



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE
DARCY RIBEIRO (UENF)
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM (CCH)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM SOCIOLOGIA POLÍTICA (PPGSP)**

**O ENGAJAMENTO DO ESTUDANTE DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DA
EJA-EPT NO IFFLUMINENSE**

SAIONARA ROSA DA CRUZ

**CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ
JUNHO – 2025**

O ENGAJAMENTO DO ESTUDANTE DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DA EJA-EPT NO IFFLUMINENSE

SAIONARA ROSA DA CRUZ

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para a obtenção do título de doutor em Sociologia Política.

Área de Concentração: Estado, Instituições Políticas, Mercado e Desigualdade.

**CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ
JUNHO – 2025**

FICHA CATALOGRÁFICA

UENF - Bibliotecas

Elaborada com os dados fornecidos pela autora.

C957

Cruz, Saionara Rosa da.

O Engajamento do Estudante dos Cursos Técnicos Integrados da EJA-EPT no IFFluminense / Saionara Rosa da Cruz. - Campos dos Goytacazes, RJ, 2025.

309 f.: il.

Inclui bibliografia.

Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2025.

Orientador: Marlon Gomes Ney.

1. engajamento. 2. permanência. 3. EJA-EPT. 4. políticas educacionais. 5. sucesso acadêmico. I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. II. Título.

CDD - 320

O ENGAJAMENTO DO ESTUDANTE DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DA EJA-EPT NO IFFLUMINENSE

SAIONARA ROSA DA CRUZ

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para a obtenção do título de doutor em Sociologia Política.

Área de Concentração: Estado, Instituições Políticas, Mercado e Desigualdade.

Aprovada em: 13 de junho de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



MARLON GOMES NEY
Data: 25/06/2025 11:29:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Marlon Gomes Ney
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UNF)

Orientador

Documento assinado digitalmente



MARCELA DE OLIVEIRA PESSOA
Data: 24/06/2025 20:25:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a. Marcela de Oliveira Pessoa Universidade
Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Documento assinado digitalmente



GERALDO MARCIO TIMOTEO
Data: 25/06/2025 19:20:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Geraldo Márcio Timóteo
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UNF)

Documento assinado digitalmente



LARISSA CRISTINA CRUZ BRUM
Data: 24/06/2025 14:34:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a. Larissa Cristina Cruz Brum
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense)

Assinado por: Joana Ribeiro Casanova Pinto

Num. de Identificação: 12986687 Data:

2025.06.24 10:20:14+01'00'

Prof.^a Dr.^a. Joana Casanova Universidade
do Minho Coorientadora

*Dedico este trabalho ao meu pai, **Antônio** (in memoriam),
e à minha mãe, **Elvira** (in memoriam), com todo meu amor
e gratidão por tudo que fizeram por mim ao longo da
trajetória de suas vidas e que continua sendo minha maior
força e inspiração.*

*E aos milhões de brasileiros, de direitos proclamados e
não efetivados, no desejo de que tenha contribuído, de
alguma forma, para sua inclusão no sistema educacional.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por me permitir vivenciar essa experiência de acesso à UENF, na Pós-Graduação, ambiente esse que me propiciou muitas aprendizagens e onde pude contar com pessoas muito especiais. Também por ter me dado coragem para enfrentar as adversidades, por ter me guiado por caminhos desconhecidos e por me mostrar que sou capaz. Reconheço, com muita gratidão, todos que contribuíram, de alguma forma, para que este trabalho pudesse se concretizar.

Ao longo de tudo que vivi nestes quatro anos, várias pessoas passaram na minha vida e, por isso, gostaria de agradecer-las. Começo agradecendo aos meus pais, Antônio (*in memoriam*) e Elvira (*in memoriam*), por terem trabalhado arduamente para vencer a pobreza e por incansáveis anos de serviço público. Mesmo sem acesso à educação, sempre fomentaram a nossa formação educacional. Nem nos sonhos mais áureos pensei chegar aonde cheguei: servidora pública federal e doutora. Cheguei até aqui e devo tudo a eles. Uma vida não será suficiente para agradecer.

Aos meus filhos, Laísa e Rodrigo, e ao meu genro, João Paulo, por torcerem sempre pelo meu sucesso e por serem o apoio do outro nos mais turbulentos momentos, principalmente pelos quais passamos nos últimos anos. Desejo que a vida possa sempre nos levar para nossos bons momentos, os que sempre protagonizamos. E a todos os meus familiares: Sérgio, meu irmão; Victor e José Antônio, meus sobrinhos; Paulinha e os sobrinhos-netos, João Victor e Júlia Maria; o cunhado, Clair, e cunhada, Leila. E, em especial, à minha irmã, Aparecida, que também tem um pouco de minha mãe. Você sempre estará comigo! Obrigada por ser o meu suporte na vida. Desde pequena cuidando de mim, segurando a minha mão. Sempre juntas.

Aos queridos amigos que fiz no programa e na UENF, com os quais tive a oportunidade de interagir na pós-graduação e que foram breves em me atender, ouvir, responder e ajudar. Ao amigo, Gláucio, por tudo que aprendi nesses anos de curso, no qual compartilhamos alegrias e angústias. Você foi a pessoa que me orientou no início em relação à temática que estudamos em conjunto. Dessa forma, foi possível nos fortalecer e conhecer muito sobre nosso estudo e sobre o que a vida e a academia nos proporcionaram. Obrigada por tudo e pelas maravilhosas experiências.

Ao meu orientador, professor doutor Marlon Ney, que norteou meu estudo, que aceitou o desafio de trabalharmos juntos nesta pesquisa, pela oportunidade, acolhimento, ensinamentos e compreensão ao longo do processo de pesquisa, de forma tão harmônica, o

que foi fundamental para que eu conseguisse me desdobrar com os horários e conciliar os estudos e o trabalho. Minha profunda gratidão!

À minha coorientadora, professora doutora Joana Casanova, da Universidade do Minho (Braga, Portugal), expresso minha sincera e profunda gratidão. Sua acolhida generosa, seu olhar humano e seu compromisso com a formação acadêmica foram essenciais para que o Estágio Científico Avançado de Doutorado em Ciências da Educação se tornasse uma das experiências mais significativas de minha trajetória. Sua orientação atenta, conhecimento profundo e disponibilidade constante contribuíram de forma decisiva para o desenvolvimento desta pesquisa e marcaram minha vida pessoal e acadêmica. A professora Joana não foi apenas referência intelectual, foi presença afetuosa, amiga, companheira de caminhada, alguém que esteve verdadeiramente ao meu lado. Seu cuidado, sua escuta sensível e sua confiança me ofereceram segurança nos momentos de dúvida e inspiração nos momentos de descoberta. A vivência ao seu lado foi além do estágio acadêmico, foi um encontro transformador. Levarei comigo, com enorme carinho e respeito, tudo o que aprendemos e construímos juntas. Obrigada por ser farol nesse processo e por acreditar, desde o início, no sentido daquilo que fazíamos.

Aos professores doutores, que compuseram as bancas para as quais este trabalho foi apresentado, agradeço o carinho e o cuidado que tiveram em seus apontamentos. As contribuições de todos permitiram que esta pesquisa florescesse.

Aos estudantes dos cursos técnicos integrados à EJA-EPT do IFF, que gentilmente aceitaram participar deste estudo, deixo meu mais profundo agradecimento. Suas vozes, experiências e reflexões foram essenciais para a construção desta pesquisa. Cada relato, marcado por resistência, esperança e desejo de transformação, reafirma a importância de uma educação comprometida com a justiça social e com o reconhecimento das trajetórias de sujeitos historicamente invisibilizados. Obrigada por confiarem em mim e por contribuírem com tanta generosidade para que este trabalho ganhasse sentido e profundidade.

Ao IFF, por ter me proporcionado as condições institucionais e formativas necessárias para a realização desta pesquisa. Nunca imaginei fazer parte de uma instituição que valorizasse tanto a qualificação de seus profissionais. Senti-me verdadeiramente honrada por integrar este programa, cercada de pessoas comprometidas com a educação pública de qualidade.

Agradeço, em especial, ao professor Carlos Artur de Carvalho Arêas, que, com generosidade, sensibilidade e firmeza no compromisso com a educação, oportunizou-me

conciliar trabalho e estudo em momentos decisivos do percurso. Reconheço que, sem a sua postura ética, humana e voltada à formação de pessoas, esta pesquisa dificilmente teria se concretizado. A gestão flexível, admirável e comprometida com os processos formativos me permitiu avançar e, por isso, não encontro palavras suficientes para expressar minha gratidão. Espero retribuir, com trabalho e dedicação, a confiança e o investimento que recebi, para o aperfeiçoamento contínuo da nossa instituição.

Não poderia deixar de mencionar a pessoa que a vida me apresentou em 2016 e que, desde então, tornou-se parte essencial da minha existência: minha amiga-irmã, Heise Arêas. Um verdadeiro presente que o IFF me deu. Arretada, forte, confidente leal e de coração gigante, esteve comigo nos momentos de alegria, de conquistas e, principalmente, nos instantes mais difíceis, quando tudo parecia desabar. Nunca me abandonou. Sua presença constante, seu cuidado silencioso e seu amor genuíno foram abrigo e força. Heise sempre acreditou em mim, até quando eu mesma duvidei. Dedico a ela não só estas linhas, mas um pedaço de tudo que conquistei.

Agradeço à Professora Daniela Balduino, Diretora Geral Campus Campos Guarus, pelo apoio institucional e pela sensibilidade às demandas. Ao Professor Jonathan Velasco, Diretor de Ensino, expressei minha gratidão pelo incentivo à pesquisa e pela confiança depositada ao longo dessa jornada. Ao Professor Guilherme Batista, Coordenador do Projeto EJA-EPT no IFF, o qual eu faço parte, e aos colegas Ana Cristina, Raísa e Edson integrantes da equipe do projeto, agradeço pela parceria, pela escuta atenta e pelo compromisso incansável com a consolidação dessa importante política educacional.

Ao Professor Dr. André Velasco, minha sincera gratidão pela amizade leal, pelo companheirismo constante e pela orientação generosa ao longo desta caminhada. Sua escuta atenta, suas palavras encorajadoras e a partilha de saberes foram fundamentais não apenas para o desenvolvimento deste trabalho, mas também para meu crescimento pessoal e acadêmico. Obrigada por estar presente com sensibilidade, respeito e comprometimento em cada etapa deste percurso.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio fundamental na concessão da bolsa de doutorado sanduíche (Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE)), que possibilitou a realização do estágio científico avançado na Universidade do Minho, em Portugal. Esse apoio foi imprescindível para o aprofundamento teórico, metodológico e para o desenvolvimento das análises que compõem esta tese.

Confesso que a pós-graduação é desafiadora, acadêmica e emocionalmente, e que, nesse caminhar, aprendi muito com essas duas competências. Hoje, em retrospecto, vejo que não seria a mesma se não tivesse vivenciado tão rica experiência.

Por fim, gostaria de agradecer à sociedade em geral, por todo investimento na minha formação ao longo da minha vida. Sempre fui estudante de escola pública e, agora, concluo o meu doutorado com o custeio total da sociedade. Comprometo-me, todos os dias, a trabalhar em prol de uma sociedade justa e igualitária, bem como a utilizar o conhecimento adquirido para colaborar com a transformação social.

Finalizo agradecendo a Deus pela saúde e disposição concedidas, mesmo em dias difíceis para concluir este trabalho. Obrigada!

O mundo necessita de uma forma diferente de entender as relações humanas, e isso é o que chamo de insurreição ética [...]. A ideia do respeito ao outro como parte da própria consciência, poderia **engajar** uns aos outros, e ver se assim tem maior eficácia [...]. Isso pode ser uma simples semente para que algo mude.

(Saramago, 2000, p. 82).

RESUMO

Diante dos persistentes desafios enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, especialmente os elevados índices de evasão, esta tese analisa o engajamento do estudante dos Cursos Técnicos Integrados à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT), ofertados pelo Instituto Federal Fluminense (IFF). A pesquisa parte da compreensão de que o engajamento é elemento estratégico tanto para a permanência escolar quanto para a promoção de experiências formativas significativas, exigindo uma abordagem que considere os múltiplos fatores que atravessam a trajetória dos sujeitos dessa modalidade educacional. O objetivo principal foi explorar e compreender os fatores que favorecem o engajamento dos estudantes da EJA-EPT, identificando aspectos que contribuem para sua permanência nos cursos e subsidiando a formulação de estratégias institucionais mais eficazes. A fundamentação teórica articula os aportes da Teoria da Relação com o Saber, de Bernard Charlot, às contribuições de George Kuh sobre engajamento do estudante, com ênfase nas interações institucionais, pedagógicas e subjetivas que moldam a experiência acadêmica. Trata-se de uma pesquisa aplicada, com delineamento exploratório e abordagem quali-quantitativa. A produção de dados envolveu a aplicação de questionários estruturados (*survey*) e entrevistas semiestruturadas com estudantes de três campi do IFF, além da análise de documentos institucionais e normativos. Os dados quantitativos foram tratados por meio de estatísticas descritivas. Já os dados qualitativos foram analisados à luz da Análise Temática Reflexiva, articulada à Metodologia da Entrevista Compreensiva, que possibilitou uma leitura aprofundada e contextualizada das narrativas dos participantes. Os resultados apontam que o engajamento do estudante é atravessado por dimensões estruturais, institucionais e simbólicas. Elementos como acolhimento institucional, qualidade das práticas pedagógicas, acesso a políticas de assistência estudantil, relações interpessoais e valorização da trajetória de vida dos estudantes aparecem como determinantes na construção de vínculos com a instituição educacional e com os saberes. A experiência acadêmica é vivida de forma profundamente contextualizada, revelando um processo dinâmico de negociação de sentidos que vai além da dimensão escolar propriamente dita. Conclui-se que o engajamento do estudante da EJA-EPT deve ser entendido como um fenômeno multidimensional, que exige das instituições uma atuação sensível e comprometida com a escuta ativa, o reconhecimento da diversidade e a construção de políticas educacionais inclusivas. A pesquisa contribui para a ampliação do debate sobre permanência escolar e engajamento na EJA integrada à Educação Profissional, reforçando a importância de práticas pedagógicas humanizadoras e da valorização das trajetórias dos sujeitos como eixo central de uma educação transformadora.

Palavras-chave: engajamento; permanência; EJA-EPT; políticas educacionais. sucesso acadêmico.

ABSTRACT

Given the persistent challenges faced by Youth and Adult Education (EJA) in Brazil, especially the high dropout rates, this thesis analyzes the engagement of students in Technical Courses Integrated with Professional and Technological Education (EJA-EPT), offered by the Instituto Federal Fluminense (IFF). The research is based on the understanding that engagement is a strategic element both for school retention and for the promotion of significant formative experiences, requiring an approach that considers the multiple factors that permeate the trajectory of subjects in this educational modality. The main objective was to explore and understand the factors that favor the engagement of EJA-EPT students, identifying aspects that contribute to their retention in the courses and subsidizing the formulation of more effective institutional strategies. The theoretical basis articulates the contributions of Bernard Charlot's Theory of Relationship with Knowledge with George Kuh's contributions on student engagement, with an emphasis on the institutional, pedagogical and subjective interactions that shape the academic experience. This is an applied research, with an exploratory design and a qualitative-quantitative approach. Data production involved the application of structured questionnaires (surveys) and semi-structured interviews with students from three IFF campuses, in addition to the analysis of institutional and regulatory documents. Quantitative data were treated using descriptive statistics. Qualitative data were analyzed using Reflective Thematic Analysis, articulated with the Comprehensive Interview Methodology, which enabled an in-depth and contextualized reading of the participants' narratives. The results indicate that student engagement is permeated by structural, institutional and symbolic dimensions. Elements such as institutional support, quality of pedagogical practices, access to student assistance policies, interpersonal relationships and appreciation of students' life trajectories appear as determinants in the construction of bonds with the educational institution and with knowledge. The academic experience is lived in a deeply contextualized way, revealing a dynamic process of negotiation of meanings that goes beyond the school dimension itself. It is concluded that the engagement of EJA-EPT students should be understood as a multidimensional phenomenon, which requires institutions to be sensitive and committed to active listening, recognizing diversity, and developing inclusive educational policies. The research contributes to expanding the debate on school retention and engagement in EJA integrated with Professional Education, reinforcing the importance of humanizing pedagogical practices and the appreciation of subjects' trajectories as the central axis of transformative education.

Keywords: engagement; retention; EJA-EPT; educational policies. academic success.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Linha do Tempo: EP no Brasil	31
Figura 2 - Distribuição territorial das unidades da RFEPCT	34
Figura 3 - Localização dos <i>campi</i> do IFFluminense.....	39
Figura 4 - Oferta de vagas dos cursos do Proeja no PDI (2018-2022)	65
Figura 5 - Evolução do conceito engajamento do estudante	Erro! Indicador não definido.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas na EJA no Brasil	54
Gráfico 2 - Número de matrículas da EJA-EPT	55
Gráfico 3 - Evolução no número de matrículas da EJA-EPT no período de 2017 a 2021	64
Gráfico 4 - Satisfação com as práticas de ensino empregadas pelos professores.....	149
Gráfico 5 - Avaliação da qualidade das práticas de ensino dos professores.....	149
Gráfico 6 - Trabalho em grupo com os colegas na sala de aula.....	152
Gráfico 7 - Interação dos estudantes com os colegas fora de sala de aula.....	153
Gráfico 8 - Discussões realizadas sobre diversidade e inclusão.....	153
Gráfico 9 - Preparação do curso para o mercado de trabalho.....	159
Gráfico 10 - Uso de tecnologia da informação e comunicação pelos estudantes.....	160
Gráfico 11 - Integração das TICs no curso e na preparação profissional.....	160
Gráfico 12 - Atividades que incentivam a cidadania e a participação dos estudantes.....	161
Gráfico 13 - Impacto das atividades de cidadania e integração social no engajamento e formação.....	162

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Marcos legais da EJA-EPT na Rede Federal	56
Quadro 2 – Categorias e Subcategorias do NSSE.....	93
Quadro 3 - Visão panorâmica das etapas da pesquisa	122
Quadro 3 - Visão panorâmica das etapas da pesquisa	Erro! Indicador não definido.
Quadro 4 - Quantitativo de estudantes por cursos.....	125
Quadro 5 - Fatores e variáveis do engajamento do estudante dos Cursos Técnicos da EJA-EPT	129
Quadro 6 - Etapas da metodologia de entrevista compreensiva	135
Quadro 7 - As seis fases da Análise Temática Reflexiva.....	140
Quadro 8 - Quadro temático da análise	169

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cor/ Etnia dos participantes da pesquisa.....	146
Tabela 2 - Modalidade de acesso aos cursos	147
Tabela 3 - Meios de transporte utilizados pelos estudantes.....	148
Tabela 4 - Tipos de fontes de remuneração	149
Tabela 5 - Motivo que o(a) levou a ingressar em um curso da EJA-EPT	151
Tabela 6 - Outras práticas de ensino empregadas pelos professores	154
Tabela 7 - Estratégias ou recursos utilizados pelos estudantes para a aprendizagem	155
Tabela 8 - Participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão.....	158
Tabela 9 - Participação em atividades culturais, esportivas ou de lazer.....	159
Tabela 10 - Atendimento da infraestrutura da biblioteca e dos laboratórios.....	160
Tabela 11 - Utiliza serviço de assistência estudantil	161
Tabela 12 Opinião média dos estudantes que responderam ao questionário <i>survey</i>	163

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAE	Comissão para Avaliação Ética
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CONSUP	Conselho Superior
COVID-19	Doença por Coronavírus 2019
CSEQ	College Student Experience Questionnaire
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FIC	Curso de Formação Inicial e Continuada
EaD	Educação a Distância
EB	Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJA-EPT	Educação Profissional e Tecnológica integrada à EJA
EIC	Escola Industrial de Campos
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETF	Escola Técnica Federal de Campos
ETFC	Escola Técnica Federal de Campos
FAFITA	Faculdade de Filosofia de Itaperuna
GQ	Grupo das Quartas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NSSE	National Survey of Student Engagement

Nucleape	Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PE	Planejamento Estratégico
PEPE	Plano de Estratégico de Permanência e Êxito
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
POCV	Plano de Oferta de Cursos e Vagas
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
NACES	Núcleo de Atendimento a Curso de Ensino Supletivo
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
INTRODUÇÃO	21
1 EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DA EPT NO BRASIL	29
1.1 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: a nova institucionalidade.....	33
1.2 O IFF: história, estrutura e compromisso social	37
2 INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EJA-EPT: UMA POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO .	44
2.1 A EJA-EPT na perspectiva do direito à educação: princípios e concepções	48
2.2 Cenário da EJA-EPT no contexto nacional: o que os dados mostram	53
2.3 A EJA-EPT no contexto do IFF: possibilidades e desafios.....	57
3 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS E CONCEITUAIS: POR UMA SOCIOLOGIA DOS SUJEITOS	68
3.1 Revisão da literatura: engajamento do estudante quanto aos aspectos teórico-metodológicos e aproximações com a EJA-EPT.....	78
3.2 Da Teoria da Relação com o Saber: aspectos conceituais.....	103
3.3 Interlocução do engajamento do estudante e a teoria da Relação com o Saber: contribuições na EJA-EPT	113
3.4 Análise dos documentos legais e institucionais que tratam da EJA-EPT	115
4 PERCURSO METODOLÓGICO	122
4.1 Natureza e locus da pesquisa.....	123
4.2 Etapa 1 - Elaboração dos instrumentos de coleta de dados.....	126
4.2.1 Instrumentos de coleta de dados: questionário e roteiro da entrevista semiestruturada	127
4.2.2 Protocolo de validação dos instrumentos de coleta de dados.....	132
4.3 Etapa 2 - Aplicação dos instrumentos de coleta de dados	137
4.4 Etapa 3 - Análise dos dados coletados	138
4.4.1 Análise de dados quantitativos	138
4.4.2 Análise de dados qualitativos	138
4.4.3 Metodologia de entrevista semiestruturada	141
4.4.4 Triangulação de dados.....	141
4.5 Garantias éticas	142
5 ACHADOS DA PESQUISA: UMA LEITURA CONTEXTUALIZADA DOS DADOS	145
5.1 Caracterização do perfil sociodemográfico e acadêmico dos estudantes da EJA-EPT	146
5.2 Resultados do questionário sobre o engajamento do estudante dos Cursos Técnicos da EJA-EPT	151
5.2.1 Processos de ensino-aprendizagem	152
5.2.2 Experiências na instituição.....	158

5.2.3 Preparação para o trabalho	162
5.3 Resultados das entrevistas	167
5.3.1 Caracterização dos entrevistados.....	168
5.3.2 Apresentação e análise dos temas identificados	170
6 DISCUSSÃO ENTRE TRAJETÓRIAS E SIGNIFICADOS DO ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES DA EJA-EPT.....	186
6.1 Faces da diversidade: retrato das trajetórias estudantis	187
6.2 O engajamento dos estudantes da EJA-EPT sob a ótica dos fatores estruturantes	195
6.3 Narrativas, diálogos e significados do engajamento na perspectiva dos estudantes da EJA-EPT	209
CONCLUSÃO	233
REFERÊNCIAS	242
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE): JUÍZES/ESPECIALISTAS	278
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:.....	280
AOS ESTUDANTES PARTICIPANTES DA ENTREVISTA.....	280
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:	283
AOS ESTUDANTES PARTICIPANTES DO QUESTIONÁRIO	283
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DE ANÁLISE DO ENGAJAMENTO DO ESTUDANTE DOS CURSOS TÉCNICOS DA EJA-EPT	285
APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTES	296
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	301

APRESENTAÇÃO

A decisão em escrever esta apresentação e acrescentá-la à tese deve-se, enquanto evolução temporal, aos passos dados por mim, na perspectiva de construção, do que ora submeto à apreciação. Mais ainda: ratifica a importância quanto a originar um momento introdutório revestido de caráter pessoal, no qual exponho minha trajetória e a integro aos achados, críticas, (des)construções até, enfim, chegarmos ao que eu defendo, ou seja, a minha tese.

Sou filha de pais trabalhadores assalariados, que só tinham o Ensino Fundamental I incompleto e que, mesmo assim, dedicaram-se, praticamente todos os seus anos de trabalho, ao serviço público. Minha infância e parte da adolescência foram relativamente vividas dentro de escola pública, onde minha mãe atuava como auxiliar de ensino na Educação Básica.

Desde então, a semente de atuar como docente foi plantada em mim. Continuadamente, comecei a perceber a importância do ensinar e o tanto de desdobramentos que suas ações intrínsecas podem se tornar representativas na vida dos estudantes. Assim, desde 1987, após a finalização do Curso de Formação de Professores (Normal Médio), iniciei minha atuação na sala de aula, lecionando e buscando, ao meu modo, proporcionar, por meio do ensino, parte do que tanto pude vivenciar e experienciar em minha trajetória.

Meus primeiros passos em tal sentido foram dados na turma multisseriada de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental I, da Educação Básica, em uma escola municipal do 3º distrito do município de Bom Jesus do Itabapoana, RJ. A partir de então, toda minha atuação e trajetória profissional como docente perpassaram os diversos níveis da Educação Básica (Educação Infantil, Pré-Escola, Ensino Fundamental I e EJA), bem como suas formas de oferta e modalidade.

Em termos de formação acadêmica, ingressei na Faculdade de Filosofia de Itaperuna (FAFITA) em 1996, quando prestei vestibular para o Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia e fui aprovada. Decidi por esse curso há 22 anos, quando já lecionava no Ensino Fundamental, no primeiro segmento da Educação Básica. Naquele momento, percebi que havia encontrado a minha profissão e que, de alguma forma, possuía empatia muito grande pela área pedagógica, o que impulsionou a me dedicar à profissão e a me aprofundar, gradativamente, em estudos da área. No terceiro ano de faculdade, quando meus recursos para continuar na instituição já eram escassos, inscrevi-me no processo seletivo para monitoria (orientação), e fiquei na primeira colocação. Assim, além de ter experimentado oportunidade

única de aprendizado durante a convivência com minha orientadora, professora Lúcia Alvim, obtive, como forma de pagamento, bolsa de 50% do valor da mensalidade, o que reduziu minha dificuldade financeira e viabilizou minha permanência na instituição até a conclusão do curso.

Passados três anos da minha graduação, em 2003 decidi que era o momento de me especializar. Movida pela paixão pela área e pela experiência prévia como monitora da disciplina durante a formação inicial, matriculei-me no curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Orientação Educacional. Essa vivência despertou ainda mais meu interesse pelo estudo dos problemas e dificuldades que interferem na construção do conhecimento do educando, dificultando seu progresso na aquisição do saber. A especialização, portanto, representou não apenas uma continuidade acadêmica, mas também um aprofundamento no compromisso com a melhoria do processo educativo.

Em termos de formação acadêmica, após dez anos de conclusão da especialização, no ano de 2023, a instituição onde trabalho me proporcionou oportunidade de cursar o mestrado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), desenvolvendo, assim, estudo voltado para a satisfação dos estudantes dos Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio. Nessa instituição obtive o título de Mestre em Educação.

Sempre em busca de novos aprendizados, não parei por ali. Mais uma vez, galguei novos horizontes e dei mais um passo na minha formação acadêmica, o doutorado, que se apresenta como o fechamento de um ciclo de aprendizados que será, em parte, abordado neste documento. A tomada de decisão, quanto a participar ou não de uma seleção para ingresso em um programa de Pós-Graduação em nível de doutorado, na linha de pesquisa da Sociologia Política, carrega grande simbolismo além de caráter provocador, de certo modo, visto que sou egressa das Ciências Humanas tanto na Graduação quanto no Mestrado.

Quão desafiador foi ser uma das doutorandas do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da UENF. Desafios que passaram pelos estudos dos materiais discutidos a cada disciplina cursada, referências bibliográficas novas para mim, além de poder, em coletividade, aprender e compartilhar conhecimentos no decorrer das atividades acadêmicas e no grupo de pesquisa.

Em relação à minha participação no certame para ingresso no PPGSP em 2020, os primeiros passos foram dados no primeiro semestre de 2017, momento em que ingressei no grupo de estudos e pesquisa, comumente chamado de Grupo das Quartas (GQ) do Nucleape. Nele foi estudada a Teoria da Relação com o Saber do então sociólogo Bernard Charlot

(2000). A partir desses referenciais, foram dados os primeiros passos para a pesquisa. Apesar de o objeto de investigação não estar claramente definido nas participações iniciais no grupo, já existia interesse latente em explorar a aprendizagem, os estudantes e suas interações em sala de aula. A participação no grupo permitiu maior familiarização com os referenciais teóricos relacionados à temática de interesse, o que enriqueceu as discussões e instigou minhas inquietações iniciais. Esse processo foi essencial para delinear a proposta do estudo, que se concentra nas dinâmicas e experiências dos estudantes da EJA-EPT.

A escolha pelo tema de pesquisa apresentava relação de proximidade comigo, em termos. Diante disso, comecei a pesquisa bibliográfica referente ao tema e atenta ao cenário político que se desenhava acerca da modalidade de ensino em estudo. Naquele momento, a pluralidade de discussões realizadas pelos membros do Nucleape era verdadeiro estímulo quanto às temáticas, conexões e entrelaçamentos para o desenvolvimento de novas propostas de estudos, e eu bebi dessas fontes de conhecimento.

Diversas possibilidades foram apresentadas, assim como a temática do engajamento, que, enquanto área de estudo, estava em plena ascensão. O amadurecimento do pesquisador é essencial, inclusive para renunciar ao que inicialmente parecia ser sua pesquisa, abraçar novos temas e desenvolver possibilidades de conhecimento com base em um objeto de discussão. Foi exatamente isso que fiz. Transitei para um segundo estágio em meu percurso acadêmico, alinhado ao que vinha nutrindo minha trajetória como docente e pesquisadora na área educacional. O engajamento do estudante, um constructo cada vez mais pesquisado no Brasil e já amplamente consolidado em países europeus, passou a integrar não apenas questões relacionadas às minhas investigações acadêmicas, mas também ao meu cotidiano como educadora e pesquisadora.

Apoiando-me, costumeiramente, ao discurso de Padilha (2001, p. 143), que afirma que “nós planejamos as aprendizagens de nossos estudantes”, analisar o como, por que, para quê e de que forma os estudantes se engajam passou a ser a tônica central das investigações que venho desenvolvendo. Entre as diversas acepções relacionadas ao verbo *engajar* (Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, 2015), derivado do termo francês *engager* (Léxico, 2020), destacam-se as seguintes: “alinhar-se a determinada ordem de ideias ou de ação coletiva; pôr-se a serviço de uma causa” e “empenhar-se, esforçar-se, lutar por”. Assim, ao convergir meus estudos à luz dos referenciais relacionados ao constructo em questão, concentrei meus esforços de pesquisa na análise do engajamento dos estudantes em seu espaço acadêmico, com foco na modalidade da EJA-EPT, lugar onde atuo como Pedagoga.

Ao avançar em minha pesquisa sobre o engajamento do estudante, deparei-me com volume considerável de estudos voltados para a educação superior e a Educação Básica. No entanto, identifiquei lacuna significativa na bibliografia relacionada, especificamente a que se refere à EPT. Ao partir dessa constatação e buscar explorar as intersecções entre o engajamento do estudante e o Ensino Médio integrado à Educação Profissional (EP) na modalidade da EJA, recorreremos à sua perspectiva fundante, conforme estabelecida no artigo 39 da Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008, que introduz alterações em dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Frente a esse caminhar, apresento o estudo: “O Engajamento do Estudante dos Cursos Técnicos Integrados da EJA-EPT do IFFluminense”. As reflexões sobre o campo de estudo e seus sujeitos fundamentam-se, entre outros, em George Kuh (2002) e Bernard Charlot (2000), que destacam a necessidade de propostas inovadoras para estudos relacionados ao engajamento, bem como para a importância de compreender o fenômeno de forma próxima e contextualizada. Isso porque, ao realizar pesquisas, adentramos um espaço previamente construído e constituído pelos sujeitos que dele fazem parte. As intersecções entre as temáticas-alvo desta investigação já apontam para novas possibilidades de compreensão no campo educacional.

Nas páginas seguintes, apresento os pilares que estruturam minha tese. Parto da compreensão de que a instituição educacional atua como catalisador social e espaço de produção de tecnologia social. O engajamento do estudante, por sua vez, é a via que possibilita vivências e transformações capazes de promover novos significados para uma aprendizagem emancipatória, autônoma e criativa que transcenda os limites da escola e contribua significativamente para a vida dos sujeitos.

INTRODUÇÃO

A sociedade, nas últimas décadas, está em constante transformação política, econômica, social e cultural e isso se reflete nas instituições educacionais, que passam por mudanças em diferentes aspectos. É necessário, portanto, revisitar constantemente estudos que adotem novas abordagens para compreender essas mudanças, e examinar as estratégias adotadas e que permeiam a instituição educacional. Isso é fundamental para que a educação possa acompanhar as mudanças na sociedade e preparar os indivíduos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

A legislação educacional brasileira prevê uma política de educação que integra a formação geral, com conteúdo da Educação Básica e a capacitação profissional voltada para as práticas do mundo do trabalho. Esse projeto é ratificado pelo Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que estabelece que a educação tem como objetivo o crescimento pessoal e o desenvolvimento profissional dos indivíduos (Brasil, 1996).

Nos últimos dez anos, a expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) tem se destacado no cenário da EPT no Brasil. Essa expansão representa importante conquista para a democratização do acesso ao Ensino Técnico e tecnológico, integrados à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), que são instituições públicas e gratuitas de ensino que oferecem Cursos Técnicos, superiores e de pós-graduação, além de promoverem atividades de pesquisa e extensão. Criados pela Lei n.º 11.892/2008¹, a partir da integração de escolas técnicas federais e centros federais de educação tecnológica, os IFs estão presentes em todos os estados brasileiros e oferecem ampla gama de cursos em diferentes áreas do conhecimento (Brasil, 2008), além de contribuírem para a formação de profissionais capacitados para o mercado de trabalho. Os IF também desempenham papel fundamental na promoção da inclusão social e da redução das desigualdades regionais e sociais (Cara; Cruz; Manhães, 2023).

Nesse sentido, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), hoje adotado como termo EJA-EPT², tem se destacado como importante iniciativa para a inclusão de

¹ Lei de Criação dos IFs que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, além de dar outras providências.

² Adotou-se a sigla EJA-EPT para se referir ao fortalecimento do marco Político e de Luta em defesa de políticas públicas de Estado para a Educação de Jovens e Adultos, ação deliberada em assembleia no I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT) da Rede Federal, em 2018. Disponível em:

peessoas que não tiveram acesso à educação formal anteriormente. A exclusão de jovens e adultos do acesso à EP de nível médio foi um dos fatores que justificaram a criação da EJA-EPT, instituída por decisão governamental e por força de lei, pelo Decreto n.º 5.478, de 24 de junho de 2005 (Brasil, 2005). Posteriormente, esse decreto foi revogado pelo Decreto n.º 5.840 (Brasil, 2006) e a EJA-EPT passou a ser ofertada em todo o território nacional para atender à demanda dessa parcela da população. A EJA-EPT é uma oferta de ensino que tem como objetivo oferecer EPT para jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental ou Médio. Por meio desse Programa, os estudantes têm a oportunidade de cursar o Ensino Médio integrado a um curso técnico, em modalidade de educação mais flexível e adaptada às suas necessidades.

Não obstante, a defesa da EJA-EPT ganhou espaço em duas conferências nacionais de educação, em 2010 e 2014, e se tornou um dos principais objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014a). A meta 10 do plano estabelece que, até 2024, 25% da oferta da EJA do Ensino Médio deveria ser integrada à EP. Não obstante, de acordo com o acompanhamento feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2020, apenas 3,6% da oferta das matrículas se deu dessa forma. Além disso, há outros desafios a serem enfrentados, entre eles destacam-se os altos índices de evasão. Observa-se que, nos últimos anos, conforme dados disponibilizados na Plataforma Nilo Peçanha³ (PNP), entre 2018 e 2019, as taxas de evasão nos cursos da EJA-EPT nos IFs atingiram 19,74% e 19,53%, respectivamente (Brasil, 2022). Em 2020 e 2021, correspondentes ao período da pandemia de COVID-19, as taxas de evasão atingiram 14,69% e 9,39%. Tal fenômeno tem mobilizado esforços de pesquisadores, gestores e docentes para mitigar ou reduzir os impactos nos déficits que levam ao abandono.

Embora os altos índices de abandono estudantil tenham sido preocupação constante para os investigadores, o foco, muitas vezes, concentra-se em identificar os fatores de vulnerabilidade (Silva, 2013) em detrimento de favorecer as potencialidades que funcionam para a permanência, o que demonstra uma abordagem excludente. De acordo com Almeida (2009, p. 39), “[...] o direito à escola proporciona o questionamento das formas de inclusão que têm sido realizadas, uma vez que a exclusão pode ser gerada e promovida pelo próprio sistema escolar quando não é assegurada a permanência e sucesso dos estudantes nas unidades de ensino”.

<https://www.ifg.edu.br/attachments/article/8433/Plano%20de%20a%C3%A7%C3%A3o%20EJA-EPT-PROEJA.pdf>

³ Ambiente virtual de divulgação de informações da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Em complemento às ações voltadas para a correção da evasão e retenção, antes limitadas aos índices e registros numéricos, a RFEPCT ampliou sua abordagem e adotou nova perspectiva conceitual sobre a trajetória escolar, além de considerar o acesso e a permanência com êxito como referências centrais para a construção de políticas educacionais. Nesse contexto, a permanência é compreendida como fenômeno multidimensional que abrange fatores culturais, sociais, institucionais e individuais. Para que o processo educacional seja efetivo, não basta reconhecer a educação como direito fundamental; é indispensável concretizar e implementar ações que assegurem a garantia desse direito. Relacionar essa compreensão à complexidade institucional e ao cumprimento de sua função social implica desenvolver estratégias adequadas para atender a um público cada vez mais diversificado (Cara; Cruz; Manhães, 2023).

Diante desse cenário, torna-se necessária a realização de estudos que abordem essas transformações, de modo a oferecer novos olhares sobre os discursos e estratégias que permeiam a educação como um todo, inclusive na configuração dos espaços onde ocorrem as práticas educativas. Esse entendimento é fundamental para garantir a definição clara e o uso coerente de conceitos nos documentos e discursos educacionais. No âmbito acadêmico, é crucial compreender o ponto de vista dos sujeitos envolvidos nesse contexto, a fim de fundamentar pesquisas sobre indicadores de qualidade e eficácia da aprendizagem, além de subsidiar ações concretas no cenário educacional.

A pedagogia contemporânea reconhece o engajamento como alavanca essencial para a promoção de aprendizado significativo, colaborativo e autônomo. Estudos teóricos de Alexander Astin (1984) e Vincent Tinto (1994) destacam que a interação ativa do estudante com o conteúdo, com os colegas e com os docentes não apenas aprofunda a compreensão dos tópicos abordados, mas também promove sensação de pertencimento à comunidade institucional. Esse senso de pertencimento favorece o aprendizado, o desenvolvimento acadêmico e pessoal, além de contribuir para a permanência dos estudantes nos cursos.

Adicionalmente, uma abordagem centrada no engajamento ilumina as complexas questões que permeiam o percurso acadêmico dos estudantes. A crescente heterogeneidade dos perfis estudantis, associada às demandas contemporâneas por maior flexibilidade e inclusão, gera desafios multifacetados. Estudantes provenientes de diferentes origens socioeconômicas, culturais e geracionais enfrentam barreiras distintas para o engajamento, o que torna imprescindível que as instituições de ensino adotem práticas pedagógicas que considerem essa diversidade. O engajamento reflete a conexão intelectual, emocional e social

do estudante com o processo de ensino-aprendizagem, desempenhando papel crucial na formação integral do sujeito.

No contexto internacional, o conceito de engajamento tem atraído a atenção de gestores e pesquisadores devido à sua associação positiva com diversas variáveis relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes, o que reflete diretamente em sua permanência nos cursos. Na perspectiva de George Kuh (2001), o engajamento é conceito abrangente que envolve a participação ativa e intencional dos estudantes em experiências de aprendizagem, tanto dentro quanto fora da sala de aula, o que inclui atividades acadêmicas e extracurriculares, bem como as ações institucionais que contribuem para a qualidade dessas vivências (Cara *et al.*, 2023).

O fenômeno do engajamento configura-se como objeto de pesquisa à medida que representa uma lacuna a ser preenchida no campo educacional, conforme apontam Groulx e Silva (2010). Nesse sentido, um problema de pesquisa representa a separação consciente entre o que se deseja superar – aquilo que é considerado insatisfatório – e o que se deseja alcançar, o que é visto como desejável. Embora existam estudos que abordam a problemática em questão (Fior; Mercuri; Silva, 2013; Carmo; Carmo, 2014; Carmo, 2016a; Martins; Ribeiro, 2019; Rigo; Moreira; Vitória, 2020; Belchior, 2022; Teixeira, 2022; Casanova, Sinval; Almeida, 2024), entende-se que, conforme amplamente reconhecido pela comunidade científica, essa temática pode ser explorada em outros espaços educativos. É fundamental, portanto, que esses estudos sejam adaptados às especificidades e às características de cada contexto. Embora a maior parte dos estudos sobre engajamento se concentrem nas relações estabelecidas na Educação Superior, ao aplicar a Teoria da Relação com o Saber de Charlot (2000), que foi desenvolvida em contexto próximo ao da realidade dos estudantes da EJA-EPT, é possível identificar aproximações relevantes. Essa análise permite abrir caminhos para uma compreensão mais aprofundada acerca das especificidades desse público e de suas dinâmicas de engajamento.

Nesse sentido, no âmbito deste estudo, acredita-se que, para compreender os estudantes como sujeitos, é fundamental observar os seguintes aspectos: a posição social que ocupam; a singularidade de suas histórias individuais; suas relações com os outros; a forma como atribuem sentido às suas vidas; e as práticas que realizam, abertas a um mundo de possibilidades que não se limitam ao aqui e agora. Os estudantes são portadores de desejos e movidos por eles em suas relações sociais. Ao considerar todos esses elementos, Charlot

(2000) argumenta que podem emergir novos e mais profundos entendimentos sobre a condição do estudante, que possibilitará o surgimento da chamada “Relação com o Saber”.

De acordo com Oliveira, Caldini e Coutinho (2023), a relevância da presente investigação pode ser justificada por meio de dois aspectos distintos. Primeiro, do ponto de vista social, há necessidade premente de compreender um conceito amplamente utilizado, mas, muitas vezes, abordado de forma imprecisa. Esse entendimento é essencial para garantir a definição clara e o uso coerente do conceito em documentos e discursos. Segundo, no âmbito acadêmico, esclarecer esse ponto é crucial para pesquisas que utilizam o conceito como base, especialmente no que se refere a indicadores de qualidade ou eficácia da aprendizagem, além das ações no contexto educacional. Tal como observado, pesquisas que validam o conceito de engajamento no Brasil ainda são escassas, particularmente na EJA-EPT, principalmente devido às peculiaridades que diferenciam essa modalidade das demais, reforçando a necessidade do desenvolvimento de estudos específicos.

Com base nesse escopo teórico, podem-se destacar os seguintes **problemas de pesquisa**: Quais evidências indicam que, considerando as singularidades da modalidade de ensino da EJA-EPT, o engajamento do estudante pode tornar a aprendizagem mais eficaz? Quais fatores relacionados ao engajamento incidem na permanência dos estudantes ao longo dos cursos da EJA-EPT? De forma mais significativa, como os próprios estudantes percebem o engajamento na EJA-EPT? E, por fim, quais elementos do engajamento do estudante da EJA-EPT podem ser considerados pertinentes para ampliar o alcance e a eficácia das políticas públicas e das práticas pedagógicas?

Além de promover a aprendizagem dos conteúdos, o espaço escolar também se configura como local onde se constroem relações estudantis, conferindo significado ao ambiente escolar por meio das interações e vivências que nele se desenvolvem. Essas relações não apenas estimulam o engajamento como também podem potencializar a busca pela superação das desigualdades sociais. Compreender as experiências dos estudantes na instituição, incluindo como ocorre sua aprendizagem e como os aspectos individuais se entrelaçam ao contexto em que estão inseridos, é essencial para enriquecer as práticas pedagógicas.

O engajamento, nesse sentido, destaca-se como elemento central, pois reforça o papel das instituições educacionais na promoção de experiências enriquecedoras. Assim, parte-se da **hipótese** de que o engajamento do estudante apresenta potencial para melhorar a qualidade da aprendizagem e promover o desenvolvimento integral, enfatizando a relevância da instituição

nesse processo. Dessa forma, espera-se que este estudo subsidie a implementação de ações assertivas que atendam às reais demandas para a permanência dos estudantes nos Cursos Técnicos da EJA-EPT.

Nessa perspectiva, este estudo tem como objetivo principal explorar e compreender os fatores que fortalecem o engajamento dos estudantes dos Cursos Técnicos da EJA-EPT no Instituto Federal Fluminense, com a finalidade de identificar os aspectos que contribuem para sua permanência, além de propor estratégias que subsidiem o aprimoramento das práticas institucionais voltadas a essa modalidade de ensino. Para alcançar tal finalidade, foram definidos os seguintes objetivos específicos: analisar a evolução histórica das políticas públicas voltadas à EPT, destacando seu impacto na democratização e expansão da EJA-EPT; investigar como legislações específicas e programas governamentais alteraram o acesso e a qualidade dessa modalidade, avaliando sua contribuição para a inclusão social, o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, bem como seu impacto nas práticas pedagógicas e administrativas; avaliar os efeitos dessas transformações na inclusão de diferentes perfis de estudantes, identificando os desafios ainda presentes para alcançar uma democratização efetiva da EJA-EPT no Brasil; identificar os desafios enfrentados e os avanços obtidos na promoção do acesso à EPT para jovens e adultos, com foco no papel das políticas públicas na inclusão social; identificar os fatores que contribuem para o engajamento dos estudantes nos Cursos Técnicos da EJA-EPT no IFF, analisando sua influência na permanência e no desenvolvimento integral; analisar a percepção dos estudantes sobre os fatores de engajamento nos cursos da EJA-EPT ofertados nos diferentes campi do IFF; e, por fim, propor estratégias baseadas em evidências para melhorar o engajamento dos estudantes da EJA-EPT, considerando os dados coletados ao longo da pesquisa.

Mediante o exposto, o percurso metodológico adotado neste estudo fundamenta-se nas considerações de Gil (2019), que oferece classificação pertinente sobre os tipos de pesquisa possíveis de serem realizadas. O presente trabalho trata-se de uma pesquisa aplicada, de campo exploratório e de natureza quali-quantitativa. Os instrumentos de coleta de dados incluem questionários estruturados (survey) e entrevistas semiestruturadas. Para a análise e interpretação dos dados, utilizou-se Análise Temática Reflexiva, conforme proposta por Braun e Clarke (2019), articulada à Metodologia da Entrevista Compreensiva (Kaufmann, 2018). Este estudo é relevante por buscar compreender o constructo do engajamento do estudante no contexto específico da EJA-EPT, modalidade de ensino inserida em uma política pública voltada para jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social. Nesse contexto,

as teorias da Relação com o Saber e do Engajamento desempenham papel central na compreensão dos processos de aprendizagem e no papel da instituição nesse cenário.

Ao delimitar a abordagem no contexto da EJA-EPT, reconhece-se a necessidade de análise teórica contextualizada. Charlot (2000) propõe, por meio da Teoria da Relação com o Saber, que o engajamento do estudante está profundamente ligado às suas relações com o conhecimento, os professores e o ambiente educacional. Esse estudo também adota a perspectiva de Kuh (2003; 2005; 2009), que compartilha aspectos comuns com a teoria de Charlot, especialmente no que diz respeito às interações sociais e acadêmicas e às relações dos estudantes com o ambiente educacional. Ambas as abordagens enfatizam o papel das relações interpessoais e do contexto educativo na promoção do engajamento.

É relevante destacar que a teoria de Charlot foi desenvolvida a partir de estudos em instituições profissionalizantes dos subúrbios de Paris, predominantemente voltadas para estudantes de classes populares. Esse contexto confere maior relevância aos resultados deste estudo, que investiga o engajamento do estudante da EJA-EPT voltado para um público semelhante. Assim, este trabalho contribui para o avanço do conhecimento teórico e empírico sobre o engajamento, oferecendo *insights* que podem ser aplicados na prática educacional e nas políticas públicas.

No âmbito acadêmico, o foco deste estudo é analisar os elementos relacionados ao engajamento do estudante da EJA-EPT em seus ambientes escolares, tendo por experiência de campo, especificamente nos três campi do IFF que oferecem essa modalidade de ensino. O objetivo principal é o de explorar e compreender os fatores que favorecem o engajamento dos estudantes da EJA-EPT, identificando aspectos que contribuem para sua permanência nos cursos e subsidiando a formulação de estratégias institucionais mais eficazes. Cabe observar que a experiência de pesquisa terá ênfase nos eixos tecnológicos “Gestão e Negócios”, “Controle e Processos Industriais” e “Ambiente e Saúde”, conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (Brasil, 2023).

Este estudo também destaca a relevância da “Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, como estabelecido pela Lei n.º 11.741/2008, e considera as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EPT (2021). A análise busca abordar essa modalidade de ensino sob uma perspectiva inclusiva, de modo a combater a dualidade, fragmentação e desigualdade nas ofertas educacionais. Tal perspectiva é alinhada à visão de Kuenzer e Grabowski (2006) e Frigotto (2015), que defendem a formação humana integral baseada na educação politécnica, reconhecendo o trabalho como elemento estruturante da educação.

A pesquisa busca contribuir para ampliar as discussões sobre o engajamento do estudante nos cursos da EJA-EPT, uma modalidade historicamente negligenciada. Apesar de revisão sistemática realizada por Vallo, Schmitt e Justi (2020) identificar aumento nos estudos sobre engajamento na Educação Superior entre 2018 e 2022, o foco deste trabalho está na EJA-EPT, um campo que ainda carece de atenção. Também foram considerados os impactos da pandemia de COVID-19 nos estudos sobre engajamento nesse contexto educacional.

Para contextualizar o leitor, o estudo, inicialmente, apresenta a expansão dos IFs, ressaltando sua relevância para a democratização do acesso à EP no Brasil. Em seguida, discute a EJA-EPT como política pública de inclusão social e educacional, destacando sua trajetória no IFF, seus desafios e impactos na formação dos estudantes. A fundamentação teórica centraliza-se no conceito do constructo do Engajamento do Estudante, articulado à Teoria da Relação com o Saber, adaptada ao público analisado. Por fim, o trabalho é concluído com uma síntese dos resultados, com discussão sobre as análises realizadas, as limitações encontradas e sugestões para pesquisas futuras.

Acredita-se que as discussões levantadas por este estudo possam contribuir significativamente para gestores e professores, com vistas a oferecer recursos e estratégias para promover o sucesso dos estudantes. Além disso, os resultados podem ser úteis para pesquisadores interessados no tema, dada a importância de compreender a Relação com o Saber e o Engajamento do Estudante na EJA-EPT. Por fim, este estudo reforça a necessidade de futuras investigações que aprofundem a compreensão do engajamento em diferentes contextos educacionais.

1 EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DA EPT NO BRASIL

Este capítulo aborda a expansão e a democratização da EPT no Brasil, destacando as políticas públicas e ações governamentais que contribuíram para o fortalecimento desse segmento educacional. A análise contempla os principais marcos históricos e normativos que viabilizaram a ampliação do acesso à EPT, especialmente para públicos tradicionalmente excluídos, como jovens e adultos em situação de vulnerabilidade. Além disso, discute-se a importância da EPT como estratégia de inclusão social e desenvolvimento econômico, bem como os desafios ainda presentes para garantir equidade e qualidade na oferta educacional.

Ao examinar as relações sociais, políticas e econômicas presentes na sociedade, torna-se imprescindível associá-las à educação e às suas repercussões no contexto educacional, conforme argumenta Santos (2018). As instituições de ensino e suas estruturas estão diretamente relacionadas à forma como algumas pessoas têm acesso a recursos psicológicos, culturais e econômicos (Bourdieu, 1973). A educação, como parte integrante do setor público, é regulamentada pelo Estado por meio de políticas públicas que buscam adequar o sistema educacional às demandas do mercado. Nesse sentido, o Estado tem implementado diversas iniciativas para expandir e democratizar a EPT, reconhecendo seu papel na promoção da equidade e no desenvolvimento socioeconômico (Gentili, 1998).

A educação tem se destacado como plataforma importante para a distribuição de políticas públicas em diferentes níveis, abrangendo desde a Educação Básica até a Educação Superior e Profissional (Frigotto, 2016). A expansão e democratização da EPT no Brasil têm sido alvo de debates e ações governamentais, visando à formação de mão de obra qualificada e capaz de enfrentar os desafios contemporâneos do mundo do trabalho (Rios, 2020).

Nesse contexto, é fundamental compreender as medidas adotadas pelo Estado e seus impactos na ampliação do acesso e na promoção da inclusão social (Cunha, 2017). No entanto, é importante destacar que a expansão e democratização da EPT não se limitam apenas à ampliação do número de vagas disponíveis, mas também envolvem a qualidade e a pertinência dos cursos oferecidos (Soares, 2018). É necessário considerar as demandas do mercado de trabalho e a necessidade de formação de profissionais aptos a lidar com as transformações tecnológicas e os novos arranjos produtivos.

Portanto, este capítulo apresenta, em seu escopo, a análise da expansão e democratização da EPT no Brasil, ao abordar as políticas públicas implementadas, os desafios enfrentados e os impactos gerados na estrutura educacional, no mercado de trabalho e nas condições socioeconômicas da população. Serão explorados os aspectos socioeconômicos,

políticos e culturais envolvidos nesse processo, bem como a importância da formação de mão de obra qualificada para o desenvolvimento sustentável do país (Dornelles; Castaman; Vieira, 2021).

No contexto da educação brasileira, é possível identificar, desde a chegada dos jesuítas em 1549, a presença de “vertente pedagógica tradicional dirigida ao ensino das elites, enquanto outro projeto educacional é direcionado às massas populares” (Saviani, 2008, p. 14). Essa divisão entre o ensino destinado às elites e o ensino popular se mantém ao longo da história da educação brasileira, assumindo diferentes formas e contornos. Essa característica distintiva tem sido objeto de debate e crítica, especialmente em relação à separação entre formação geral e formação profissional que, muitas vezes, favorecem apenas uma parcela pequena da população.

A expansão e democratização da EPT tem história bastante rica e diversificada, desde a sua criação no Brasil em 1909, remonta ao início do século XX, vinculada à iniciativa de Nilo Peçanha, então Presidente da República, que, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, instituiu as Escolas de Aprendizes Artífices. Tais instituições foram concebidas com a finalidade de promover a educação e ampliar as oportunidades de inserção no mercado de trabalho para jovens oriundos das classes populares, sendo um marco para a educação no país. Naquela época, o Ensino Técnico e Profissionalizante era destinado a atender à demanda da indústria, nascente com o objetivo de formar mão de obra qualificada e suprir a carência de profissionais capacitados em áreas específicas.

Durante mais de um século de história, a EPT tem enfrentado desafios e superado obstáculos, mas continua sendo importante área de atuação no campo da educação. Com a evolução tecnológica e as mudanças no mercado de trabalho, a EP tem papel crucial a desempenhar na formação de profissionais qualificados e na construção de uma sociedade mais justa e desenvolvida que permita, a jovens de diferentes regiões e classes sociais, terem acesso à educação de qualidade.

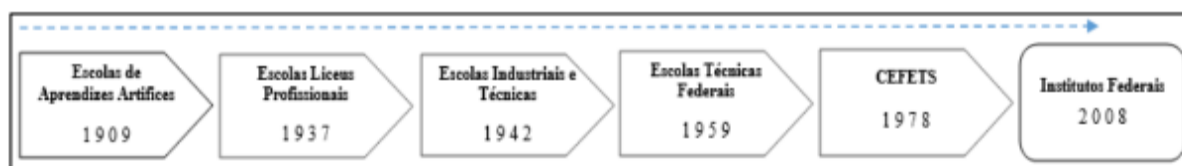
Ao longo das décadas, a EPT passou por diversas transformações, especialmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu a EP como modalidade de ensino equivalente ao ensino regular. Desde então, ela vem ganhando cada vez mais espaço no cenário educacional brasileiro, com a ampliação do acesso e a oferta de cursos em diversas áreas do conhecimento. A partir de 2000, especialmente com a implementação do Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a criação dos IFs, em 2008, a EPT passou a ser cada vez mais reconhecida como ferramenta estratégica de inclusão

social e de desenvolvimento econômico, proporcionando a jovens e adultos oportunidades de formação profissional e de inserção no mercado de trabalho. Nesse contexto, também tem contribuído para o fortalecimento das empresas e para a melhoria da produtividade e da qualidade dos produtos e serviços.

Até o início de 2000, o acesso à EPT no Brasil era, em grande medida, restrito a determinados segmentos sociais, fator que contribuía para a reprodução das desigualdades sociais e regionais. A partir da segunda metade de 2000, especialmente com a criação dos IFs, por meio da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, observou-se um movimento de expansão e interiorização da oferta educacional, marco que ampliando o acesso de jovens e adultos à formação técnica e tecnológica.

De acordo com Frigotto (2006), a ampliação da EPT no país se configurou como estratégia fundamental para a democratização do ensino e para a construção de alternativas de inserção social e produtiva, em especial para os setores historicamente marginalizados. Sob essa ótica, o Ensino Técnico passou a se consolidar como opção viável para um número crescente de estudantes, com perfis diversificados sendo atendidos e contribuindo para a promoção da equidade educacional. A Figura 1 explicita o percurso histórico da educação profissional no Brasil, iniciando com as Escolas de Aprendizes Artífices, criadas em 1909, e culminando na constituição dos Institutos Federais em 2008. Essa linha do tempo evidencia as sucessivas reformulações e mudanças de nomenclatura e estrutura, como a transformação das escolas industriais em técnicas, posteriormente em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), até a consolidação dos IFs. Tal evolução reflete não apenas mudanças administrativas, mas também transformações nas políticas públicas voltadas à formação profissional e tecnológica, respondendo às demandas sociais e econômicas de cada época.

Figura 1 - Linha do Tempo: EP no Brasil



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Além disso, a política de expansão dos institutos trouxe mais oportunidades educacionais para regiões antes carentes de instituições de ensino superior, o que ajudou a reduzir as desigualdades regionais e sociais no país. O processo de expansão teve início em 2008 com a criação da Rede Federal, que unificou diversos centros federais de educação

tecnológica, escolas técnicas e agrotécnicas e escolas agropecuárias. Desde então, novos institutos foram criados e ampliaram a oferta de cursos e a cobertura da rede.

O IF é resultado de políticas públicas que visam a democratizar o acesso à educação, formar profissionais e promover o desenvolvimento científico e tecnológico do país. Inicialmente, os IFs foram criados para oferecer Ensino Técnico em áreas específicas, como agricultura e indústria. Com o tempo, os cursos oferecidos se expandiram e hoje os institutos oferecem desde Cursos Técnicos à graduação e pós-graduação em diversas áreas do conhecimento. Uma das principais características dos IFs é a oferta de Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio, o que permite aos estudantes obter formação mais completa e abrangente. Além disso, os IFs oferecem cursos de graduação em tecnologia, licenciatura, bacharelado, pós-graduação lato sensu e stricto sensu, ampliando as opções de formação e a possibilidade de especialização em áreas específicas.

Outra contribuição significativa do IF é a produção de conhecimentos e soluções tecnológicas relevantes para a sociedade. Por meio de pesquisa e extensão, os IFs têm projetos integrados em diversas áreas, como energias renováveis, tecnologia assistiva, saúde, meio ambiente, entre outros. Essas iniciativas têm impacto positivo na vida das pessoas e geram desenvolvimento econômico e social no país.

A democratização da EPT no Brasil também passou pela reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, negros, indígenas e pessoas com deficiência, o que contribuiu para a inclusão social e para diversificação do perfil dos estudantes. É importante destacar que os IFs se configuram como política pública que busca transformar a realidade social por meio da educação, de modo a contribuir para a redução das desigualdades regionais e sociais. A presença de instituições de Ensino Técnico e superior em diversas regiões, antes carentes de oferta educacional, possibilitou o acesso à educação a um público mais amplo, inclusive para pessoas de baixa renda e em situação de vulnerabilidade social, permitindo novas possibilidades para estudantes de todo o país, especialmente os que residem em regiões mais distantes dos grandes centros urbanos.

Sendo assim, os institutos são federais não apenas como expressão da presença em todo o território nacional, mas como entes que se estabelecem no compromisso de pensar a coletividade como aspecto que funda a igualdade na diversidade social, econômica, geográfica e cultural. Ademais, articulam-se com políticas de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e educacional, entre outras. Esse é o elemento diferencial que está na gênese da constituição de uma identidade social particular para os

agentes e as instituições pertencentes a esse contexto. A criação dos institutos é decorrente da história, do papel e das relações específicas que a EPT estabelece com a ciência e a tecnologia, o desenvolvimento regional e local e com o mundo do trabalho, por meio da vinculação com a elevação de escolaridade de jovens e adultos trabalhadores (Brasil, 2008b).

Com a expansão dessas instituições nos últimos anos, é possível afirmar que o Brasil deu importante passo em direção a um ensino mais inclusivo e de qualidade para todos. Os IFs constituem-se por um conjunto de instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e *multicampi* especializadas na oferta de Educação Profissional, científica e tecnológica integradas aos diferentes níveis e modalidades de ensino (Pacheco, 2010). Em síntese, trata-se de modelo institucional educativo e inovador, em termos de proposta político-pedagógica, sem similar em outro país. Para Pacheco (2011 *apud* Oliveira *et al.*, 2020), tal modelo está fundamentado na verticalização do ensino, no qual os docentes atuam nos diferentes níveis e os estudantes compartilham espaços pedagógicos diversificados, desde a Educação Básica até o doutorado. É diante dessa perspectiva que os IFs assumem papel de agentes estratégicos na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais.

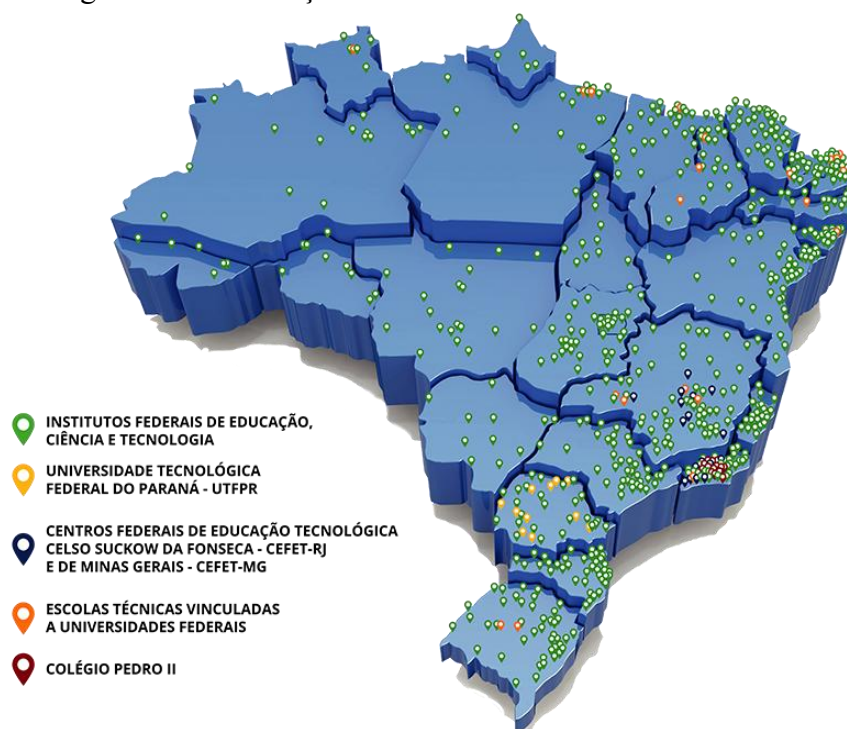
1.1 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: a nova institucionalidade

A partir da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, promulgada durante o segundo mandato do atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva, surgiu importante projeto educacional que busca formar e qualificar cidadãos para atuarem profissionalmente em diversos setores da economia, com destaque para o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (Brasil, 2008a). Esse projeto, conhecido como IF, foi criado a partir da união de 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, sete escolas técnicas federais e oito escolas vinculadas a universidades que já faziam parte da rede federal de educação desde 1909, com a criação das Escolas de Aprendizizes Artífices (Silva; Romanowski, 2017). A proposta educacional dos IFs, desde sua implementação, tem como objetivo unir a construção de conhecimento à transformação da sociedade por meio da EPT.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) é composta não apenas pelos IFs, mas também por um conjunto diversificado de instituições voltadas para a formação técnica e tecnológica. Essas instituições incluem os Centros Federais

de Educação Tecnológica (CEFET), as Escolas Técnicas e Agrícolas vinculadas a universidades federais, os Colégios de Aplicação e as Escolas Técnicas vinculadas aos IFs. Cada uma dessas instituições possui especificidades em termos de atuação e público-alvo, mas todas compartilham o compromisso de promover a inclusão social e o desenvolvimento humano por meio da formação técnica e tecnológica, de modo a atender às demandas regionais e nacionais por qualificação profissional e inovação científica. Como apresentado na Figura 2, essa rede abrange número expressivo de campi e unidades que se distribuem estrategicamente em diferentes regiões do país, ampliando o acesso à educação de qualidade para diversos segmentos da sociedade.

Figura 2 - Distribuição territorial das unidades da RFEPCT



Fonte: Brasil (2023).

Os IFs, que fazem parte da RFEPCT, seguem as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Os IFs compõem um conjunto de instituições educacionais, pluricurricular e multicampi de diferentes níveis e modalidades de ensino, como Educação Superior, Básica e Profissional, com oferta especializada em educação profissional, científica e tecnológica. Ambiente fértil para a compreensão dos diversos aspectos e fenômenos que envolvem a EP no

Brasil, incluindo suas ramificações e interações. Isso estimula e encoraja a realização de investigações que abordem essas questões (Oliveira *et al.*, 2020).

A natureza inovadora dos IFs resulta de sua identidade institucional distinta, que se caracteriza pela abrangência territorial ampla, pela estrutura multicampi e pela clara definição do território de atuação, além da organização pedagógica verticalizada, que abrange desde a Educação Básica até os níveis superiores de formação inicial e continuada. Segundo levantamento realizado na PNP (Brasil, 2023), até 2022 foram implementados 38 institutos distribuídos em 656 unidades, com oferta de 11.803 cursos. Diante disso, foram realizadas 1.511.207 matrículas, com atendimento em todos os estados da União, bem como no Distrito Federal (DF). De acordo com Oliveira *et al.* (2020, p. 36),

[...] um aspecto importante a ser considerado como resultante da criação dos institutos está relacionado ao alcance que o processo de expansão obteve, desde seu início, a partir da criação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação, no final de 2005. A estrutura *multicampi* dos institutos possibilitou a “entrada” da Educação Profissional em lugares até então desprovidos de oportunidades mínimas de formação técnica e superior.

Os IFs oferecem cursos de EPT para complementar diversos níveis e modalidades de educação, tais como: a) qualificação profissional, que inclui formação inicial e continuada de trabalhadores; b) Educação Profissional Técnica de nível médio, que também inclui saídas intermediárias de qualificação profissional técnica e cursos de especialização profissional técnica; c) Educação Profissional Tecnológica, que abrange cursos de graduação e pós-graduação, bem como saídas intermediárias de qualificação profissional tecnológica; e programas de mestrado e doutorado profissional. Tais cursos são previstos pela LDBEN, Lei n.º 9.394 (Brasil, 1996), Art. 39 a 42, regulamentada pela Lei n.º 11.741 (Brasil, 2008b), de 16 de julho de 2008, e pelo Decreto n.º 5.154 (Brasil, 2004), de 23 de junho de 2004, alterado pelo Decreto n.º 8.268 (Brasil, 2014b), de 18 de junho de 2014, normatizado pela Resolução CNE CP n.º 1 (Brasil, 2021), de 5 de janeiro de 2021.

Conforme Resolução CNE CP n.º 1/2021, a estruturação e a organização dos Cursos Técnicos são desenvolvidas na forma integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, caracterizadas da seguinte forma:

- I - integrada, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, inclusive na modalidade da EJA, ou com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica;
- II - concomitante, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições e redes de ensino;

III - concomitante intercomplementar, desenvolvida simultaneamente em distintas instituições ou redes de ensino, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado; e

IV - subsequente, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio (Brasil, 2021, p. 6).

Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos da Educação Superior, os IFs são equiparados às universidades federais (Brasil, 2008a). De acordo com a Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, são ofertados:

- a) cursos superiores de tecnologia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento;
- e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (Brasil, 2008a).

Em síntese, o modelo educacional dos Institutos Federais se destaca por sua proposta político-pedagógica inovadora, fundamentada na verticalização do ensino. Conforme Pacheco (2011), essa estrutura permite a integração entre diferentes níveis de formação, possibilitando que os professores atuem simultaneamente em diversas etapas da educação e que os estudantes compartilhem ambientes pedagógicos que vão desde a Educação Básica até a pós-graduação, incluindo o doutorado (OLIVEIRA et al., 2020).

As formas de ingresso nos Institutos Federais contemplam, conforme previsto na Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Brasil, 2012), e suas atualizações, Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016), e Lei n.º 14.723, de 13 de novembro de 2023, a política de reserva de cotas.

Essa política destina-se a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em instituições públicas, bem como àqueles que se autodeclarem pretos, pardos, quilombolas, indígenas ou pessoas com deficiência. O percentual de reserva segue a proporção da população do estado onde está situada a instituição, conforme os dados do último censo demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

A mediação no processo didático-pedagógico completa-se com a participação organizada dos responsáveis e da comunidade, sobretudo por meio de suas organizações

sindicais e populares. Essa participação ocorre principalmente no âmbito do Conselho Superior, instância máxima da instituição educacional (Pacheco, 2015). Os Órgãos Colegiados são constituídos por corpo consultivo e/ou deliberativo que tem a competência de emitir pareceres sobre as políticas públicas, atuando também como mecanismo de controle e representação. No âmbito da administração pública federal, de acordo com o Decreto n.º 9.759 de 11 de abril de 2019, compõem os colegiados: os Conselhos Nacionais, Comitês, Comissões, Fóruns, dentre outros. É diante dessa perspectiva que os IFs assumem papel de agentes estratégicos na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais.

1.2 O IFF: história, estrutura e compromisso social

A história do IFF remonta ao início do século XX, quando foi criado o modelo das Escolas de Aprendizizes Artífices pelo presidente Nilo Peçanha, por meio do Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909 (Brasil, 1909). Essas escolas tinham como objetivo oferecer educação e oportunidades de trabalho para jovens de baixa renda. Inicialmente, o decreto previa a instalação das escolas apenas nas capitais dos estados mais desenvolvidos do país. Contudo, devido a articulações políticas da época, a escola do estado do Rio de Janeiro foi inaugurada em Campos, cidade do Norte Fluminense, em janeiro de 1910 (IFF, 2023).

Desde sua criação, a escola de Campos tem desempenhado papel fundamental no desenvolvimento educacional e socioeconômico da região. Em 1937, a escola passou a se chamar Escola Industrial de Campos (EIC) e, posteriormente, em 1959, transformou-se em Escola Técnica Federal de Campos (ETFC), passando a oferecer Cursos Técnicos e de formação profissional. Em 1994, a ETF foi incorporada ao Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) do Rio de Janeiro e, finalmente, em 2008, transformou-se em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF, 2023).

A Escola de Aprendizizes e Artífices de Campos foi inaugurada em 23 de janeiro de 1910, inicialmente instalada na Rua Formosa, no centro da cidade, oferecendo cursos como alfaiataria, marcenaria, tornearia, sapataria e eletricidade. Após 12 anos de funcionamento, essas escolas de nível primário foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, passando a se equiparar ao Ensino Médio e secundário. Com tantas mudanças e o crescimento da instituição, em 1942 a sede da escola em Campos tornou-se inadequada para atender à nova demanda, tornando-se necessária a busca por novas instalações. Assim, foi obtido o

terreno onde atualmente funciona o campus Campos Centro do Instituto Federal Fluminense. As novas instalações foram oficialmente inauguradas em março de 1968 (PDI, 2023).

Em 1974, a Escola Técnica Federal de Campos (ETFC) passou a oferecer apenas Cursos Técnicos em seu currículo oficial e colocou fim nas antigas oficinas. No mesmo ano, a Petrobrás anunciou a descoberta de campos de petróleo no litoral norte do estado, o que mudou os rumos da região e influenciou diretamente na história da instituição. A ETFC, agora ainda mais, representava o caminho para o sonho e passou a ser a principal formadora de mão de obra para as empresas que operam na bacia de Campos (Miranda, 2012).

No começo da década de 1990, as Escolas Técnicas Federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica. No entanto, somente em 1999, depois de longo período de avaliação institucional, seis unidades da Rede Federal foram autorizadas a oferecer cursos em nível de terceiro grau. O CEFET Campos foi uma delas (IFF, 2023).

De fato, o IFF foi criado em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei n.º 11.892, juntamente com os demais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, como parte da RFEPCT (Brasil, 2008a), com a finalidade de ofertar a EPT em todos os níveis e modalidades, “com vistas à formação e à qualificação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (IFF, 2022, p. 18).

O IFF tem como missão promover a educação na perspectiva da formação integral dos educandos e do desenvolvimento regional, assumindo o compromisso na definição e execução de políticas de educação e trabalho, articulando os atores socioeducacionais e econômicos. A instituição busca ser inclusiva, fundamentando-se na gestão colegiada e democrática, integrando, além do tripé ensino, pesquisa e extensão, inovação, esporte, cultura e internacionalização (IFF, 2023).

Conforme a Resolução n.º 40, de 22 de dezembro de 2017 (IFF, 2017b), o IFF possui natureza jurídica de autarquia, que goza de autonomia política, administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, com regimento próprio e que tem, como premissa básica da gestão, o atendimento ao princípio da legalidade, com caráter impositivo e normativo. A organização geral foi estabelecida em quatro pilares de cunho administrativo, a saber: 1) Órgãos Superiores: Conselho Superior e Colégio de Dirigentes; 2) Órgão Executivo e de Administração Geral: gabinete da reitoria, cinco pró-reitorias, Diretorias Sistêmicas, Polo de Inovação de Campos dos Goytacazes, Centro de Referência; 3) Órgãos de Assessoramento;

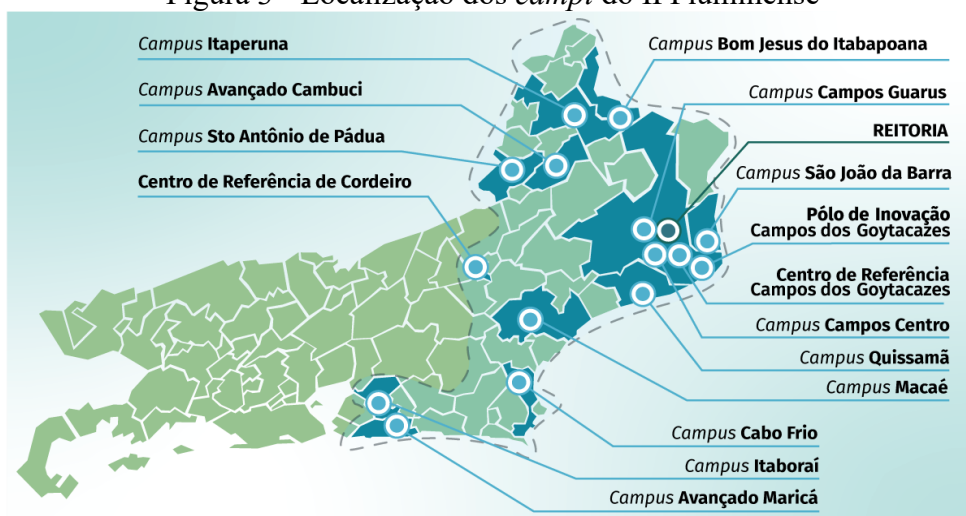
4) Órgãos de Controle Interno; 5) Demais Órgãos Colegiados e de Assessoramento; 6) Procuradoria Federal; e 7) Diretoria Geral dos campi (Brasil, 2023).

O processo de expansão da RFEPCCT, com a consequente interiorização de seus campi, trouxe consigo a democratização do acesso a uma educação pública e de qualidade nas regiões abrangidas pelo IFF. Conforme destaca o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFF (2023), essa expansão possibilitou a ampliação do público atendido, incluindo estudantes residentes em regiões que antes não tinham acesso à EPT de qualidade, além de contribuir para a transformação das realidades locais e regionais onde a instituição atua.

Nesse sentido, conforme apontam Souza e Do Carmo (2023), a interiorização do IFF promoveu a pluralização do público atendido pela instituição, tornando-a mais inclusiva e diversa. No entanto, os autores destacam que a diversidade traz consigo novos desafios para a instituição, como a necessidade de garantir a equidade no acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, bem como a promoção da interculturalidade e o respeito à diversidade cultural. Dessa forma, o processo de interiorização do IFF reforça a importância da instituição no contexto educacional brasileiro ao promover a inclusão e a diversidade em suas ações educativas.

Durante o movimento de territorialização, o IFF expandiu-se por 12 municípios do estado do Rio de Janeiro (Figura 3), com estrutura formada por 12 *campi*, Polo de Inovação, Centro de Referência em Tecnologia, Informação e Comunicação na Educação e o Centro de Referência de Cordeiro, além do Centro Administrativo, onde atua a Reitoria, situado em Campos dos Goytacazes/RJ. A EPT no IFF, atualmente, apresenta-se em 12 *campi*, considerando-se que o IFF Campus Itaboraí está em processo de implantação de novos cursos.

Figura 3 - Localização dos *campi* do IFFluminense



Fonte: Banco de imagens do IFF (2023c).

A estrutura do IFF é composta de diversos *campi* distribuídos em diferentes regiões do estado do Rio de Janeiro, com Cursos Técnicos, de graduação e pós-graduação em diversas áreas do conhecimento, como engenharias, ciências humanas, tecnologia da informação, saúde, entre outras. Além disso, o instituto possui ampla infraestrutura, laboratórios, bibliotecas e espaços de convivência que permitem aos estudantes formação completa e integrada.

Considerando esse quadro, a transversalidade e a verticalização constituem aspectos que contribuem para a singularidade do desenho curricular das ofertas educativas apresentadas no IFF, o que implica reconhecimento de fluxos que permitam a construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da EPT. Posto isso, o conhecimento de forma integrada e verticalizada exige postura que supere o modelo hegemônico disciplinar. Em outras palavras, significa pensar em um profissional da educação capaz de desenvolver trabalho reflexivo e criativo e de promover transposições didáticas contextualizadas que possibilitem a construção da autonomia dos educandos (Pacheco, 2011).

Sendo assim, o IFF tem como missão promover a educação na perspectiva da formação integral dos educandos e do desenvolvimento regional, de modo a assumir o compromisso com a definição e a execução de políticas de educação e trabalho, articulando os atores socioeducacionais e econômicos. Portanto, o IFF participa da democratização do acesso à educação pública na região de sua abrangência, em virtude da interiorização da rede federal. A expansão implica avançar nos aspectos de infraestrutura, gestão de pessoas e condições de acesso, permanência e êxito dos estudantes.

O compromisso social do IFF está expresso em sua missão institucional, que visa a “promover a educação profissional e tecnológica, científica e humanística, articulada à pesquisa e à extensão, visando ao desenvolvimento sustentável das regiões de abrangência e ao exercício da cidadania”. Para tanto, o instituto desenvolve projetos e programas de extensão que objetivam atender às demandas da comunidade, como cursos de capacitação, projetos de inclusão digital, atendimento a empresas e organizações da região, entre outras iniciativas (IFF, 2023).

A educação é ferramenta fundamental para o desenvolvimento humano e social, e o restabelecimento do Ensino Médio integrado, na perspectiva politécnica, é medida necessária para alcançar uma formação mais completa e integrada. A perspectiva politécnica é aqui compreendida para além da dominação de várias técnicas, isto é, como teoria pedagógica que revela o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como prática pedagógica,

concebendo-a como condição básica e imprescindível para se chegar mais perto da situação ideal. Em suma, um caminho a ser buscado, gradativamente, para que esses objetivos sejam alcançados. Igualmente, a EJA-EPT é parte indissolúvel dessa política, por seu potencial inclusivo e de restabelecimento do vínculo educacional para jovens adultos e adultos (Pacheco, 2011).

A Educação Superior de graduação, por sua vez, está pautada em uma concepção de formação que contempla os aspectos humano, político, cultural, científico, técnico, tecnológico, artístico e estético, com vistas ao desenvolvimento de sujeitos autônomos, críticos e criativos capazes de atuar, de forma responsável, transformadora e cooperativa nos diversos âmbitos da vida pessoal e profissional. Essa concepção de formação, segundo Libâneo (2008), tem como objetivo formar profissionais competentes tecnicamente e capazes de refletir criticamente sobre a realidade social em que estão inseridos. Demo (2011), por sua vez, destaca que a formação superior deve levar em consideração a necessidade de desenvolvimento da ética, da cidadania, do pensamento crítico e da criatividade, a fim de formar sujeitos mais conscientes e participativos na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Além disso, a formação superior deve estar comprometida com a construção do conhecimento científico e tecnológico, com intuito de promover avanços nas diversas áreas do saber e contribuir, assim, para o desenvolvimento do país (Morosini, 2013).

Além dos cursos mencionados, o IFF oferece formação inicial e continuada, como cursos de qualificação profissional, concebidos como oferta educativa específica da EPT que favorece a qualificação, a requalificação e o desenvolvimento profissional de trabalhadores nos mais variados níveis de escolaridade e de formação. A multiplicidade de propostas é norteadas pela demanda de sujeitos a serem atendidos pelas instituições, seus grupos de interesse e seus perfis escolares e profissionais. A partir dessa diversidade, a oferta também deve se estruturar da seguinte maneira: desde o movimento de qualificação de trabalhadores em cursos de curta duração de Formação Inicial ou Continuada aos processos de reconhecimento de saberes e certificação profissional; e construção de ofertas institucionais baseadas em Itinerários Formativos por eixo profissional, prevendo o aproveitamento de estudos e experiências laborais até a consolidação da formação técnica de nível médio articulado ao Ensino Médio na modalidade EJA (IFF, 2023).

Sob esse enfoque, deve-se prever o aproveitamento de estudos e experiências laborais concebidos como proposta educativa específica da EPT, que favorece a qualificação, a requalificação e o desenvolvimento profissional de trabalhadores nos mais variados níveis de

escolaridade e de formação até a consolidação da formação técnica de nível médio articulada ao Ensino Médio na modalidade EJA (IFF, 2023). No contexto explicitado, o IFF tem como perspectiva “ampliar sua inserção social, contribuindo para o desenvolvimento social e econômico do estado” (IFF, 2023, p. 29). É diante dessa concepção que o IFF assume papel de agente estratégico na estruturação das políticas públicas para a região que polariza, estabelecendo interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais.

Tal como explicitado em seu Planejamento Estratégico (PE), o IFF está pautado em sete princípios que orientam as discussões e a construção de sua identidade. Seu conteúdo estabelece ligações entre os conceitos de humanidade e sociedade, coletivamente desejados pela instituição, e as práticas cotidianas, como resultado de opções políticas, pedagógicas e filosóficas. Esses princípios referem-se à: (1) efetividade social da educação e formação integral; (2) inclusão e garantia das condições de aprendizagem, de forma solidária e com respeito à diversidade; (3) gestão democrática e transparente, além de boa governança; (4) valorização dos servidores; (5) integração; (6) inovação e sustentabilidade; e (7) articulação entre educação, ciência e tecnologia (IFF, 2020).

No âmbito das instituições, além das políticas de ordem nacional, outras ações estratégicas são direcionadas para atender às demandas de acesso e de permanência dos estudantes, levando em consideração as características contextuais, bem como a isonomia dos institutos. Essas ações são apresentadas em dois documentos norteadores: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (IFF, 2023), juntamente com o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI), e o Plano Estratégico de Permanência e Êxito (PEPE) (IFF, 2017a).

O PDI (IFF, 2023) é um instrumento de gestão que retrata a identidade da instituição investigada no que diz respeito à filosofia de trabalho, à missão, ao projeto político pedagógico, às estratégias para atingir suas metas e objetivos, ao plano de ofertas de cursos e vagas, à infraestrutura, à estrutura organizacional, administrativa e orçamentária, ao atendimento aos discentes, à educação a distância (EaD), bem como à avaliação e ao acompanhamento do desenvolvimento institucional. O PPI (IFF, 2023) é instrumento teórico e metodológico de referência para a orientação das reflexões e ações institucionais. Ele faz parte do PDI (IFF, 2023), um dos instrumentos fundamentais de articulação entre a educação, ciência e tecnologia integrados nos processos de ensino, pesquisa e extensão. O documento tem como meta a qualidade das ações pedagógicas adequadas, principalmente, às demandas de estudantes com maior risco de evasão e de insucesso no processo de aprendizagem:

“Analogamente, a inclusão também se dá pelo êxito, ao avaliar as expectativas dos públicos ingressantes e propiciar a consecução de seus objetivos vinculados ao processo formativo” (IFF, 2018, p. 2).

O PEPE é o documento que orienta a definição de políticas institucionais e a implementação de ações administrativas e pedagógicas que contribuem para a permanência e o êxito dos estudantes em todos os níveis e modalidades da oferta educacional, aprovado pelo Conselho Superior (CONSUP) por meio da resolução n.º 23, de 6 de outubro de 2017. O objetivo geral do PEPE diz respeito, necessariamente, à mudança de olhar do IFF – com progressivo enraizamento e capilaridade de concepções operativas visando à duração no tempo –, a respeito do planejar e implementar ações a partir dos princípios adotados, com foco na permanência e no êxito dos estudantes, de modo a romper com o paradigma cujo foco é trabalhar com a evasão e o fracasso escolar (IFF, 2017a).

Diante de sua trajetória histórica e compromisso institucional, a EPT segue como um campo estratégico para a promoção da equidade, da cidadania e do desenvolvimento. No entanto, sua consolidação requer não apenas a ampliação da oferta, mas o fortalecimento das condições estruturais, pedagógicas e políticas que sustentam sua missão. Nesse contexto, os Institutos Federais, como o IFFluminense, têm papel fundamental na defesa de uma educação pública, gratuita, democrática e socialmente referenciada, que reconheça a diversidade dos sujeitos e promova trajetórias formativas dignas e emancipadoras.

2 INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EJA-EPT: UMA POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO

Este segundo capítulo dedica-se a analisar a institucionalização da EJA-EPT como política pública de inclusão social e educacional. A abordagem destaca os marcos legais e normativos que sustentam essa modalidade de ensino, evidenciando seu papel na ampliação do acesso à educação e à qualificação profissional para públicos historicamente marginalizados. Além disso, são explorados os desafios enfrentados para a efetivação dessa política, como questões relacionadas à oferta, à permanência e à qualidade do ensino, bem como às possibilidades que apresenta para promover uma educação mais equitativa e alinhada às demandas do mercado de trabalho e ao desenvolvimento social no Brasil. Por fim, o capítulo também reflete sobre as perspectivas futuras da EJA-EPT enquanto ferramenta estratégica para o enfrentamento das desigualdades educacionais e para a construção de um sistema mais inclusivo.

Ao considerar a importância do acesso à educação como direito fundamental de todo cidadão, é necessário refletir sobre as diversas formas de educação e como elas podem contribuir para a formação completa dos indivíduos, especialmente daqueles que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade regular. Nessa perspectiva, a EJA-EPT tem sido iniciativa relevante na busca pela democratização do acesso à EP e à formação cidadã, visto que busca integrar a formação geral e profissional de jovens e adultos que, por diferentes motivos, não tiveram a oportunidade de concluir sua formação escolar na idade regular. Sob esse enfoque, é fundamental analisar a EJA-EPT sob a ótica do direito à educação, a fim de compreender seus princípios, concepções e sua contribuição para a efetivação desse direito fundamental.

A análise das dinâmicas sociais, políticas e econômicas que permeiam a sociedade permite compreendê-las em articulação com a educação e suas repercussões no campo educacional. Nessa dinâmica, a educação se configura como um dos pilares fundamentais do setor público, sendo organizada e garantida pelo Estado enquanto direito social essencial.

Cabe, portanto, ao Estado a responsabilidade de formular e implementar políticas públicas que assegurem uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, capaz de atender às demandas da população. Além disso, a educação tem se consolidado como uma base estratégica para a concretização de políticas públicas em diferentes níveis e modalidades de

ensino, da Educação Básica à Educação Profissional e à Educação Superior, desempenhando um papel central no fomento ao desenvolvimento social, econômico e humano.

A relação entre a EJA e a EP tem sido objeto de debate e controvérsia no Brasil há várias décadas. Desde a primeira metade do século XX, pelo menos, a partir do processo de industrialização, entre 1930 e 1940, observa-se a separação entre a Formação Geral e a Formação Profissional como expressão das desigualdades sociais. Essa dissociação, criticada por autores como Bourdieu e Passeron (2014), reflete as diferenças estruturais entre o ensino destinado às elites e o oferecido às classes populares, cujas formas de existência divergem substancialmente. No que tange à EJA, as discussões sobre sua articulação com a EP intensificaram-se a partir de 1990, impulsionadas pelas mudanças legislativas e pela necessidade de promoção de uma formação mais integrada e emancipadora.

Em relação à Educação Básica, não se pode esquecer que a EJA vem se constituindo como importante arena na qual diversas forças se entrelaçam com vistas a novos espaços para a democratização do conhecimento. A EJA recebe sujeitos à margem do sistema, resultantes de uma sociedade que exclui uma grande parcela da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. São estudantes diferentes daqueles presentes nas séries regulares, consideradas como adequadas à faixa etária. Trata-se de jovens e adultos, muitas vezes, trabalhadores, maduros, com ampla experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho.

No Brasil, a EJA tem sido marcada, historicamente, por ações pontuais, muitas vezes conduzidas por iniciativas individuais ou de grupos isolados. Essa característica tem gerado descontinuidades, contradições e negligência por parte dos órgãos públicos responsáveis, como aponta Moura (2007). Contudo, observa-se um crescente clamor social pela formulação de políticas públicas mais consistentes e estruturadas para essa modalidade de ensino. Tais políticas devem se apoiar em princípios epistemológicos sólidos, que sustentem um arcabouço teórico coerente e que considerem as múltiplas dimensões que atravessam o processo de aprendizagem dos sujeitos jovens, adultos e idosos, incluindo aspectos sociais, econômicos, culturais, cognitivos e afetivos.

É nesse cenário marcado pela desigualdade social e econômica que se estabelece a relação entre a EJA e a EP no Brasil, permeada de desafios e controvérsias. A EP, apesar de historicamente vinculada à formação de mão de obra para atender às demandas do mercado (Frigotto, 2007; Kuenzer, 2008), ainda enfrenta obstáculos para garantir o acesso igualitário de jovens e adultos das classes populares à formação técnica e tecnológica de qualidade, de

modo a promover a qualificação profissional, o pleno desenvolvimento educacional e a emancipação social desses sujeitos. Enquanto a EP tende a estar associada ao mercado de trabalho e à formação técnica, a EJA, historicamente, atende, prioritariamente, às classes populares, buscando responder a demandas de formação básica e qualificação para o trabalho (González Arroyo, 2007). Diante disso, a integração entre ambas as modalidades é fundamental para se atender às necessidades dos estudantes da EJA, que buscam ampliar suas oportunidades de trabalho e garantir melhores condições de vida e cidadania (Algebaile, 2009; Moll, 2012).

A EJA, no Brasil, com modalidade nos níveis Fundamental e Médio, é marcada pela descontinuidade e por políticas públicas insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito a uma educação pública e de qualidade, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Tais políticas são resultantes de iniciativas individuais ou de grupos isolados, sobretudo no âmbito da alfabetização, que se somam às iniciativas do Estado (Brasil, 2007).

Dessa forma, a EJA está inserida no cenário educacional brasileiro como resgate de uma dívida social com homens e mulheres, jovens e adultos, que não tiveram acesso à escolarização. Ao longo de sua história, a EJA destinou-se ao atendimento de sujeitos oriundos das classes populares, cujos direitos sociais foram negados, inclusive a educação e o trabalho. Portanto, não se trata de qualquer jovem ou adulto, mas de pessoas com trajetórias escolares descontínuas, marcadas pela exclusão (Coelho; Gonçalves, 2012). Refletir sobre esse público e essa modalidade de ensino requer, assim, o entendimento acerca de suas funções e finalidades. Do mesmo modo, é necessário buscar aproximação com os princípios da escola popular e democrática, como defendido por Freire (2001), que caracteriza a EJA como ato político e de conhecimento (Vasques; Anjos; Souza, 2019).

A EJA foi reconhecida como modalidade de ensino com a promulgação da LDBEN n.º 9.394/96. Contudo, a normativa não foi suficiente para assegurar o direito à escolarização dos sujeitos excluídos do processo educacional. Como ainda persiste grande demanda desse público por uma educação de qualidade, como forma de suprir essa lacuna existente há anos, foi estruturado pelo governo federal o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), hoje EJA-EPT, criado pelo Decreto n.º 5.478, em 24 de junho de 2005 (Brasil, 2005), revogado pelo Decreto n.º 5.840 (Brasil, 2006a). A revogação do Decreto n.º 5.478, de 24 de junho de 2005, que instituiu o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na

Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), ocorreu com a publicação do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Essa revogação, contudo, não significou a extinção do programa, mas sim sua reestruturação normativa e institucional. O novo decreto foi concebido com o objetivo de aprimorar e consolidar as diretrizes do Proeja, estabelecendo parâmetros mais claros para sua implementação nas instituições federais de ensino. Além disso, buscou-se reforçar a articulação entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com vistas à ampliação da oferta e à garantia de qualidade social. A mudança normativa também permitiu uma melhor adequação às disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), conferindo maior legitimidade e abrangência à proposta. Assim, longe de representar um retrocesso, a revogação do decreto inicial teve como propósito fortalecer o Proeja como política pública estratégica, voltada à promoção da inclusão educacional e à valorização dos sujeitos historicamente excluídos do direito à educação e à qualificação profissional (Brasil, 2005; Brasil, 2006a).

O referido Programa foi implantado durante o governo Lula e instituído na Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológico por meio da Portaria nº 2.080 de 13 de junho de 2005. Nesse período, existiu grande expectativa de que o governo modificaria o quadro das políticas sociais, promovendo mudanças e diminuindo a desigualdade social. Segundo Lopes (2009), considerando-se a situação deixada pelo governo anterior, foi um tempo de “arrumar a casa” e propor novos rumos para o país (Lima Filho, 2010).

Nessa perspectiva, a EJA-EPT se destaca como política pública de inclusão, que visa a garantir o acesso e a permanência de jovens e adultos que tiveram suas trajetórias educacionais interrompidas. A institucionalização da EJA-EPT se apresenta como importante desafio para o sistema educacional brasileiro, exigindo a implementação de políticas públicas que viabilizem a expansão e a qualificação da oferta educacional integrada para assegurar o acesso à formação básica e profissional de qualidade para o público jovem e adultos historicamente excluído dos processos formais de escolarização.

Essa política pública tem se mostrado eficiente na promoção da inclusão social e educacional de jovens e adultos em todo o país. Segundo dados do INEP, em 2019 a EJA-EPT contava com mais de 350 mil estudantes matriculados em todo país (Brasil, 2019). No entanto, apesar dos avanços e dos reconhecimentos, a institucionalização da EJA-EPT ainda enfrenta desafios e resistências, principalmente no que diz respeito à sua consolidação e ampliação. É essencial intensificar as discussões sobre a revisitação curricular, assegurar recursos financeiros adequados e promover a formação continuada dos docentes, além de

investir na estruturação de espaços e equipamentos apropriados para o desenvolvimento da oferta da EJA-EPT.

Essa estruturação deve considerar não apenas os espaços dentro da escola, mas também aqueles fora dela, reconhecendo a importância de um suporte amplo e integrado. Nesse sentido, é fundamental que os setores públicos sejam mobilizados para garantir a ida e a permanência dos alunos na escola, por meio de ações como a oferta de transporte adequado, segurança, condições de trabalho dignas e suporte para mães que não têm onde ou com quem deixar seus filhos. Além disso, é necessário combater discursos limitadores, como a concepção da EJA restrita ao período noturno, além de assegurar que essa modalidade atenda às demandas reais dos sujeitos. Portanto, a consolidação e ampliação da EJA-EPT dependem de ação conjunta do poder público, da sociedade civil e das instituições educacionais, promovendo, assim, a inclusão social e educacional de jovens e adultos em todo o país.

2.1 A EJA-EPT na perspectiva do direito à educação: princípios e concepções

Nesta seção, abordam-se as particularidades e a formação de uma perspectiva para a modalidade de ensino estudada, enfatizando a EJA-EPT, que é o foco desta tese. Um dos desafios significativos dessa modalidade é que ela é composta de público heterogêneo, com diversos níveis de habilidades cognitivas e de aprendizagem. Além disso, esse público foi excluído do ensino regular devido a diversas circunstâncias ao longo do tempo. Nesse contexto, Oliveira (1999, p. 61) considera que

[...] a condição de excluído da escola regular implica pensar: primeiro na adequação da escola para um grupo que não é alvo original da instituição, ou seja, os currículos, os programas e os métodos de ensino, originalmente, não foram concebidos para os jovens e adultos, mas para crianças e adolescentes com trajetória regular.

A relação entre a EJA e a EPT tem sido objeto de debate e controvérsia desde 1990, especialmente em relação “à separação entre a formação geral e a formação profissional, criticada como resultado da diferença entre o ensino destinado às elites e o ensino destinado às classes populares, que apresentam diferentes formas de existência” (Silva, 2017, p. 21). As políticas públicas para a EJA ficaram restritas historicamente ao combate ao analfabetismo no Brasil. Assim, a EJA-EPT apresentou, em seu Documento Base, compromisso com a formação humana, constituída por saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos integrados à formação profissional, objetivando, assim, a compreensão do mundo pelo

estudante, para que nele pudesse atuar, construindo uma sociedade justa, “de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele” (Brasil, 2000, p. 10).

O programa representou um marco nas políticas públicas de expansão e democratização da EP no Brasil. Vinculado ao contexto mais amplo de ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o Proeja foi concebido com o objetivo de garantir a jovens e adultos trabalhadores, historicamente excluídos dos processos educativos regulares, o direito à Educação Básica integrada à formação profissional técnica de nível médio. Além de contribuir para a universalização da Educação Básica, o Programa ampliou significativamente os espaços públicos de oferta da EP voltada para jovens e adultos. A grande inovação introduzida pelo Proeja, atualmente denominado EJA-EPT, foi a proposta de integração entre a formação geral e a formação técnica, estruturando um percurso pedagógico único e articulado que culmina na dupla certificação: o diploma de conclusão do Ensino Médio e o certificado de formação profissional técnica.

Tal proposta visa a superar a histórica fragmentação entre a Educação Básica e a educação para o trabalho com vistas a assegurar formação omnilateral, como apontam autores críticos da educação brasileira (Saviani, 2008; González Arroyo, 2011), e reafirmar a educação como direito social fundamental. A proposta de cursos da EJA-EPT abrange cursos que proporcionam formação profissional com elevação do nível de escolaridade para jovens e adultos trabalhadores. As formas de oferta dos cursos são integradas ou concomitantes ao Ensino Médio e a idade mínima para frequentá-los é 18 anos (Lopes, 2009).

A EJA-EPT incorpora elementos inovadores, tanto do ponto de vista qualitativo quanto quantitativo, que abrangem múltiplos aspectos do cenário educacional brasileiro, incluindo concepção e territorialização da oferta. Dentre os principais avanços, destaca-se a integração entre a Educação Básica, nos níveis fundamental ou médio, e a EP, voltada especificamente para jovens e adultos. Essa articulação, aliada à formação de professores especializados para atuação nesse contexto, configura uma experiência inédita na história da educação pública brasileira. Ao integrar o Ensino Médio à formação técnica no âmbito da EJA, consolida-se uma estratégia pedagógica singular, voltada à superação das desigualdades e à valorização dos sujeitos historicamente excluídos.

Nesse contexto, a compreensão acerca das explicações e das possibilidades de efetivação da EJA-EPT se fundamentam na perspectiva do direito à educação. É por meio dessa perspectiva que se evidencia a importância para assegurar a garantia do direito à educação de qualidade, igualitária e acessível a todos os indivíduos, independente de faixa

etária. Portanto, diante disso, assume papel crucial ao proporcionar oportunidades educacionais mais amplas e significativas de inclusão e desenvolvimento social para esses segmentos da população. A partir da apresentação do Documento Base, realizada em agosto de 2007, foi projetada a concepção da EJA-EPT com objetivo de garantir, ao público jovem e adultos, o acesso à formação que lhes possibilitasse o desenvolvimento de pensamento autônomo e crítico, além de prepará-los para a vida e na vida, e não somente para o mercado de trabalho. Assim, a concepção da EJA-EPT foi delineada e teve como principal objetivo assegurar o acesso dos jovens e adultos “à formação cultural, científica e tecnológica, com vistas a promover o desenvolvimento de pensamento autônomo e crítico, além de prepará-los para uma vida plena e não apenas para o mercado de trabalho” (Brasil, 2007, p. 33).

No Documento Base, também são apresentados os seis princípios que fundamentam o EJA-EPT, a saber:

1. O papel e o compromisso que as instituições públicas têm com a inclusão da população jovem e adulta em suas ofertas educacionais;
2. Inserção orgânica da modalidade EJA integrada à Educação Profissional nos sistemas educacionais públicos;
3. Ampliação do direito à Educação Básica pela universalização do Ensino Médio;
4. O trabalho como princípio educativo;
5. A pesquisa como fundamento da formação do sujeito contemplado nessa política;
6. Reconhecimento das condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais (Brasil, 2007, p. 27).

Esses princípios são fundamentados em estudos e pesquisas na área da educação e foram elaborados considerando as necessidades e demandas dos jovens e adultos que buscam a EP integrada à Educação Básica (Brasil, 2007). Nessa perspectiva, os princípios que orientam o Programa são fundamentais para garantir que sua execução esteja alinhada aos preceitos da educação para a cidadania e para a formação integral do indivíduo.

Entre esses princípios, destaca-se a educação como direito humano fundamental, o que significa que o acesso à educação deve ser assegurado a todos, independentemente de sua idade, gênero, raça ou condição socioeconômica. A educação, como destaca Libâneo (2013), é direito inalienável que deve ser garantido pelo Estado, tendo em vista sua importância para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Outro princípio fundamental da EJA-EPT é a integração da Educação Básica à EP, o que permite aos estudantes a aquisição de habilidades e competências técnicas e socioemocionais necessárias para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade. Nesse sentido, Nascimento e Mariano (2016) destacam que a integração da formação geral e

profissional é fundamental para a construção de um perfil de formação mais completo e integrado. Como destaca Behrens (2006, p. 8), a EJA-EPT visa a “garantir o direito à educação a todos os brasileiros, independentemente da idade, em busca de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática”.

A EJA-EPT se baseia no princípio da “integração”, que busca superar a dicotomia entre EP e Educação Básica, promovendo abordagem holística de aprendizado, segundo Silva, Lima e Deitos (2011). Sob essa ótica, o Programa se esforça para oferecer formação que englobe tanto os aspectos técnicos e profissionais quanto os conhecimentos gerais e a cidadania.

Além disso, a EJA-EPT tem como princípio a flexibilidade curricular, que permite que o estudante tenha mais autonomia na escolha de seus componentes curriculares e atividades, a fim de adequar sua formação às suas necessidades e interesses. Para Kuenzer (2008), a flexibilidade curricular é fundamental para a construção de formação mais individualizada e contextualizada, capaz de atender às demandas do mundo do trabalho e da vida em sociedade. Cunha (2007, p. 63) afirma que a flexibilização curricular da EJA-EPT é “um instrumento importante de adequação das políticas públicas de Educação Profissional às necessidades do mundo do trabalho e aos anseios dos jovens e adultos”.

Portanto, a EJA-EPT tem como princípio a educação para a emancipação humana, que visa a formar indivíduos críticos e reflexivos capazes de participar ativamente da construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A educação para a emancipação humana é fundamental para a formação de indivíduos conscientes de seu papel na sociedade e capazes de lutar por seus direitos, segundo Freire (2005). O autor também enfatiza a importância do diálogo e da conscientização na educação, ao argumentar que a educação deve ser um processo de empoderamento, de modo a permitir que os alunos compreendam criticamente sua realidade e se tornem agentes de transformação em suas próprias vidas e na comunidade.

Ao integrar a EP e a Educação Básica, a proposta da EJA-EPT alinha-se à perspectiva de formação integral ao possibilitar que os estudantes, além de adquirirem competências técnicas específicas para o exercício profissional, desenvolvam a capacidade de compreender criticamente o contexto social, econômico e cultural em que estão inseridos. Dessa forma, busca-se articular a aquisição de habilidades práticas com a formação de sujeitos conscientes de sua realidade, capazes de atuar de maneira transformadora na sociedade.

Para Freire (1996, p. 57), “a educação é um processo de humanização e, portanto, é um direito de todos os homens e mulheres, sem exceção”. Dessa forma, destaca-se a

importância da educação como processo continuado ao longo da vida, capaz de promover a formação integral dos indivíduos. Segundo Souza (2011, p. 16), a EJA-EPT é uma iniciativa que “se destaca por articular a Educação Básica e a educação profissional numa perspectiva de formação integral e emancipatória”.

Outra concepção importante da EJA-EPT é a de que a EP não deve ser vista como alternativa secundária em relação à educação geral, mas como forma de complementá-la e enriquecê-la. Para isso, é necessário que a EP seja integrada à Educação Básica e que ambos os tipos de ensino estejam presentes no currículo da EJA-EPT. Como afirma Oliveira (2002, p. 92), “a integração entre educação geral e educação profissional é uma das formas de superação da dualidade estrutural entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, permitindo a formação de um trabalhador consciente, crítico e reflexivo”

Além disso, a EJA-EPT deve ser voltada para a formação integral do indivíduo, para além do desenvolvimento de habilidades técnicas específicas. Nessa situação, é importante que o currículo da EJA-EPT inclua disciplinas que abordem temas como cidadania, cultura, meio ambiente, entre outros. Como defende Saviani (2007, p. 48), “a formação integral deve estar presente em todas as modalidades de ensino, e não apenas na educação geral, pois só assim é possível formar cidadãos críticos e conscientes”.

Por conseguinte, a EJA-EPT deve ser concebida como processo educativo contínuo, que acompanhe as diferentes etapas da vida dos sujeitos e não se restrinja apenas à juventude. Trata-se de reconhecer que a aprendizagem não se encerra na adolescência, mas se constitui direito permanente e necessário para que jovens, adultos e idosos possam se adaptar às transformações sociais, econômicas e culturais que marcam a contemporaneidade. Como afirma Di Pierro (2009, p. 75), “a educação ao longo da vida é um direito humano e uma necessidade social, uma vez que o mundo do trabalho está em constante transformação e exige dos indivíduos uma atualização constante de seus conhecimentos e habilidades”.

A EJA-EPT, para Silva, Almeida e Soares (2015), destaca-se como instrumento de promoção da igualdade social. Os autores argumentam que o Programa atua como ferramenta de combate à exclusão educacional e econômica, pois permite que jovens e adultos, de diferentes origens socioeconômicas, tenham acesso à educação de qualidade, preparando-os para o mercado de trabalho e para a participação cidadã. Portanto, a EJA-EPT busca promover a educação para a cidadania e para a participação social. Conforme destaca González Arroyo (2007, p. 21), “a formação profissional deve se articular com a cidadania e a

democracia, de modo que a educação profissional e tecnológica possa se tornar instrumento de desenvolvimento e transformação social.”

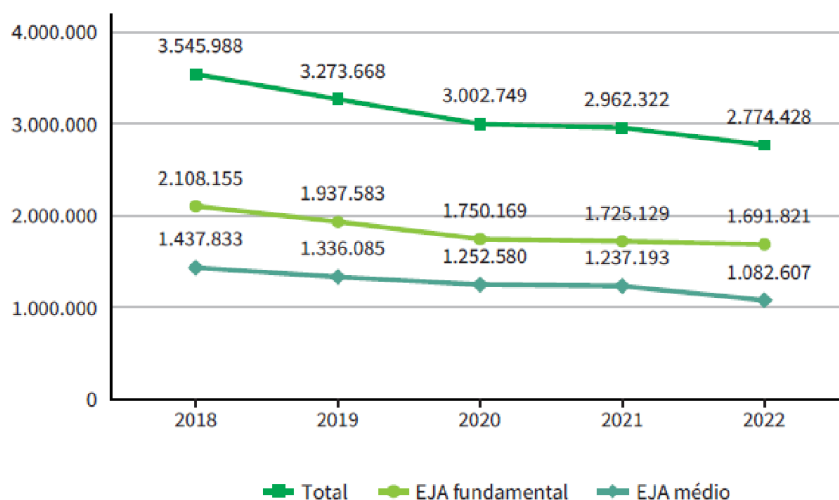
2.2 Cenário da EJA-EPT no contexto nacional: o que os dados mostram

No contexto nacional, a modalidade de EJA na forma integrada (EJA-EPT) tem se destacado como importante alternativa para promover a inclusão e a formação integral de jovens e adultos. Conforme mencionado por Maraschin (2019, p. 29), “a EJA-EPT visa a atender à demanda de uma parcela significativa da população que não teve acesso à Educação Básica em idade apropriada e que busca qualificação profissional para inserção no mercado de trabalho”.

Considerando esse quadro, no último levantamento realizado no Censo Escolar (2021), os dados revelaram que houve aumento de 15% na oferta de vagas para os cursos da EJA-EPT em comparação ao ano anterior (Brasil, 2021). Esses números evidenciam crescente demanda por uma educação inclusiva, que articule a formação acadêmica à capacitação profissional, como estratégia para reduzir as desigualdades sociais e fomentar o desenvolvimento socioeconômico do país. No entanto, é perceptível que as políticas da EJA não acompanham o progresso das políticas públicas educacionais. Diante disso, observa-se que as políticas públicas da EJA têm expandido a oferta de matrículas no Ensino Fundamental para universalizar o acesso a essa etapa de ensino, assim como para ampliar sua disponibilidade no Ensino Médio, conforme estabelecido na Constituição Federal (Brasil, 2007).

Os dados do Censo Escolar de 2022 revelaram queda significativa nas matrículas na EJA, com redução de 21,8% entre 2018 e 2022, totalizando 2.774.428 matrículas em 2022. Apenas no último ano a retração foi de 6,3%, o que evidencia dinâmica desigual entre as etapas da EJA: enquanto o nível fundamental apresentou queda de 1,9%, o nível médio registrou declínio mais acentuado, de 12,5%, respectivamente (Brasil, 2023), conforme apresentado a seguir (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Matrículas na EJA no Brasil

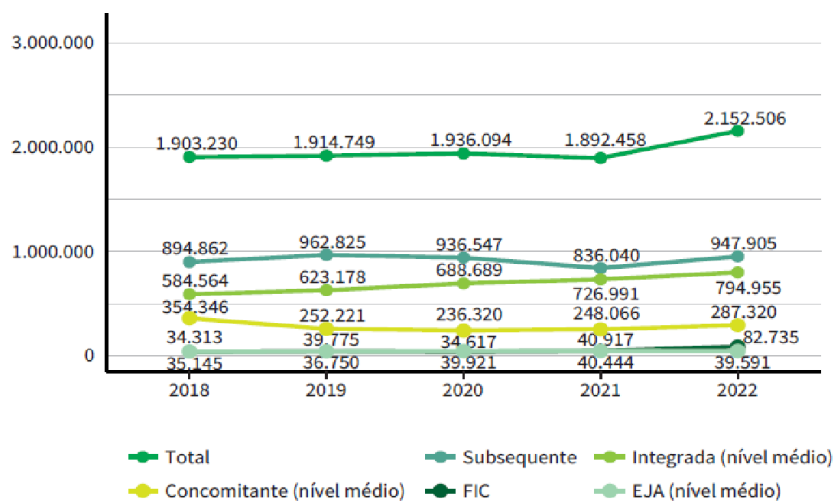


Fonte: Resumo Técnico do Censo Escolar 2022 (Brasil, 2023).

A maioria dessas matrículas permanece concentrada na rede pública de ensino, distribuída entre a rede estadual (54,8%), a municipal (41,7%) e, em menor escala, a federal (0,4%). A rede privada responde por apenas 3,1% do total de matrículas (Brasil, 2022). A redução no número de matrículas pode ser atribuída a uma multiplicidade de fatores, com implicações tanto negativas quanto potencialmente positivas. Entre os aspectos negativos, destaca-se o desinteresse provocado por experiências escolares anteriores marcadas pela exclusão, as dificuldades de acesso e permanência de jovens e adultos trabalhadores, a ausência de políticas públicas eficazes de busca ativa e a redução de investimentos na modalidade, o que compromete a atratividade e a estrutura da oferta. Por outro lado, a queda pode também refletir, em certa medida, avanços no acesso à escolarização regular na idade apropriada, especialmente nas faixas etárias mais jovens, e movimentos de reorganização da oferta educacional, com a implementação de formatos integrados à EJA-EPT, que ainda não estão plenamente capturados nas estatísticas agregadas. Assim, é necessário problematizar essa tendência à luz de diferentes contextos e políticas, compreendendo suas causas e desdobramentos no sentido de garantir o direito à educação ao longo da vida.

Quanto às matrículas na EPT, teve-se aumento de 13,7% em relação ao último ano (2022). Todas as modalidades da EPT tiveram aumento no número de matrículas em relação ao último ano (2022), com exceção da EJA Ensino Médio, que teve discreto declínio. A modalidade com maior incremento relativo foi a dos cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional (FIC) que, apesar do baixo número de matrículas, em termos absolutos, cresceu 102,2% no último ano, observado na PNAD/ IBGE (2022) e disposto no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Número de matrículas da EJA-EPT



Fonte: Resumo Técnico do Censo Escolar 2022 (Brasil, 2023).

Conforme dados apresentados no PNAD/IBGE (2022) mostram, o Brasil tem população de 57,7 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam escola e que não têm o Ensino Fundamental completo. Dessa forma, esse público poderia ser considerado como uma parcela da população a ser atendida pela EJA. Esse fato revela que o atendimento da EJA está muito aquém daquilo que poderia ser. Essa questão precisa ser bem analisada e os dados do Censo podem contribuir para um diagnóstico mais preciso e para a proposição de políticas de ampliação da oferta para essa modalidade de ensino.

O PNE, aprovado pela Lei n.º 13.005 (Brasil, 2014a) para o decênio 2014-2024, prevê a ampliação das oportunidades de acesso à EPT para jovens e trabalhadores, com vistas à expansão da Educação Profissional Técnica de nível médio e a integração dos Cursos Técnicos e de qualificação profissional com a EJA, de modo a corroborar as seguintes metas:

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público (Brasil, 2014a).

A Meta 10 do PNE (2014-2024) prevê o mínimo de 25% das matrículas da EJA para os ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à Educação Profissional. No âmbito da Rede Federal, em legislação específica para os IFs, destina, no mínimo, 10% das matrículas para os cursos da EJA-EPT, conforme estabelecido pelo Decreto n.º 5840/2006. Observa-se, desse modo, o descumprimento da Lei n.º 11.892/2008, que determina 50% das vagas, por

ano, para “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (Brasil, 2008a, p. 4).

Na Quadro 1 consta, expressamente, a legalidade da oferta de vagas na modalidade da EJA por parte das instituições educacionais, em especial as instituições da Rede Federal.

Quadro 1 - Marcos legais da EJA-EPT na Rede Federal

Oferta Legal da EJA na Rede Federal	% de Vagas
Decreto n.º 5.840/2006 – criação da EJA-EPT (EJA-EPT).	10%
Lei n.º 11.892, de 29/12/2008 – criação dos Institutos Federais (IFs).	50%
Plano Nacional de Educação (PNE-2014/2024) – institui a Meta 10 (ofertas de matrículas).	25%

Fonte: Elaboração própria, 2023.

Essa realidade exige, mais uma vez, a implementação de projetos governamentais para lidar com a situação, além de apontar a necessidade de olhar específico para esse contexto, especialmente no âmbito da Rede Federal de educação, por meio de estratégias apresentadas no referido PNE. Para que essas metas sejam alcançadas, várias são as estratégias lançadas no documento. Entre elas,

Expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional (Brasil, 2014^a, p. 35).

No que se refere à realidade nacional, a partir dos dados do IBGE publicados em 2009, mais de 101 milhões de pessoas com 18 anos ou mais não tinham a Educação Básica. Segundo Machado (2011), a EJA-EPT pode ser considerada a primeira experiência, em âmbito nacional, capaz de aproximar duas modalidades da Educação Básica (a Educação Básica e a EJA), atendendo às reivindicações da sociedade civil organizada e o atendimento a ações inclusivas nos IFs.

Devido à emergência e necessidade de acesso à educação por parte dos jovens e adultos trabalhadores, oriundos das camadas populares e historicamente excluídos dos processos formais de escolarização, a EJA passou a integrar, de forma definitiva, a agenda governamental. Para Kingdon (1995), agenda é a lista de temas ou problemas que, em dado momento, recebe séria atenção tanto das autoridades governamentais quanto de atores externos, mas estreitamente vinculados ao processo de formulação de políticas públicas.

É, portanto, fundamental que uma política pública estável, voltada para a EJA, contemple a elevação da escolaridade com profissionalização, no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a Educação Básica e de ter acesso à formação profissional de qualidade (Brasil, 2007). Ainda, é preciso que se estabeleça relação entre EP, Ensino Médio e EJA que exijam a construção de projeto comprometido e inovador de ensino de jovens e adultos, pois como reconhece o próprio Documento Base:

O grande desafio dessa política é a construção de uma identidade própria para novos espaços educativos, inclusive de uma escola de/para jovens e adultos. Em função das especificidades dos sujeitos da EJA (jovens, adultos, terceira idade, trabalhadores, população do campo, mulheres, negros, pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre outros), a superação das estruturas rígidas de tempo e espaço presentes na escola (Arroyo, 2005) é um aspecto fundamental (Documento Base - DA EJA-EPT, 2007, p. 42).

Em relação a isso, é inegável a importância e a responsabilidade dos IFs para cumprir essas metas. Logo, é necessário analisar a realidade educacional do estado em relação à região onde o IF está inserido, considerando os grupos etários e as condições para o desenvolvimento da política de oferta da EJA integrada à EPT.

2.3 A EJA-EPT no contexto do IFF: possibilidades e desafios

A expansão da RFEPCCT proporcionou ao IFF a ampliação de sua atuação educacional, contemplando distintos níveis e modalidades de ensino, alinhados às demandas sociais, econômicas e formativas. Nesse contexto, o IFF passou a ofertar programas de FIC de trabalhadores; cursos técnicos de nível médio, tanto na modalidade integrada quanto subsequente; cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD); além de cursos de Educação Superior, incluindo licenciaturas, bacharelados e cursos superiores de tecnologia, e programas de pós-graduação.

Inserida nesse escopo institucional, a EJA-EPT emerge como uma proposta estratégica, orientada pela concepção de educação como direito, buscando assegurar aos sujeitos historicamente excluídos do processo educacional a conclusão da educação básica, articulada à formação profissional. Tal iniciativa reafirma o compromisso institucional com uma educação pública, gratuita, inclusiva e socialmente referenciada.

Nessa situação, o IFF tem desempenhado papel fundamental na oferta da EJA-EPT, pois busca atender às demandas da região e contribuir para a redução das desigualdades

educacionais. No entanto, a implementação da EJA-EPT, no contexto do IFF, enfrenta diversos desafios que vão desde a adaptação dos currículos e metodologias de ensino até a garantia de condições adequadas para o desenvolvimento das atividades educacionais. Além disso, é necessário considerar as especificidades dos jovens e adultos que participam do Programa. Muitos, por sua vez, apresentam trajetórias escolares interrompidas e demandam abordagem pedagógica diferenciada. Diante desses desafios, é fundamental buscar alternativas e estratégias que possibilitem a efetivação da EJA-EPT no contexto do IFF.

Partindo dessa premissa, é válido considerar as concepções teóricas que embasam o Programa, tais como a perspectiva da formação integral, que visa articular a formação geral e profissional e a concepção de educação como direito fundamental que demanda a garantia de condições adequadas para a efetivação desse direito. Para tanto, é necessário recorrer a autores que têm se dedicado ao estudo da EJA-EPT, entre eles Almeida e Souza (2011) destacam a importância da articulação entre a formação geral e profissional para a formação integral dos jovens e adultos. Caldart (2004), por sua vez ressalta a necessidade de considerar as especificidades dos sujeitos que participam dos cursos da EJA-EPT, e de buscar abordagem pedagógica diferenciada.

Já Ivo e Hypolito (2012) defendem a ideia de que a educação técnica e profissional, principalmente por meio dos IFs e dos CEFET, está intrinsecamente ligada à educação integrada, que articula o Ensino Técnico com o Ensino Médio. Segundo os autores, essa conexão ocorre tanto em termos de modelo de ensino quanto na oferta e/ou currículos. Segundo os autores, essa conexão se manifesta tanto na ampliação da oferta de cursos que integram a formação básica e a formação técnica quanto na estruturação dos currículos, que buscam articular, de forma pedagógica e intencional, os conhecimentos gerais e os saberes técnicos, superando a tradicional separação entre teoria e prática. Considerando as diversas reformas da EP, muitas delas centradas na lógica da empregabilidade e nas demandas imediatas do mercado de trabalho, é nesse cenário que surge a EJA-EPT, como inovação significativa, propondo formação mais crítica, integrada e emancipadora.

A implementação do EJA-EPT no IFF foi iniciada no período de 2005 a 2006, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo governo federal, que orientavam sua constituição e efetivação até o ano de 2007. Esse processo foi regulamentado pela Portaria nº 2.080, de 13 de junho de 2005, que definiu as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional integrada ao ensino médio na modalidade EJA, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas

Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. De acordo com essa normativa, a oferta integrada compreende tanto cursos e programas de FIC de Formação Profissional de trabalhadores, quanto de EPT de Nível Médio, reafirmando o compromisso institucional com a promoção de uma formação integral. Tal diretriz visa articular a educação básica à qualificação profissional, reconhecendo as especificidades dos sujeitos da EJA e buscando enfrentar os processos históricos de exclusão educacional e social que marcam suas trajetórias.

Embora a implementação tenha se iniciado em 2006, observa-se que os desafios relacionados à sua consolidação e efetivação permanecem presentes. Por se tratar de uma proposta que rompe com modelos tradicionais de organização curricular, articulando educação básica e formação profissional na modalidade de EJA, o programa ainda demanda constantes processos de reflexão, formação docente e aprimoramento institucional. As especificidades pedagógicas, metodológicas e organizacionais dessa modalidade exigem debates permanentes no âmbito dos IFs especialmente no que se refere à construção de práticas integradas e à superação das concepções fragmentadas de ensino.

Nesse contexto, Silva (2010) afirma que, em 2006, o IFF, à época denominado CEFET-Campos, integrante da RFEPC, T,

[...] consciente das potencialidades que a instituição apresenta no contexto regional e com a preocupação de democratizar o acesso e a permanência de jovens e adultos trabalhadores, fazendo-os ter, assim como os demais jovens do Ensino médio regular, as chances de estar num ambiente educacional de qualidade dotado de recursos que somente algumas universidades do estado teriam, tem investido também nos seguintes programas: Programa de Ensino Supletivo de Ensino Fundamental e de Ensino Médio em parceria com a Rede Pública Estadual (NACES), Programa de Alfabetização de Adultos e, durante o ano de 2006, desenvolveu junto à SETEC/MEC o seu Programa de Educação Profissional Integrada para Jovens e Adultos (Relatório de Gestão do Cefet Campos de 2006, p. 29) (Silva, 2010, p. 73).

A oferta inicial do Programa no IFF foi fundamentada nas experiências acumuladas anteriormente com a oferta da EJA, considerando suas especificidades e demandas. Destaca-se, nesse contexto, a atuação do Núcleo Avançado do Centro de Estudos Supletivos (NACES), instituído pelo Decreto nº 10.335/1987, que tinha como objetivo proporcionar aos sujeitos da EJA oportunidades permanentes de escolarização, por meio do uso de metodologias diversificadas e atendimentos pedagógicos individualizados. Embora o NACES não tenha sido substituído diretamente pelo Proeja, sua trajetória constituiu uma base

importante para a implementação dos cursos integrados, servindo de referência no atendimento às especificidades desse público (Silva, 2010).

Considerando as transformações no contexto educacional e as múltiplas vocações do estado do Rio de Janeiro, o IFF, em 2008, atuava em quatro municípios: Campos dos Goytacazes, Macaé, Cabo Frio e Itaperuna. No período compreendido entre 2006 e 2008, a instituição passou por um processo de crescimento expressivo, ampliando a oferta de níveis e modalidades de ensino. Entre 2006 e 2008, o IFF vivenciou uma etapa de consolidação e diversificação de sua atuação educacional, expandindo tanto os níveis quanto as modalidades de ensino ofertadas.

Especificamente, o IFF passou a ofertar a EPT de Nível Médio nas formas integrada e subsequente, além da Educação Superior, contemplando cursos de licenciatura, bacharelado e tecnologia. Especificamente, no âmbito da EPT de Nível Médio integrada ao ensino médio, destacam-se os cursos técnicos em Eletrotécnica, ofertado pelo campus Campos Centro a partir de 2006, e os cursos técnicos em Eletrônica e Meio Ambiente, iniciados no campus Campos Guarus em 2007 e 2008, respectivamente. Além disso, na modalidade subsequente, foi implementado o curso técnico em Eletromecânica no campus Campos Guarus, também em 2008. Paralelamente, a oferta de educação superior teve início nos mesmos campi, com destaque para os cursos superiores de tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, que integraram o portfólio institucional ainda em 2006. Esses cursos refletem a orientação do IFF em promover a articulação entre educação profissional técnica e educação superior, com foco na qualificação profissional e na inserção no mercado de trabalho.

Importante ressaltar que essas ofertas iniciadas entre 2006 e 2008 permanecem ativas até o ano de 2024, evidenciando a continuidade do compromisso institucional com a formação profissional integrada à EJA, adaptando-se às demandas regionais e às políticas públicas vigentes. Essa trajetória reflete o alinhamento do IFF com as diretrizes do PNE e a consolidação do Proeja como modalidade estratégica para ampliar o acesso e a permanência de jovens e adultos na educação profissional e tecnológica (Brasil, 2024). No contexto da expansão, foram iniciadas as primeiras turmas do Proeja, ancoradas nas experiências e nas ações que fundamentaram sua implementação. No campus Campos Centro, a oferta se deu por meio do Curso Técnico em Eletrotécnica. No ano seguinte, foi implantado o Curso Técnico em Eletrônica no campus Campos Guarus e, em 2008, o Curso Técnico em Meio Ambiente.

O processo de expansão institucional também envolveu a interiorização das ações educacionais, com a criação de novos campi nos municípios de Cambuci, Bom Jesus do

Itabapoana, Itaboraí, Maricá, São João da Barra, Santo Antônio de Pádua e Quissamã, ampliando o alcance da instituição para um total de doze campi. No âmbito teórico, a oferta integrada de educação profissional técnica e educação de jovens e adultos representa uma estratégia fundamental para garantir a efetivação do direito à educação ao longo da vida, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e reafirmado no PNE. Segundo Demo (2008), a EJA deve promover uma educação emancipatória, que possibilite a inserção social e profissional dos sujeitos, contemplando suas especificidades e trajetórias de vida. Nesse sentido, o Proeja, ao articular a educação profissional com a formação básica, responde a uma demanda histórica de inclusão e justiça social (Sacramento, 2016; Ivo; Hypolito, 2012).

Assim, a inserção da EJA-EPT no IFF constitui-se em uma resposta institucional à necessidade de oferecer oportunidades educativas a jovens e adultos que tiveram suas trajetórias educacionais interrompidas, fragmentadas ou limitadas, alinhando-se às diretrizes que orientam a democratização da educação e a valorização da diversidade sociocultural dos estudantes (Freire, 1996; Tardif, 2014). Dessa forma, o programa reafirma o compromisso do IFF com a promoção de uma educação integral, inclusiva e socialmente referenciada, capaz de articular formação geral e técnica, alinhada às demandas regionais e nacionais.

O PDI constitui-se como um documento oficial, de caráter obrigatório, conforme regulamentação do MEC. Nele estão expressas a identidade institucional, a missão, o planejamento estratégico, as diretrizes e as políticas que orientam o desenvolvimento da instituição no horizonte de cinco anos. Trata-se, portanto, de um instrumento norteador para a expansão e a diversificação da oferta de cursos. Embora de forma ainda incipiente, identificam-se no PDI possibilidades de ampliação da oferta de cursos de FIC na modalidade EJA, como registrado no campus Cabo Frio, no ano de 2009. Nesse mesmo período, houve a ampliação do Proeja com a implementação do Curso Técnico em Eletrotécnica no campus Itaperuna. Dando continuidade ao processo de expansão, em 2013 foi iniciado o Curso Técnico em Segurança do Trabalho, no campus Quissamã, evidenciando o avanço gradual da modalidade no âmbito institucional. Ao se analisar o PDI (2010-2014) do IFF, observou-se que estavam previstas, para o período, a implantação de cursos de FIC e de EPT de Nível Médio na modalidade EJA. Dentre os cursos planejados destacam-se: Eletricista Instalador Predial, Pesca e Aquicultura, ambos vinculados ao campus Cabo Frio; Curso Técnico em Eletrônica no campus Campos Centro; além dos cursos FIC de Caldeiraria e o Curso Técnico em Eletrotécnica, no campus Macaé.

Apesar desses avanços, verificou-se que a expansão da oferta, quando comparada ao crescimento de outras modalidades e ao número de campi instituídos no mesmo período, ocorreu de forma restrita e pontual. Tal constatação é evidenciada pelo número limitado de cursos efetivamente implantados da EJA-EPT frente ao conjunto de demandas dos territórios atendidos pela instituição. Esse cenário reflete os desafios históricos da consolidação da modalidade no âmbito da Rede Federal, que, conforme aponta Sacramento (2016), enfrenta entraves estruturais, pedagógicos e culturais, tanto na formulação de políticas internas quanto na mobilização de condições institucionais para o atendimento efetivo desse público.

As propostas apresentadas no Plano de Oferta de Cursos e Vagas (POCV), contido no PDI (2018-2022) do IFF, constituem-se em diretrizes orientadoras para as decisões institucionais no que tange à expansão, manutenção ou extinção de cursos, bem como à definição da distribuição de vagas nos diversos campi. Entre essas diretrizes, destaca-se a observância do disposto no parágrafo 1º do Art. 2º do Decreto nº 5.840/2006, que determina que, no âmbito da RFEPCCT, no mínimo 10% do total das vagas de ingresso da instituição seja destinado aos cursos do Proeja.

Contudo, ao analisar o PDI (IFF, 2018), observa-se que a projeção institucional para a soma das ofertas na modalidade EJA-FIC (itinerário formativo) e EJA-Técnico (ensino médio integrado) corresponde a aproximadamente 3% do total de vagas da instituição até o final do período de vigência do plano, percentual substancialmente inferior ao estabelecido na legislação vigente. Essa tendência, no entanto, não é um fenômeno recente. Desde a implantação inicial dos cursos Proeja no IFF, em meados de 2006, observa-se uma participação percentual bastante restrita no conjunto das ofertas institucionais. Naquele momento, foram implementados cursos como Eletricista Instalador Predial (Campus Campos Centro), Eletrônica (Proeja no Campus Campos Centro), Pesca e Aquicultura (Campus Cabo Frio) e FIC em Caldeiraria (Campus Macaé), além do Curso Técnico em Eletrotécnica no Campus Itaperuna, implantado em 2009, e posteriormente, o Curso Técnico em Segurança do Trabalho no Campus Quissamã, em 2013.

Apesar dessas iniciativas, o percentual das vagas destinadas a EJA-EPT sempre se manteve aquém dos 10% legalmente previstos. Segundo dados extraídos dos próprios documentos institucionais, como o PDI 2010-2014 e o PDI 2018-2022, esse percentual oscilou entre 2% e 3% do total das vagas de ingresso, tanto no período inicial quanto nas projeções mais recentes. Em 2024, considerando os dados disponíveis, a participação dos cursos na modalidade EJA-Técnico e EJA-FIC mantém-se nesse patamar, sem alcançar a

meta mínima determinada pelo Decreto nº 5.840/2006. Esse cenário evidencia, portanto, uma limitação institucional persistente na efetivação da política pública destinada à EJA integrada à EPT. Tal realidade pode ser atribuída a múltiplos fatores, entre eles: dificuldades estruturais e pedagógicas para implementação e manutenção desses cursos; baixa procura decorrente de fatores socioeconômicos que afetam o público-alvo da EJA; desafios na articulação entre a formação geral e a formação técnica.

Ainda conforme o PDI 2018-2022, para que a meta legal seja atingida, é necessária uma reconfiguração de oferta que demandará a revisão dos projetos pedagógicos e a aplicação de novas estratégias ao público da EJA. Portanto, a próxima revisão do POCV poderá prever a ampliação da oferta, considerando as políticas para EJA que vêm sendo discutidas no IFF. Ao se pensar a construção dos cursos oferecidos, o Projeto Político Institucional (PPI) do IFF, documento integrante do PDI, preconiza a elaboração de “um currículo inclusivo que considera diferentes perfis sociais, faixas etárias e regionalidades dos estudantes ingressos, adotando linhas teórico-metodológicas apropriadas ao processo de ensino aprendizagem” (IFF, 2018, p. 61). Não obstante, a partir de 2018, diante das diversas possibilidades legais, foram adotadas ações concretas visando à ampliação da oferta da EJA, articulada à EPT, com foco na elevação da escolaridade e na formação para o mundo do trabalho. Quando se trata de assegurar o direito à educação, torna-se imperativo compreender a necessidade da integração entre as políticas públicas educacionais e de desenvolvimento social, visto que a negação desse direito contribui diretamente para a precarização das condições de vida dos jovens e trabalhadores e para o aprofundamento das desigualdades sociais.

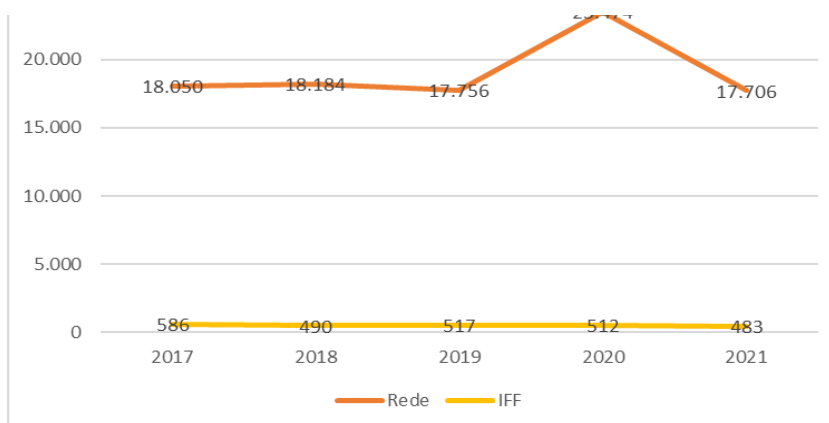
Compreende-se, assim, que, mediante processos de diálogo com as comunidades, os setores produtivos e as redes de ensino, são possíveis identificar prioridades sociais, reconhecer limites, bem como explorar as potencialidades e estratégias mais adequadas para garantir uma oferta formativa efetiva. Sob essa perspectiva, o IFF desenvolveu algumas ações significativas no sentido de ampliar essa oferta. Entre elas, destaca-se a experiência do Campus Campos Guarus, que, em 2018, firmou parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes/RJ, para a implementação de cursos FIC na modalidade EJA-EPT, como Eletricista de Instalações Prediais de Baixa Tensão, Operador de Computador e Balconista de Farmácia, visando atender à demanda de jovens e adultos trabalhadores em busca de qualificação profissional aliada à escolarização. Além disso, em 2020, o Campus Macaé iniciou a oferta do Curso Técnico em Logística, na modalidade Proeja

(Ensino Médio Integrado à Educação Profissional), ação prevista no PDI (IFF, 2018) e que marca a expansão da oferta de cursos técnicos integrados à EJA na instituição.

Em termos quantitativos, embora essas iniciativas representem avanços, o crescimento ainda é tímido frente ao que determina a lei. Tomando como base os dados institucionais disponíveis, observa-se que, em 2018, o percentual de vagas destinadas às ofertas da EJA-EPT representava aproximadamente 2,1% do total de vagas da instituição. Com as ações implementadas até 2024, esse percentual subiu para cerca de 3%, o que, apesar de representar uma ampliação, ainda está significativamente abaixo do percentual mínimo legalmente estabelecido. Portanto, esses dados reforçam a necessidade de revisão dos projetos pedagógicos, ampliação dos processos de articulação interinstitucional e a adoção de estratégias mais assertivas e integradas para garantir o efetivo acesso, permanência e êxito dos estudantes da EJA, reafirmando o compromisso institucional com a democratização do acesso à educação e a superação das desigualdades educacionais.

De acordo com as informações contidas na Plataforma Nilo Peçanha (PNP) (2022), implementada pela Setec do MEC, destinada à coleta, ao tratamento e à publicização de dados oficiais da RFEPCT, os cursos do Proeja em todo o Brasil, em 2021, tinham 17.706 matrículas (ver gráfico 1). Nota-se que houve um forte aumento de 17.756 para 23.474 matrículas (+32,2%), de 2019 a 2020, acompanhado por uma queda de quase 25% entre os dois últimos anos da série. A diminuição pode ser em grande parte justificada pela pandemia de coronavírus. Do total de matrículas na EJA-EPT em todo o país, 483 encontravam-se no IFF, ou seja, 2,73%. Convém ressaltar que os números de matrículas nos cursos da EJA-EPT da instituição também oscilaram no período de 2017 a 2022, com uma significativa queda nos dois últimos anos.

Gráfico 11 - Evolução no número de matrículas da EJA-EPT no período de 2017 a 2021



Fonte: Elaboração própria (2022).

Em 2019, os campi Quissamã e Santo Antônio de Pádua desativaram, respectivamente, os cursos técnicos de Segurança do Trabalho e Logística na modalidade da EJA-EPT. No caso do campus Quissamã, a descontinuidade do curso esteve vinculada ao processo de reestruturação da oferta, com a proposta de redirecionamento para outro eixo tecnológico alinhado às demandas formativas do território e à capacidade instalada no campus. Já no campus Santo Antônio de Pádua, a reconfiguração da oferta e a adoção de novas estratégias direcionadas ao público da EJA resultaram na implementação do Curso Técnico em Administração Subsequente por Itinerário Formativo, iniciado em 2020. Não obstante, Santos (2014) aponta que o processo de implantação da EJA-EPT, não só no IFF como também nos demais institutos, enfrenta inúmeros desafios, os quais o autor destaca:

[...] a dificuldade com o funcionamento dos diversos setores no horário noturno, como os de serviço social, odontologia, psicologia, pedagogia, secretaria entre outros; a fragilidade do processo de formação continuada para os professores da modalidade EJA; as dificuldades com o transporte escolar, por conta do descaso municipal; a falta de professores com experiência em Proeja; a falta de material didático específico para modalidade e a conscientização de que a distribuição da carga horária dos professores deve contemplar essa modalidade (Santos, 2014, p. 102).

Já em 2022, o maior número de estudantes dos cursos da EJA-EPT está concentrado no campus Campos Guarus, com 41 estudantes matriculados regularmente nos Cursos Técnicos em Eletrônica e Meio Ambiente. No campus mais antigo, Campos Centro, estão matriculados 25 estudantes. O campus iniciou sua oferta na EJA-EPT com dois cursos, porém hoje está em funcionamento apenas o Curso Técnico em Eletrotécnica. Já no campus Macaé, a oferta acontece no Curso Técnico em Logística, com 27 estudantes matriculados, sendo os dados extraídos da PNP (2022). Em seu planejamento, os objetivos estratégicos do IFF “proporcionar formação ampla e qualificada” e “ampliar a abrangência de atendimento, diversificando a oferta de cursos considerando a demanda social regional” reforçam a intenção da entidade em ampliar sua efetividade como instituição pública de educação profissional, científica e tecnológica, buscando ativamente o atendimento das demandas da sociedade. Considerados esses desafios, a oferta do instituto é dinâmica, podendo ocorrer a alteração do número de vagas, a criação ou a extinção de cursos (IFF, 2018, p. 118).

No âmbito das diretrizes institucionais definidas no PDI (2018-2022), o IFF estabeleceu metas para a expansão da oferta de cursos na modalidade EJA-EPT. Entretanto, a análise da Tabela 4.4 do PDI (2018-2022), conforme representada na Figura 4, apresenta as projeções de vagas para esse período, evidenciando que os percentuais destinados aos cursos da

EJA-EPT permanecem significativamente abaixo do mínimo exigido pela legislação, que explicita as metas quantitativas de oferta de vagas na modalidade, conforme estabelecido no plano.

Quadro 4. Oferta de vagas dos cursos do Proeja PDI (2018-2022)

Indicadores totais anuais	2018	2019	2020	2021	2022
Vagas de Ingresso em cursos do Proeja (VIng)	216	211	211	211	211
	3,31%	2,93%	2,89%	2,81%	2,83%
Capacidade de Alunos Equivalentes em cursos do Proeja (CAEq)	535	479	423	463	463
	2,82%	2,46%	2,09%	2,21%	2,15%

Fonte: Retirado do PDI (IFF, 2018).

A análise dos dados revela, que as metas definidas institucionalmente não se materializam em consonância com as exigências normativas estabelecidas no artigo 2º, §1º, do Decreto nº 5.840/2006. Embora o PDI aponte, no discurso institucional, a intenção de ampliar a oferta da EJA-EPT, constata-se, empiricamente, que tal expansão permanece incipiente, representando, em média, aproximadamente 3% do total de vagas institucionais durante o período analisado, percentual significativamente inferior aos 10% determinados pela legislação vigente. Ainda que se reconheça como avanço a formalização, no PDI, da meta de ampliação da oferta de cursos na modalidade da EJA-EPT, cumpre destacar que a incorporação da proposta no planejamento estratégico institucional não garante, por si só, sua efetivação no plano concreto. Conforme alertam diversos estudos sobre a implementação de políticas públicas (Lotta, 2019), há, historicamente, um descompasso entre a formulação normativa e a execução, especialmente quando se trata de políticas direcionadas a públicos socialmente vulnerabilizados, como é o caso dos sujeitos da EJA.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a materialização das metas projetadas permanece restrita a iniciativas pontuais e de alcance limitado, insuficientes para atender às demandas sociais e educacionais do público da EJA. Essa constatação impõe a necessidade urgente de uma revisão crítica das práticas institucionais, bem como do fortalecimento de políticas públicas de indução, financiamento e acompanhamento da oferta, de modo a assegurar não apenas o cumprimento do que estabelece a legislação, mas, sobretudo, a

efetivação do direito à educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada para trabalhadores jovens e adultos (Brasil, 2006; Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Observa-se que a implantação dos cursos da EJA-EPT no IFF, embora estruturada a partir dos eixos tecnológicos já consolidados nos campi, numa estratégia de aproveitamento da infraestrutura física e do quadro de servidores, não pode se restringir a uma lógica instrumentalizada pelas demandas imediatistas do mercado de trabalho. Tal perspectiva se distancia da concepção da EJA-EPT enquanto política pública fundamentada na concepção do trabalho como princípio educativo e na formação omnilateral dos sujeitos, articulando a educação básica à formação profissional, conforme preconizam Arroyo (2005), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Moura (2012).

Conforme Saviani (2008), a educação, enquanto prática social, não deve se submeter às determinações do mercado, mas se orientar por princípios de formação integral, crítica e emancipatória. Nesse sentido, a EJA-EPT assume uma intencionalidade formativa que transcende a mera qualificação para o trabalho, objetivando garantir aos sujeitos da classe trabalhadora condições de acesso ao conhecimento historicamente produzido e à elevação de sua escolaridade de forma integrada, superando, assim, as lógicas fragmentadas e excludentes que marcaram as ofertas destinadas à EJA (Arroyo, 2005; Freire, 2005).

Diante disso, é imperativo que as instituições da Rede Federal, como o IFF, avancem na efetiva implementação de políticas afirmativas e estruturantes para a EJA-EPT, superando movimentos tímidos e fragilizados, de modo a assegurar o cumprimento da função social que lhes é atribuída, contribuindo para a construção de uma educação democrática, inclusiva e socialmente referenciada (Ciavatta, 2012, Soares; Devechi, 2020).

3 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS E CONCEITUAIS: POR UMA SOCIOLOGIA DOS SUJEITOS

Preteridos pela porta, todavia os indivíduos geralmente retornam pela janela, forçando os pesquisadores a adaptarem suas ferramentas teóricas e metodológicas de modo a poderem pensar a especificidade de seu objeto e as relações entre o dobrado e o desdobrado (Lahire, 2013, p. 4).

Os vértices que constroem os procedimentos desta tese baseiam-se em aspectos sociais, cognitivos, interpessoais e educacionais, permitindo diálogo entre abordagens interdisciplinares bem estruturadas. Nesse sentido, torna-se essencial compreender o foco desses estudos, as perspectivas adotadas e os paradigmas ocultos. Dessa forma, a tese foi norteada por referenciais teóricos e conceituais escolhidos que tratam do tema em sua amplitude sociológica, psicológica e educacional, compreendendo-os como conjunto inseparável de conceitos.

Os instrumentos analíticos da Sociologia da Educação são cruciais para que se entenda o impacto da educação na redução das desigualdades sociais e na análise das contradições intrínsecas ao sistema educacional. Essa preocupação é central nos estudos sobre a EJA-EPT. Tais instrumentos são de extrema importância para se investigar como a educação pode reduzir as desigualdades sociais, assim como para compreender as contradições inerentes ao sistema educacional. Equacionar a questão da desigualdade escolar/desigualdade social há muito se tornou preocupação presente nos estudos que orbitam em torno da educação.

A questão da desigualdade escolar e sua relação intrínseca com a desigualdade social tem sido objeto de estudo e preocupação constante no âmbito das pesquisas voltadas para a EJA-EPT. Como afirmam Lopes e Macedo (2011, p. 106), “a educação é um poderoso mecanismo para a reprodução e perpetuação das desigualdades sociais, mas também pode ser um importante instrumento de transformação e ascensão social”. Segundo enfatizado por González Arroyo (2015, p. 29), “o acesso desigual à educação é uma das principais fontes de desigualdade social, uma vez que afeta diretamente as oportunidades e possibilidades de vida dos indivíduos.” Nesse sentido, conforme apontado por Durkheim (2007), a sociologia desempenha papel fundamental ao analisar as relações sociais, as estruturas e as instituições que moldam a vida em sociedade. A compreensão do contexto social é essencial para uma abordagem abrangente e significativa das ações dos estudantes da EJA-EPT em sua busca pela qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento integral.

Além disso, é fundamental analisar os temas abordados nas pesquisas acadêmicas, bem como as abordagens teóricas e metodológicas que orientam esses estudos, para

identificar as concepções de educação, sociedade e trabalho que subjazem aos paradigmas adotados. Como ressalta Bourdieu⁴ (1977), os aspectos sociológicos permitem aos pesquisadores, educadores e formuladores de políticas públicas desvelar as estruturas sociais e os sistemas de dominação presentes na sociedade, fornecendo base crítica para se entender as relações de poder e as desigualdades que afetam os estudantes em sua trajetória educacional.

Ao trazer a perspectiva sociológica para o contexto desta tese, que tem seu *locus* de estudo nos cursos da EJA-EPT, torna-se possível identificar os fatores que contribuem para o engajamento entre os jovens e adultos que buscam a EP. A análise permite compreender como as condições sociais, econômicas e culturais dos estudantes influenciam em suas trajetórias educacionais e em suas chances de ascensão social. Além disso, é também auxílio para se examinar as contradições inerentes ao sistema educacional no contexto da EJA-EPT. Segundo Durkheim (2007, p. 40), “a educação é um campo permeado por tensões e conflitos, onde diferentes interesses e valores entram em choque”. Essas contradições podem ser observadas no contexto da EJA-EPT, seja nas políticas educacionais implementadas nas práticas pedagógicas adotadas quanto nas expectativas e aspirações dos estudantes jovens e adultos.

A educação pública de qualidade é essencial para concretizar uma sociedade justa, solidária e democrática. Ela não só constitui condição indispensável para a realização do potencial humano, como também atua como motor para o avanço do processo produtivo e o desenvolvimento tecnológico. Ademais, é um meio de mobilização social sem a qual a modernização se torna estéril, dificultando a superação das desigualdades e da exclusão (Silva, 2024).

Nesse cenário, nas décadas de 1960, 1970 e 1980, a forma como a escola foi pensada foi fortemente influenciada pela Sociologia da Reprodução, especialmente a de Bourdieu, ou seja, uma Sociologia das posições e das disposições (Charlot, 2000; Nogueira; Nogueira, 2002). Portanto, a abordagem teórica de Bourdieu no campo educacional é fundamental para que se compreenda as desigualdades sociais presentes no sistema educativo (Bourdieu, 1977). Uma das contribuições mais importantes de Bourdieu é sua análise da reprodução social. O autor argumenta que o sistema educacional não apenas transmite conhecimento e habilidades como também desempenha papel crucial na perpetuação das desigualdades sociais (Bourdieu; Passeron, 2014).

Diante desse aporte teórico, é relevante destacar que, embora a Sociologia da Reprodução, especialmente na perspectiva de Bourdieu, tenha sido fundamental para elucidar

⁴ Sociólogo e pensador francês (1930-2002), autor de uma série de obras que contribuíram para renovar o entendimento da Sociologia e da Etnologia no século XX.

os processos de reprodução das desigualdades no campo educacional, suas análises se concentram majoritariamente na lógica da dominação simbólica e na reprodução das estruturas sociais (Bourdieu, 1977; Bourdieu; Passeron, 2014). Tal abordagem, apesar de imprescindível para compreender os condicionantes sociais e culturais que perpassam os processos educativos, não esgota as possibilidades de análise quando se busca compreender as mediações, as dinâmicas institucionais e as estratégias subjetivas dos sujeitos na sua relação com a escola e com o saber.

Nesse sentido, torna-se necessário estabelecer um diálogo com outras perspectivas teóricas que, sem negligenciar os condicionantes estruturais, incorporam na análise as dimensões interacionais, subjetivas e culturais que permeiam as trajetórias escolares. Charlot (2000, 2013), por exemplo, propõe uma sociologia da relação com o saber, que desloca o foco da mera reprodução social para a análise dos sentidos que os sujeitos atribuem à sua experiência escolar, evidenciando que aprender é, também, uma construção de significado diante das condições objetivas e subjetivas que conformam a vida de cada estudante. Da mesma forma, os estudos de Tinto (2006) sobre permanência e evasão no ensino, ainda que desenvolvidos inicialmente no contexto norte-americano e voltados ao ensino superior, oferecem aportes relevantes para compreender como a integração acadêmica e social influencia o engajamento e a persistência dos estudantes, sobretudo quando se trata de públicos que historicamente vivenciam trajetórias escolares marcadas por rupturas e desafios, como é o caso dos sujeitos da EJA-EPT.

Portanto, a análise que se desenvolve nesta pesquisa parte da articulação entre esses referenciais, compreendendo que a realidade educacional é atravessada tanto por mecanismos estruturais de reprodução das desigualdades quanto por práticas, interações e construções de sentidos realizadas pelos sujeitos em seus percursos formativos. Essa escolha teórico-metodológica permite compreender não apenas como as desigualdades se atualizam no interior da instituição escolar, mas também como os estudantes da EJA integrada à EPT constroem estratégias, ressignificam sua relação com o saber e mobilizam esforços para permanecer e avançar em sua formação.

Por meio da análise das estruturas e práticas educacionais, Bourdieu (1977; 1986) evidencia como as instituições escolares contribuem para a reprodução e legitimação das hierarquias sociais, favorecendo determinados grupos em detrimento de outros. Seus conceitos, como *habitus*, capital cultural e reprodução social, são fundamentais para compreender as dinâmicas que estruturam o campo educacional, permitindo identificar os

mecanismos sutis e simbólicos que perpetuam as desigualdades no interior do sistema de ensino.

As formulações da Teoria da Reprodução, nesse sentido, rompem com a visão idealizada da escola como espaço neutro e promotor da mobilidade social, desafiando também os discursos que associam a educação, isoladamente, à superação das desigualdades por meio de políticas democratizantes e de equalização de oportunidades. Tais perspectivas, profundamente influenciadas pela matriz estrutural-funcionalista que ganhou força a partir da década de 1940, revelam que, longe de funcionar como instrumento universal de emancipação, a escola pode atuar como mecanismo de manutenção das estruturas sociais, especialmente quando desconsidera as condições objetivas de vida dos sujeitos, como é o caso dos estudantes da EJA integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Desde meados do século XIX, as grandes economias capitalistas passaram por intensa expansão dos setores industriais e comerciais, o que gerou uma crescente demanda por trabalhadores qualificados. Em resposta a essa necessidade, os governos começaram a implementar sistemas de ensino público e gratuito, como observado por Durkheim (2007). Nesse contexto, consolidou-se, especialmente na primeira metade do século XX, um otimismo generalizado acerca da função da escola. Acreditava-se que ela desempenharia papel central na superação do atraso econômico e na construção de uma sociedade justa e democrática (Nogueira; Nogueira, 2002).

Essa concepção atribuía à escola o papel de uma instituição neutra, capaz de oferecer igualdade de oportunidades a todos, na qual os indivíduos competiriam em “condições iguais”. Aqueles que possuíam “dons” ou habilidades individuais supostamente se destacariam, ascendendo escolar e socialmente em nome da meritocracia (Nogueira; Nogueira, 2002). Essa ideia, profundamente enraizada no senso comum e na ideologia profissional dos docentes, foi amplamente difundida ao longo desse período, como destaca Charlot (2007). Atribuía-se o sucesso ou fracasso escolar à presença ou ausência de talentos naturais, simplificando processos complexos e desconsiderando as desigualdades sociais, culturais e econômicas que impactam diretamente o desempenho dos estudantes.

Conforme destaca Rocha Júnior (2022), essa lógica era sustentada pela corrente estrutural-funcionalista, que naturalizava as diferenças de desempenho escolar, responsabilizando os indivíduos e ignorando os condicionantes estruturais. Entretanto, a partir da década de 1960, esse otimismo começou a ser profundamente questionado. Segundo Nogueira e Nogueira (2002), emergiu uma crise na concepção tradicional da escola, levando a

uma reinterpretação radical de seu papel social. Esse movimento abandonou a visão idealizada da escola como promotora automática de mobilidade social e passou a adotar uma perspectiva mais crítica e pessimista.

Rocha Júnior (2022) explica que essa transformação foi impulsionada por dois processos fundamentais. O primeiro decorre de uma série de pesquisas quantitativas que demonstraram a forte correlação entre origem social e trajetórias escolares bem-sucedidas ou não, desmontando a crença de que o desempenho dependia exclusivamente dos “dons” individuais. O segundo processo está relacionado ao fenômeno da massificação escolar, que gerou um efeito inesperado: a desvalorização dos certificados escolares frente ao mercado de trabalho. Esse cenário frustrou as expectativas de mobilidade social, especialmente dos jovens, e revelou os limites da escola em sua função de equalização social.

Esses dois processos mencionados por Rocha Junior (2022) apontam para uma profunda transformação na percepção do papel da escola dentro da sociedade. Ao desvendar a influência das condições sociais sobre o sucesso acadêmico e questionar a ideia de que a escola oferece igualdade de oportunidades, essas pesquisas lançaram uma nova luz sobre as limitações do sistema educacional em cumprir sua promessa de mobilidade social. Além disso, o efeito da massificação escolar trouxe à tona uma realidade em que a educação deixou de ser uma garantia de ascensão social, provocando um sentimento de descrença e frustração entre os jovens que buscavam melhorar sua posição no mercado de trabalho. Dessa forma, o sistema educacional passou a ser visto com uma postura mais crítica, evidenciando que, para que a escola possa realmente cumprir um papel transformador, é necessário considerar e superar as desigualdades que transcendem os muros escolares.

Nesse contexto de crítica, ganha força a Teoria da Reprodução, formulada por Bourdieu e Passeron (2014), que se consolidou como um novo paradigma na Sociologia da Educação. Essa teoria exerceu profunda influência sobre pesquisadores como Dubet, Lahire, Baudelot e Establet, que contribuíram com estudos fundamentais para a compreensão das desigualdades educacionais. Dentre eles, destacam-se “Os herdeiros: os estudantes e a cultura” (*Les héritiers: les étudiants et la culture*), publicado na França em 1964 (e no Brasil em 2014), e “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” (*La reproduction: éléments pour une théorie du système d’enseignement*), foi publicado na França em 1970 (e no Brasil em 1975). Essas obras desvelam os processos de legitimação e naturalização da ordem social no interior da escola, contribuindo para a compreensão das dinâmicas que perpetuam as desigualdades.

Segundo Knoblauch e Medeiros (2022, p. 93), “para se compreender essa teoria marcada pelas concepções de dominação e reprodução, que revolucionou a abordagem sociológica a partir do início de 1960 e recolocou a sociologia em destaque no campo das ciências, exige não apenas a mobilização de recursos metodológicos e fontes empíricas, mas também a adoção de lentes interpretativas capazes de captar a complexidade das relações sociais”.

Para dialogar com o estudo apresentado nesta tese, destacam-se dois aspectos importantes das teorizações de Bourdieu. O primeiro ponto é o “capital cultural”, que aborda a influência da origem social e familiar na formação dos indivíduos e como essa influência impacta suas atitudes e trajetórias escolares. O segundo é a “violência simbólica”, que diz respeito aos processos sutis pelos quais a escola legitima e reproduz as desigualdades, impondo como legítimos os saberes, práticas e estilos culturais das classes dominantes. Esses dois aspectos estão interligados nas teorias de Bourdieu e Passeron (2014), com o primeiro sendo fundamental para a ocorrência do segundo. De acordo com Nogueira (2021), a divisão da sociedade em classes sociais vai além dos bens econômicos, pois envolve também diferenças de estilo de vida e o modo como são utilizados os bens materiais. Essas diferenças resultam em distinções simbólicas significativas entre os indivíduos, relacionadas à posse de bens culturais considerados “legítimos”, validados pela sociedade como um todo, mesmo que sejam produzidos pelas classes dominantes.

Os bens culturais, segundo Bourdieu (1998), têm a capacidade de se impor e serem reconhecidos por todos, por serem abrangidos pelo conceito de “capital cultural” e poderem existir em três estados distintos. O primeiro estado é o “incorporado”, que se refere à maneira como esse “capital cultural” se impregna no habitus dos indivíduos, de modo a influenciar suas posturas corporais, esquemas mentais e competências linguísticas, entre outros aspectos. O segundo estado é o “objetivado”. Nele o capital cultural se materializa em objetos concretos que simbolizam a cultura dominante, como livros e obras de arte. Já o terceiro estado é o “institucionalizado”. Aqui o capital cultural que confere reconhecimento social e institucional, por meio de títulos, certificados e diplomas.

Nesse sentido, o reconhecimento, para Bourdieu (1998), não se limita ao mero ato de constatar a existência de determinado saber, mas corresponde à sua legitimação social. Isso significa que as competências culturais formalmente validadas pelas instituições, sobretudo escolares, passam a ser socialmente valorizadas, adquirindo força simbólica capaz de gerar

distinções e vantagens no mercado de trabalho e na hierarquia social. Esse reconhecimento traduz-se, portanto, na transformação dos saberes culturais em um capital socialmente aceito e convertido em status, mobilidade e acesso a oportunidades, perpetuando, assim, as desigualdades estruturais presentes na sociedade. Essas competências incluem conhecimento, habilidades, linguagem e saberes construídos por meio da socialização e da experiência cultural. No contexto educacional, o capital cultural desempenha papel determinante para o sucesso acadêmico dos sujeitos, como aponta Bourdieu (1998). Aqueles que têm mais “capital cultural” podem desenvolver estratégias mais eficazes nesse domínio para melhorar a sua posição; no campo cultural, essas são estratégias de distinção (Bourdieu, 2007). Os estudantes com mais capital cultural são propícios a ter maior familiaridade com as normas e práticas valorizadas pela instituição educacional, o que lhes confere vantagens no sistema educacional, uma vez que estão mais alinhados com as expectativas e exigências do ambiente acadêmico.

De acordo com a teoria de Bourdieu (2007), é possível identificar a presença de arenas competitivas onde ocorrem confrontos simbólicos. No entanto, a evolução e desfecho desses embates estão intrinsecamente ligados aos recursos que os respaldam. Em última análise, tais desdobramentos estão subordinados à posição social ocupada pelos indivíduos que estão envolvidos nesses embates. Conforme apontado por Bourdieu (2007), o substrato que confere inteligibilidade a essa dinâmica não se restringe à própria atividade, mas sim à configuração estrutural do capital investido na referida empreitada. Portanto, o enfoque de Bourdieu não se direciona à conceituação de meros atores, mas sim à compreensão dos agentes sociais como atores que agem em conformidade com a tessitura da estrutura social (Charlot, 2009, p. 88).

Além das contribuições de Bourdieu e Nogueira, outros estudos têm explorado o papel do “capital cultural” no contexto educacional e suas implicações para o sucesso acadêmico dos estudantes. Portanto, conforme Lareau e Cox (2011), o capital cultural também influencia as interações entre os estudantes, professores e demais agentes educacionais. Estudantes com maior capital cultural geralmente têm maior capacidade de se expressar verbalmente, de articular suas ideias e de se engajar em discussões acadêmicas. Essas habilidades comunicativas podem proporcionar vantagens na sala de aula e na interação com os professores, aumentando o engajamento e suas oportunidades de aprendizado.

Um aspecto relevante destacado por Machado e Souza (2019) é a importância do capital cultural para a formação da identidade acadêmica e profissional dos estudantes. A posse de bens culturais “legítimos” e o acesso a recursos educacionais adequados moldam a percepção que os estudantes têm de si mesmos e de suas capacidades, o que pode influenciar

diretamente suas aspirações e expectativas em relação à sua trajetória educacional e à inserção no mercado de trabalho. Os estudos destacam a relevância do capital cultural no contexto educacional e suas implicações para o sucesso acadêmico dos estudantes. A compreensão dessas dinâmicas é fundamental para o desenvolvimento de políticas educacionais que visem a reduzir as desigualdades e promover educação mais inclusiva e equitativa. No entanto, é imprescindível ressaltar que a ação pedagógica desempenha papel significativo na reprodução dessas desigualdades. De acordo com Bourdieu e Passeron (2014), toda ação pedagógica é essencialmente uma forma de “violência simbólica” caracterizada pela imposição de uma cultura arbitrária por meio do poder arbitrário, da autoridade pedagógica e da comunicação pedagógica que vão além de mera transmissão de informações, já que possuem autoridade institucionalizada.

A ação pedagógica atua como mecanismo de legitimação das relações de poder presentes no espaço social, reforçando a hierarquia social baseada na cultura arbitrária. O arbitrário cultural escolar se torna instrumento de dominação simbólica, visto que utiliza a cultura como capital simbólico (Bourdieu; Passeron, 2014). Assim, a aquisição desse capital cultural não apenas implica na imposição de sua legitimidade pelo grupo dominante, mas também na necessidade de conversão cultural por parte dos estudantes, a fim de assimilá-lo. Portanto, o acesso e a assimilação do capital cultural estão intrinsecamente ligados à conformidade com as normas e valores culturais dominantes, perpetuando as desigualdades sociais no contexto educacional (Bourdieu; Passeron, 2014).

Tomar consciência das condições de dominação social, das desigualdades estruturais e das relações de poder é necessário para a transformação social, como aponta Freire (1976; 1983). Contudo, embora a tomada de consciência possa ser efeito de processos formativos, para Bourdieu, isso não ocorre prioritariamente na escola. Isso se deve ao fato de que a escola, longe de ser um espaço neutro ou emancipador, funciona como um dos principais aparelhos de reprodução das desigualdades sociais. É nela que as classes dominantes exercem sua violência simbólica, naturalizando os modos de pensar, agir e sentir que reforçam sua própria dominação, por meio do que ele chama de tirania cultural. Portanto, o reconhecimento do capital cultural legítimo, que confere valor social a determinados saberes, não é fruto de um processo democrático ou de valorização de saberes diversos, mas do poder de determinados grupos de impor seus valores culturais como universais e legítimos (Bourdieu, 1998).

Diante disso, a consciência crítica, capaz de romper com essa lógica, não se forja prioritariamente nos espaços formais da educação escolar, mas no seio das lutas sociais, dos movimentos coletivos, onde os sujeitos podem confrontar diretamente as estruturas de poder. Assim, a atividade aparece como princípio da transformação, mas, como destaca Charlot (2009b), trata-se da atividade prática nas lutas coletivas e não da simples atividade do professor e do estudante em sala de aula. Na verdade, Bourdieu (1989) não dedica sua análise ao processo pedagógico em si, nem às interações que ocorrem no espaço da sala de aula. Seu interesse recai sobre as funções sociais da escola, sobretudo na maneira como ela contribui para a reprodução social, legitimando as desigualdades através da certificação e do reconhecimento de determinados capitais culturais. Em contraposição, Freire (1983) destaca a importância da práxis educativa, afirmando que, mesmo em meio a essas contradições, a escola pode ser ressignificada por meio de práticas pedagógicas dialógicas, participativas e emancipadoras, que colocam os estudantes como sujeitos ativos na construção do conhecimento e da transformação social.

Nesse contexto, torna-se essencial compreender a complexidade dessas dinâmicas e mecanismos subjacentes, pois esse entendimento é crucial para orientar a formulação de políticas educacionais efetivas que busquem promover a equidade. Reconhecer a importância do capital cultural e valorizar as múltiplas formas pelas quais ele se manifesta na sociedade são passos fundamentais. Além disso, é imperativo estabelecer oportunidades de acesso e desenvolvimento desse capital de forma igualitária para todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica. Somente assim será possível alcançar uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Com base nessa necessidade de compreender o engajamento a partir das especificidades do público da EJA-EPT, torna-se fundamental recuperar as principais referências teóricas que fundamentam o conceito do engajamento. Não obstante, os pontos de encontro, em que se constroem os procedimentos acerca da tese proposta, buscam fornecer compreensão abrangente acerca dos aspectos teórico-conceituais elencados anteriormente, incorporando informações sobre os estudos a respeito do engajamento na perspectiva do sociólogo Kuh. Para o autor, além do tempo e da energia que os estudantes investem em atividades com propósitos educacionais, o engajamento envolve também o esforço que as instituições dedicam ao uso de práticas educacionais eficazes. Em outras palavras, o foco está em criar ambientes que oportunizem o engajamento dos estudantes (Kuh, 2001; Kuh, 2005). Tal conceito é estudado tanto no nível de aprendizagem em uma atividade quanto no nível da

experiência acadêmica como um todo, que abrange tanto fatores específicos de aprendizagem quanto preocupações institucionais mais amplas (Cara *et al.*, 2023). No entanto, é importante considerar que essa abordagem foi desenvolvida a partir do contexto da Educação Superior (Kuh, 2001; Kuh *et al.*, 2005). Oliveira, Caldini e Coutinho (2023) ressaltam, em seus estudos, a importância de novas pesquisas que tratem do engajamento de estudantes em outros níveis de ensino, visando à definição mais ampla do conceito e de sua adequada adaptação ao contexto da EJA-EPT.

Isso implica considerar as particularidades da modalidade EJA-EPT, que englobam as características específicas do seu público, como a idade mais avançada dos estudantes em relação ao Ensino Médio regular, suas experiências de vida marcadas por trajetórias escolares interrompidas, suas responsabilidades familiares e profissionais, bem como as demandas por práticas pedagógicas mais contextualizadas. O engajamento do estudante, nesse contexto, pode ser compreendido sob diferentes aspectos, como a qualidade das aprendizagens, a permanência no curso, as razões do abandono ou da evasão, e a riqueza das estratégias didáticas adotadas, entre outros fatores que impactam a trajetória desses sujeitos no ambiente educacional.

Dessa forma, o estudo proposto buscou compreender o engajamento do estudante da EJA-EPT, levando em conta as características e as necessidades desse público, com base nos aspectos conceituais sociológicos de Bourdieu, bem como na perspectiva de Kuh, para a análise e interpretação dos resultados. Nesse sentido, a relação com o saber é intrinsecamente ligada às experiências individuais, contextos sociais e históricos e à própria identidade do sujeito. É um processo contínuo e dinâmico que se manifesta ao longo da vida e se renova constantemente, de modo a permitir a construção de saberes diversos envolvendo o social, o cognitivo, o interpessoal e o educacional. Essas dimensões estão inter-relacionadas e devem ser consideradas em conjunto para uma compreensão mais profunda na análise dos fatores de engajamento do estudante da EJA-EPT.

Diante da complexidade do fenômeno investigado, recorreu-se à Teoria da Relação com o Saber, desenvolvida por Bernard Charlot (2000), como referencial teórico para a análise do engajamento dos estudantes da EJA-EPT. Essa abordagem permite compreender o engajamento tanto como comportamento ou disposição individual quanto como resultado das relações construídas entre o sujeito, o saber e a escola. Assim, considera os sentidos que os estudantes atribuem à escolarização. A teoria mostra-se especialmente pertinente quando aplicada a sujeitos com trajetórias educacionais marcadas por descontinuidades, interrupções

e experiências de exclusão. Características essas recorrentes no público da EJA-EPT, o que possibilita uma leitura mais contextualizada das formas de engajamento dos estudantes. Para Charlot (2000), a relação com o saber consiste em um processo complexo e multifacetado, que vai além da mera aquisição de conhecimentos. Vai além da simples aquisição de conteúdos escolares. Envolve a construção de significados, a apropriação do conhecimento e sua mobilização para interpretar, compreender e agir sobre o mundo. Nessa perspectiva, o engajamento se manifesta quando o estudante reconhece sentido no que aprende. Isso ocorre quando ele consegue vincular o saber à sua própria história de vida, aos seus projetos pessoais e coletivos, e às suas condições concretas de existência. Trata-se, portanto, de utilizar o saber de forma crítica, reflexiva e socialmente situada. Essas dimensões estão inter-relacionadas e devem ser consideradas em conjunto para uma compreensão mais profunda na análise dos fatores do engajamento do estudante da EJA-EPT.

3.1 Revisão da literatura: engajamento do estudante quanto aos aspectos teórico-metodológicos e aproximações com a EJA-EPT

Nesta seção, adotou-se como procedimento metodológico a revisão bibliográfica narrativa da produção científica acerca do constructo de engajamento do estudante. Embora as revisões sistemáticas apresentem grande utilidade, a flexibilidade inerente à modalidade narrativa permitiu seleção mais criteriosa acerca dos estudos, privilegiando os que abordavam os fundamentos teóricos, metodológicos e conceituais do constructo, bem como suas possibilidades e aproximações com o contexto da pesquisa. Essa escolha metodológica permitiu a identificação e a caracterização dos fatores de engajamento na perspectiva dos estudantes da EJA-EPT. Cabe destacar que, apesar do crescente interesse investigativo sobre o tema, o conceito de engajamento ainda carece de definição consensual na literatura.

Em meio a olhares dispersos e atentos em sala de aula, o professor reflete: como identificar o verdadeiro interesse do estudante? Quem realmente está engajado na atividade? Como despertar e sustentar esse interesse ao longo do tempo? E, por fim, como oferecer experiência de aprendizagem de qualidade? Tais questionamentos são comuns na prática docente, pois evidenciam o compromisso constante do professor com estratégias que incentivem o interesse e o bom desempenho discente. Nesse sentido, o engajamento do estudante se destaca como aliado no processo ensino-aprendizagem (Medeiros *et al.*, 2024).

Com base nesse pressuposto e mediante a complexidade na tradução do termo "*engagement*", especialmente no âmbito educacional, adota-se aqui uma definição que reflita esse conceito, ainda desconhecido para muitos. Por ser um termo de origem estrangeira, buscou-se sua tradução no dicionário *Oxford English Dictionary* (Simpson e Weiner, 1989): "estar envolvido com algo". Independente do campo de estudo, acredita-se que esse termo está relacionado ao "envolvimento" e/ou "compromisso" com algo. No contexto da educação, encontra-se sua tradução como "engajamento estudantil" ou "engajamento acadêmico" (Cofferri *et. al.*, 2020).

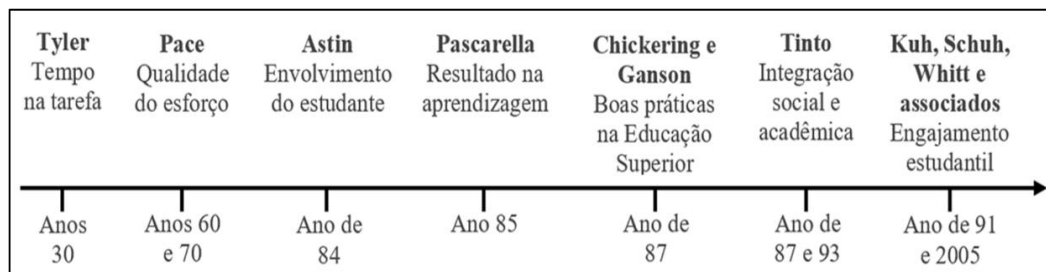
O conceito de engajamento é amplo e reflete a intensidade e a qualidade com que uma pessoa se dedica a uma atividade, mobilizando seus recursos comportamentais, emocionais e cognitivos (Bzuneck; Megliato; Rufini, 2013). No contexto escolar, o engajamento revela-se na forma como o estudante interage com as atividades e demonstra níveis de envolvimento, dedicação e persistência nas tarefas realizadas tanto dentro quanto fora da sala de aula (Santos *et al.*, 2015). Esse vínculo revela o grau de interesse e comprometimento do estudante com seu próprio processo de aprendizagem, fato que influencia diretamente em seu desempenho e desenvolvimento acadêmico (Stelko-Pereira; Valle; Williams 2015).

Diversas pesquisas abordam a qualidade das experiências dos estudantes no Ensino Superior, destacando a relevância das interações sociais e acadêmicas para o desenvolvimento cognitivo e pessoal dos estudantes. Autores como Tyler (1930), Pace (1980), Astin (1993), Chickering e Gamson (1987), Pascarella e Terenzini (2005), Tinto (1999, 2002, 2003, 2017), Kuh (2001, 2005, 2009), Kuh, Hu e Vesper (2000) e Kuh e Hu (2001) têm ressaltado a importância desses dois elementos. Segundo Tinto (1997), o envolvimento dos estudantes em experiências de aprendizagem compartilhada, que os conectam à comunidade acadêmica e aos colegas, contribui significativamente para o comprometimento, levando-os a investir tempo e energia em prol do sucesso acadêmico.

Segundo Cara *et al.* (2023), essa perspectiva faz parte de uma tradição de pesquisas que abordam a psicologia, a sociologia, o desenvolvimento cognitivo e as teorias da aprendizagem. Esses estudos remontam a 1930, com enfoque de Tyler (1930) sobre a importância do tempo dedicado a tarefas acadêmicas, seguido pelas pesquisas longitudinais de Pace (1980) sobre a influência da qualidade do esforço nos resultados desejados. Destacam-se também os estudos de Chickering e Gamson (1987) que, além dos aspectos ligados ao desempenho social e acadêmico, abordam as boas práticas institucionais. Mais tarde, em pesquisas de Kuh *et al.* (2005), o termo "*engagement*" foi incorporado ao contexto

educacional (Cara *et al.*, 2023; Martins; Ribeiro, 2017). A Figura 4 expressa como aconteceu a evolução do conceito engajamento do estudante.

Figura 5 - Evolução do conceito engajamento do estudante



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Estudos de Astin (1984), Tinto (1975) e Tinto e Russo (1994) fornecem base empírica sólida para a hipótese de que os estudantes mais engajados têm maior probabilidade de progredir e concluir seus estudos (Hennessy; Murphy, 2023). Como destacado por Fior, Mercuri e Silva (2013) e Fior e Mercuri (2018), um elemento comum nos modelos teóricos propostos na corrente do engajamento do estudante (Astin, 1984; Terenzini *et al.*, 1985; Tinto; Russo, 1994, 1997) é a influência que as experiências de socialização exercem sobre a qualidade e a quantidade de esforço físico e psicológico despendido pelo estudante em seus processos de aprendizagem. Astin (1984), precursor dos estudos sobre o envolvimento, enfatiza a importância das análises sobre os aspectos comportamentais da vivência do estudante, ou seja, o que faz ou como se comporta, a fim de compreender sua participação na instituição. “Trata-se de uma variável que não é estática, mas que varia no decorrer da trajetória acadêmica. O estudante manifesta graus distintos de envolvimento em experiências diferentes no decorrer de sua formação” (Fior; Mercuri, 2018, p. 4).

Entre as condições de permanência do estudante na instituição – expectativa, aprendizagem, apoio, *feedback* e engajamento – propostas por Tinto (1987, 1997, 2001, 2006, 2012), o engajamento é considerado o mais influente. O autor destaca que experiências acadêmicas ou sociais positivas podem promover nos estudantes sentimento de pertencimento dentro das instituições. Do mesmo modo, experiências negativas podem promover sensação de desconexão ou isolamento do estudante (Strydom; Kuh; Loots, 2017). Em suma, para Tinto (1997), quanto mais os estudantes estão envolvidos em experiências de aprendizagem comum, que os conectam ao corpo acadêmico e aos pares, especialmente em atividades de sala de aula, mais estarão empenhados em suas aprendizagens, investindo energia e tempo necessários para aprender e alcançar o êxito acadêmico. O autor destaca que esses compromissos levam a afiliações sociais e ao suporte social e emocional que os estudantes

recebem, bem como ao envolvimento, cada vez maior, em atividades de aprendizagem. Dessa forma, ambos contribuem para o sucesso na sala de aula (Tinto, 2012).

Em relação às considerações expostas, é importante registrar que, além do esforço e desempenho nas tarefas acadêmicas, Tinto (1997, 2001, 2002) considera que o engajamento do estudante também abrange a forma como as instituições organizam seus recursos e direcionam seus currículos. Contudo observa-se que o conceito não enfatiza o que as instituições podem fazer para promover o engajamento entre os estudantes. Por outro lado, Chickering e Gamson (1987), ao abordarem a qualidade na educação, destacam a importância das boas práticas institucionais como elemento central para a promoção da aprendizagem. Nesse sentido, os autores propõem sete princípios que orientam ações pedagógicas e institucionais, capazes de favorecer o desenvolvimento pessoal dos estudantes e tornar o processo de aprendizagem mais eficaz. Esses princípios referem-se: (1) à interação estudante-servidor; (2) à cooperação entre os estudantes; (3) à aprendizagem ativa; (4) ao feedback imediato; (5) ao tempo dedicado à tarefa; (6) às altas expectativas; e, por último, (7) ao respeito pelos diversos talentos e formas de aprendizagem. A premissa se sustenta no entendimento de que, quando estudantes e servidores dedicam tempo e esforço a tarefas relacionadas a esses princípios, o aprendizado e o sucesso tendem a melhorar (Strydom, 2017).

Posteriormente, em estudos de Kuh *et al.* (2001) e Trowler (2010), o vocábulo *engagement* foi apropriado ao contexto educacional (Rigo, 2020). De acordo com Kuh (2001), além do tempo e da energia que os estudantes investem em atividades com propósitos educacionais, o engajamento envolve o esforço que as instituições dedicam ao uso de práticas educacionais eficazes. O conceito de engajamento do estudante vem ao encontro dos modelos teóricos que caracterizam a interação entre os comportamentos dos estudantes e as percepções da instituição, além do engajamento psicossocial (Kuh *et al.*, 2008). Cabe mencionar, porém, que, na constituição do conceito de engajamento, além dos estudos de Chickering e Gamson (1987), foram incorporadas considerações sobre a qualidade do esforço, de Pace (1980), e sobre a teoria do envolvimento de Astin (1984). Ressalta-se, contudo, que, conforme expresso por Wolf-Wendel, Ward e Kinzie (2009, p. 414), o engajamento estudantil “[...] não foi desenvolvido como uma extensão do envolvimento, mas como uma expressão da importância de vincular mais explicitamente os comportamentos dos estudantes e a prática educacional eficaz.”

Para além das potencialidades, o engajamento dos estudantes da EJA-EPT também encontra limites vinculados às condições institucionais e organizacionais. Nesse sentido, o conceito de discricionariedade, desenvolvido por Lipsky (1980), permite compreender que, embora os professores, como burocratas de nível de rua, disponham de certa autonomia para interpretar normas e adaptar práticas pedagógicas, essa atuação está condicionada por recursos escassos, exigências burocráticas e constrangimentos estruturais. Assim, o engajamento não depende exclusivamente da vontade dos sujeitos ou das práticas docentes, mas é também atravessado pelas dinâmicas institucionais e pelas limitações inerentes às políticas públicas.

Sabe-se que a aplicação, o significado e as definições acerca do engajamento do estudante têm evoluído ao longo do tempo, agregando compreensões e inserções mais complexas resultantes das interligações entre os resultados desejados e o tempo e esforço que os estudantes investem em seus estudos. Desse modo, conforme expresso na discussão promovida por Wolf-Wendel, Ward e Kinzie (2009), pode-se reconhecer que há sobreposições entre as noções de envolvimento e engajamento.

A tese pode ser reforçada pelas considerações de Braxton, quando afirma que os termos se diferenciam. Nas palavras de Braxton (2000, p. 418), “[...] o engajamento é mais poderoso do que o envolvimento”. Para os autores, há diferença qualitativa chave entre os dois termos. Assim, é inteiramente possível que os estudantes estejam envolvidos, mas não necessariamente engajados. Portanto, ainda que seja reconhecido o poder de influência dos ambientes institucionais, verifica-se, na perspectiva do envolvimento, ênfase no protagonismo e na persistência do estudante; logo, a unidade de análise para o envolvimento é o estudante e sua energia.

Outras definições sugerem que o engajamento do estudante é processo que não só requer esforço e motivação como também condições iniciais para a aprendizagem, além de ser influenciado pelos esforços das instituições, configurando-se, assim, como fenômeno resultante da interação entre esses dois aspectos. No que concerne ao tema, Kuh (2009) e Costa e Vitória (2017) mencionam que o engajamento do estudante vai além da simples participação acadêmica, caracterizando-se como processo complexo que abrange elementos inerentes aos indivíduos enquanto participantes e agentes dentro das instituições. Além disso, engloba a forma como as instituições moldam experiências que promovem e apoiam a aprendizagem.

Nesse contexto, Vitória *et al.* (2018) ressaltam que as instituições educacionais têm focado predominantemente na dimensão cognitiva, dando mais importância aos resultados alcançados nas atividades curriculares. De acordo com Rigo, Vitória e Moreira (2018), o engajamento do estudante é amplamente reconhecido como um dos principais fatores de destaque e um desafio interdisciplinar tanto para educadores quanto para instituições de ensino em todo o mundo. O conceito tem se mostrado fundamental para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, influenciando diretamente em sua participação, motivação e desempenho nos estudos. Dessa forma, o engajamento promove maior interação com o conteúdo, estimula a busca pelo conhecimento e contribui para um ambiente de aprendizagem mais significativo e produtivo (Tinto, 1997). Portanto, compreender e promover o engajamento do estudante é essencial para o sucesso educacional e para o desenvolvimento da aprendizagem e das competências dos estudantes.

Na perspectiva do engajamento, o foco da instituição está em criar ambientes que oportunizem aos estudantes o engajar-se. Contudo, ainda que na maior parte das pesquisas sobre engajamento a instituição seja a unidade de análise e não o estudante, o engajamento envolve dois elementos: o que o estudante faz e o que a instituição faz. Assim, o conceito introduz nova abordagem para reunir informações sobre a qualidade das experiências estudantis (Kuh, 2009a). Nesse sentido, o engajamento do estudante emerge como variável de relevância a ser investigada não apenas por que abrange aspectos cognitivos e metodológicos envolvendo o corpo discente e docente, além dos processos de ensino e aprendizagem. O engajamento lança olhar investigativo sobre as instituições de ensino, com foco em sua organização institucional e sua gestão (Vitória *et al.*, 2018).

O conceito de engajamento do estudante tem sido consistentemente associado a diversas variáveis que impactam positivamente no sucesso acadêmico. Por exemplo, em um estudo conduzido por Bond *et al.* (2020), verificou-se que o engajamento tem efeitos significativos nos resultados de aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo dos estudantes. É importante ressaltar que, embora motivação e engajamento sejam conceitos inter-relacionados, eles não são sinônimos. A motivação diz respeito aos processos internos que impulsionam o sujeito a iniciar, direcionar e sustentar determinadas ações, estando ligada às razões, interesses, expectativas e necessidades (Deci; Ryan, 2000). Já o engajamento refere-se à manifestação comportamental, emocional e cognitiva dessa motivação no contexto da atividade escolar, ou seja, à forma como o estudante se envolve efetivamente nas tarefas e interações (Skinner; Belmont, 1993). Portanto, a motivação é condição necessária, mas não

suficiente, para o engajamento. Este se concretiza na prática, nas ações observáveis, enquanto a motivação opera no plano dos processos psicológicos subjacentes. Além disso, Howson e Matos (2021) demonstram que maior nível de engajamento está positivamente relacionado à média de satisfação atribuída pelos estudantes em relação à instituição da qual fazem parte.

Diversas abordagens sobre engajamento têm evoluído ao longo do tempo, todas reconhecendo a interação entre estudantes e instituições como crucial para promover o engajamento estudantil. Trowler (2010), por exemplo, concebe o engajamento do estudante como a interação entre tempo, esforço e recursos, com o objetivo de otimizar tanto suas experiências quanto o desempenho da instituição. Por outro lado, Barkley (2010) destaca o engajamento dos estudantes como resultado pedagógico da interação entre motivação e aprendizagem ativa.

No contexto internacional, o engajamento do estudante tem sido reconhecido como fator que influencia nos resultados de aprendizagem e no comprometimento com os estudos. Esse conceito, inicialmente denominado *student engagement* (Kuh; Schuh, 1991; Kuh *et al.*, 2008), foi adotado no Brasil como engajamento do estudante (Martins; Ribeiro, 2017, 2019; Gomes, 2020; Belchior, 2022; Teixeira, 2022), engajamento acadêmico (Vitória *et al.*, 2018; Xavier, 2019) ou *engagement* acadêmico (Rigo, 2020). O termo tem uma gama de significados provenientes de diferentes perspectivas (Kahu, 2013).

Ao longo do tempo, as pesquisas sobre o engajamento do estudante têm sido ampliadas, abrangendo diferentes aspectos da experiência desses indivíduos nas instituições de ensino, além de envolver fatores que vão além desse contexto (Fredericks; Blumenfeld; Paris, 2004; Kuh, 2009a; Reschly; Christenson, 2012; Reeve, 2013; Fredricks; Filsecker; Lawson, 2016; Boekaerts, 2016; Vitória *et al.*, 2018; Fior; Mercuri, 2018; Santos; Almeida Neto, 2021; Sinval *et al.*, 2021; Carneiro; Fior, 2023; Casanova; Sinval; Almeida, 2024). Embora o foco desta pesquisa não seja a ênfase na Educação Superior, é importante destacar os enfoques encontrados na literatura que compreendem o engajamento do estudante como meio de prevenir o abandono escolar e promover esforços para a conclusão de seus estudos (Finn, 1989; Reschly; Christenson, 2012).

Os estudos sobre o tema têm evoluído constantemente e abrangem aspectos relacionados à compreensão daquilo que traz significado para a experiência acadêmica do estudante. Tais pesquisas têm se mostrado instrumentais tanto para as instituições de ensino quanto para as instâncias responsáveis pela formulação de políticas públicas educacionais e centros de pesquisa (Cara *et al.*, 2023). Assim, o objetivo é fornecer subsídios que contribuam

para a melhoria da qualidade da educação e promovam melhores resultados no processo de aprendizagem dos estudantes (Belchior, 2022).

Diante disso, o engajamento tem apresentado relações positivas com diversas variáveis associadas ao sucesso estudantil. Segundo Skinner e Belmont (1993), o engajamento do estudante está associado à motivação, ao indicar que todos os engajados em atividades de aprendizagem demonstram tom emocional positivo. Howson e Matos (2021) demonstram que existe relação direta entre o engajamento e a satisfação dos estudantes. Em outras palavras, quanto maior o engajamento maior a média de satisfação atribuída pelos estudantes. Além disso, o engajamento do estudante está relacionado ao sentimento de pertencimento à instituição de ensino e à comunidade acadêmica e a menores riscos de evasão, como apontado por Henrie, Halverson e Grahame (2015).

Segundo Casanova, Sinval e Almeida (2024), os estudantes que apresentam maior engajamento demonstram foco mais intenso no processo de aprendizagem, maior participação em atividades educativas e esforço significativo nas tarefas acadêmicas. Dessa forma, tendem a desenvolver melhores habilidades de autorregulação, adotar abordagens de aprendizagem mais profundas e possuir percepções mais positivas sobre sua autoeficácia, conforme também apontado por Soares *et al.* (2015).

Tal engajamento associa-se aos resultados acadêmicos e sociais positivos, e isso inclui maior autoeficácia (Coetzee; Oosthuizen, 2012), bem como a diminuição de problemas relacionados ao desempenho, ao esgotamento e ao abandono escolar. Nesse sentido, conforme apontam Casanova, Sinval e Almeida (2024), o engajamento do estudante também contribui para mitigar o impacto do esgotamento sobre a intenção de abandonar os estudos.

Os pesquisadores de maior destaque na área são Kuh (2001, 2003, 2005, 2009) e Coates (2005, 2006, 2010, 2022), afiliados a organizações que desenvolveram e apoiaram estudos acerca do assunto. Dessa forma, em virtude de sua relevância para as pesquisas sobre engajamento do estudante, nesta tese, as definições desses autores serão utilizadas. Adicionalmente, utilizar-se-á autores como Barkley (2010), Vitória *et al.* (2018), Pirot e Ketele (2000), Rigo *et al.* (2018, 2020), Trowler (2010), Carneiro e Fior (2023), Cara *et al.*, (2023), Casanova, Sinval e Almeida (2024), entre outros.

Segundo Rigo; Moreira; Trindade (2020), o engajamento é tema de pesquisa cada vez mais relevante tanto em âmbito internacional quanto no cenário brasileiro, reconhecido como elemento influente no contexto universitário e no processo de aprendizagem dos estudantes (Rigo *et al.* 2018). Também é amplamente reconhecido na literatura seu caráter

multidimensional (Fredricks; Blumenfeld; Paris, 2004; Fredricks *et al.*, 2016). No entanto, embora haja consenso, não existe definição única para as dimensões desse constructo. Uma proposta amplamente adotada e defendida se baseia no trabalho de Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004, 2016), autores que conceitualizam o engajamento em quatro dimensões distintas: comportamental, cognitiva, emocional e social.

A dimensão comportamental do engajamento do estudante se refere à participação ativa e visível dos estudantes nas atividades pedagógicas, traduzida em comportamentos observáveis que indicam comprometimento com o processo educacional. Essa dimensão abrange atitudes, como a frequência regular às aulas, pontualidade, realização das tarefas e trabalhos acadêmicos dentro dos prazos estabelecidos, além de participação efetiva em atividades planejadas tanto no ambiente de sala de aula quanto fora dela. Essas ações refletem não apenas o envolvimento do estudante com o conteúdo acadêmico, mas em sua capacidade de atender às normas e expectativas sociais e institucionais (Fredricks *et al.*, 2016; Sinval *et al.*, 2021). Nesse sentido, essa dimensão envolve aspectos relacionados à proatividade e à disciplina do estudante, como a busca ativa por conhecimento, a contribuição em discussões e debates e a dedicação a atividades extracurriculares, como projetos, eventos escolares e ações comunitárias. Esses comportamentos são fundamentais para a construção de uma trajetória acadêmica bem-sucedida, uma vez que contribuem para o desenvolvimento de habilidades organizacionais, além de responsabilidade e autonomia.

Adicionalmente, essa dimensão inclui a adesão às normas e valores da instituição de ensino, que se refletem em atitudes respeitadas em relação aos colegas, professores e demais integrantes da comunidade escolar. Demonstrar interesse genuíno e envolvimento contínuo no processo educativo não só potencializa a aprendizagem individual como também contribui para a criação de ambiente de ensino mais colaborativo e produtivo. Em suma, a dimensão comportamental é componente essencial do engajamento do estudante, pois traduz em ações concretas o comprometimento do discente com seu desenvolvimento acadêmico e social que refletirá diretamente em seus resultados educacionais e na qualidade das interações dentro do ambiente escolar (Sinval *et al.*, 2021).

A dimensão cognitiva do engajamento se refere aos aspectos internos e mentais envolvidos no processo de aprendizagem. Dessa forma, inclui pensamentos, percepções, estratégias e esforços direcionados à aquisição de conhecimento e ao desenvolvimento de habilidades acadêmicas. Essa dimensão está intrinsecamente ligada às abordagens que os estudantes empregam para processar, organizar e aplicar informações, tais como os métodos

de estudo escolhidos, as estratégias de aprendizagem e os mecanismos de autorregulação utilizados para alcançar seus objetivos acadêmicos (Fredricks *et al.*, 2016; Sinval *et al.*, 2021). Entre os componentes fundamentais dessa dimensão, destacam-se a capacidade de planejar, monitorar e avaliar o próprio desempenho, habilidades relacionadas à metacognição e à adoção de práticas de autorregulação que possibilitam aos estudantes gerenciarem efetivamente seu tempo, esforços e recursos cognitivos. A motivação intrínseca desempenha papel central nesse contexto, pois impulsiona o engajamento voluntário no aprendizado, estimulando os estudantes a buscarem entendimento mais profundo acerca dos conteúdos e a resolver problemas de forma autônoma e criativa (Sinval *et al.*, 2021).

A dimensão emocional do engajamento do estudante está relacionada às experiências afetivas que abrangem tanto sentimentos positivos quanto negativos que desenvolvem em relação ao processo de aprendizagem, às atividades realizadas em sala de aula, aos colegas e aos professores. Essa dimensão inclui aspectos como entusiasmo, motivação, satisfação e senso de pertencimento, todos fundamentais para o envolvimento dos estudantes nas dinâmicas escolares. Sentir-se parte do ambiente educacional e identificado com a instituição também favorece o fortalecimento do vínculo emocional do estudante com o contexto acadêmico (Antúñez *et al.*, 2017; Carter *et al.*, 2012; Marôco *et al.*, 2016; Sheppard, 2011). Além disso, a dimensão emocional desempenha papel decisivo na forma como os estudantes percebem sua relação com a escola, de modo a influenciar seu comprometimento e persistência diante dos desafios acadêmicos. Sentimentos como segurança, apoio e valorização por parte da comunidade escolar podem aumentar o engajamento, enquanto experiências de desmotivação, frustração ou desconexão podem comprometer o envolvimento do estudante. Portanto, a construção de ambiente que promova emoções positivas e o acolhimento emocional é essencial para fomentar o engajamento sustentável e significativo (Sinval *et al.*, 2021).

Por fim, a dimensão social do engajamento se destaca pelo foco nas interações sociais que os estudantes desenvolvem dentro do ambiente educacional. Essa dimensão abrange a colaboração ativa com colegas, a participação em discussões, a contribuição nas atividades em grupo e a construção de relacionamentos positivos com professores e outros membros da comunidade escolar. Tais interações não apenas favorecem o aprendizado coletivo como também criam ambiente mais inclusivo e receptivo e fortalecem o senso de pertencimento e a coesão social entre os participantes (Fredricks *et al.*, 2016). Ademais, a dimensão social é crucial para o desenvolvimento de competências interpessoais, como comunicação eficaz,

empatia e trabalho em equipe, que trazem contribuições tanto para o sucesso acadêmico quanto para a formação pessoal e profissional dos estudantes. As relações de apoio mútuo com colegas e professores também são válidas para a motivação e o bem-estar emocional dos discentes, pois tornam o ambiente educacional mais acolhedor e propício ao engajamento. Assim, essa dimensão fornece base teórica valiosa para se entender e avaliar o engajamento dos estudantes em contextos educacionais, destacando a importância das relações interpessoais na promoção de experiências de aprendizagem mais ricas e significativas.

Diversas perspectivas e abordagens têm sido adotadas na pesquisa sobre engajamento e abrangem diferentes aspectos. Essas abordagens variam desde estudos que exploram a motivação como fator determinante do engajamento, até investigações sobre as práticas educativas, os papéis das estruturas e cultura institucional, bem como o contexto sociopolítico em que a educação e o engajamento ocorrem. Além disso, há estudos que examinam o impacto dos fatores ambientais nos estudantes (Zepke; Leach, 2010). Essa diversidade de perspectivas e abordagens reflete a complexidade do fenômeno do engajamento do estudante e ressalta a necessidade de compreensão abrangente e contextualizada a respeito desse conceito. Os estudos sobre engajamento buscam aprofundar o conhecimento dos diversos fatores que influenciam a participação ativa dos estudantes, oferecendo *insights* valiosos para promover práticas educativas eficazes e criar ambientes de aprendizagem enriquecedores. Portanto, o conceito de engajamento do estudante é tema de grande interesse de pesquisa no campo da educação, por ser amplo e poder ser compreendido a partir de diversas perspectivas e abordagens.

Nesse contexto, uma dessas perspectivas é a comportamental, adotada nesta tese como objeto de estudo que se concentra em se debruçar nos comportamentos observáveis dos estudantes no contexto acadêmico. De acordo com Medeiros *et al.* (2024), alcançar o sucesso acadêmico exige comprometimento ativo, o que torna a pesquisa sobre o engajamento do estudante em contextos educacionais especialmente relevante. Nesse cenário, ao analisar a produção científica recente sobre o engajamento, é possível observar tanto as áreas que mais avançaram quanto aquelas que ainda precisam de maior desenvolvimento. Essa visão é valiosa para futuras investigações, pois direciona os esforços de pesquisa para os aspectos que ainda demandam exploração mais profunda.

Posto isso, o engajamento do estudante é dimensão a ser considerada no contexto educacional, especialmente no âmbito da EJA-EPT, por enfatizar a importância dos comportamentos observáveis que indicam a participação ativa dos estudantes dessa

modalidade de ensino nas atividades acadêmicas. Astin (1984) destaca que a participação ativa dos estudantes em atividades acadêmicas é importante indicador de engajamento, pois demonstra o interesse e a dedicação dos estudantes na busca pelo conhecimento. Essa perspectiva enfatiza a importância de ações tangíveis, como a participação em trabalhos em grupo, em projetos de ensino, extensão, pesquisa, monitoria, estágio, atividades extraclasses, entre outras que favorecem a promoção do engajamento do estudante.

Ademais, essa perspectiva fornece diferentes lentes através das quais se pode analisar e compreender a natureza multifacetada desse fenômeno, o que contribui para uma visão abrangente do engajamento do estudante, com ênfase na importância de comportamentos observáveis, atitudes, emoções, interações sociais e uma compreensão global do processo educacional.

Dentro da EJA-EPT, que tem como objetivo principal a formação e qualificação de jovens e adultos, o engajamento comportamental do estudante pode ser evidenciado por meio de sua participação em atividades práticas, trabalhos em grupo, projetos integradores e outras ações que promovem a interação direta com os conteúdos e práticas profissionais. Essa participação ativa é indicador-chave do envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem.

Na EJA-EPT, o engajamento reflete o desejo dos estudantes em adquirir habilidades e competências profissionais, de modo a aproveitar ao máximo as oportunidades educacionais oferecidas pelo programa. Além disso, a participação em atividades práticas proporciona aos estudantes a possibilidade de aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula e o desenvolvimento de habilidades práticas relevantes à sua futura inserção no mercado de trabalho. Essa abordagem prática facilita o engajamento e torna o processo mais significativo e tangível para os estudantes, pois permite que vivenciem, de forma concreta, os conceitos e práticas profissionais. Nesse sentido, adotar essa perspectiva de estudo no contexto da EJA-EPT é válido para valorizar e investigar os comportamentos observáveis que indicam a participação ativa e o comprometimento dos estudantes nas atividades acadêmicas, contribuindo para uma análise mais aprofundada do impacto do programa na formação e qualificação desses jovens e adultos.

Na perspectiva delineada por Kuh (2001) e reforçada por Kuh *et al.* (2005), o engajamento do estudante vai além do investimento temporal e energético dos estudantes em atividades educacionais. Ele incorpora também o comprometimento das instituições na adoção de práticas educacionais eficazes que evidenciem a orientação institucional para criar

ambientes propícios ao envolvimento dos estudantes (Kuh, 2001; Kuh *et al.*, 2005). Esse conceito se revela como expressão da importância de que as instituições implementem ações que enriqueçam a qualidade das experiências acadêmicas do estudante ao longo de sua trajetória (Kinzie; Pennipede, 2009; Kuh, 2009a). Essa abordagem pressupõe relação interatuante na qual ambas as partes, estudantes e instituições, desempenham papéis coparticipativos, compartilhando responsabilidades na interação (Kinzie; Pennipede, 2009). Em outras palavras, tanto o esforço individual do estudante quanto o empenho institucional são requisitos indispensáveis para incrementar as probabilidades de conclusão dos estudos, o que permite aos discentes adquirirem conhecimento e proficiência necessários (Kuh, 2009a, 2016; Howson; Matos, 2021). Essa colaboração mútua se revela fundamental para o alcance dos objetivos educacionais almejados, com destaque para a interdependência entre a atuação dos estudantes e o apoio institucional (Kuh, 2009a, 2016; Howson; Matos, 2021).

O conceito abordado nesta tese considera modelos teóricos que caracterizam a interação entre os comportamentos e as percepções dos estudantes e da instituição, representando o tempo e a energia gastos por eles para a realização das atividades educacionais e o esforço das instituições para proporcionar práticas educacionais efetivas (Kuh, 2001; 2009). Nesse ínterim, a noção de engajamento do estudante é medida com base em fatores e categorias que compreendem a aprendizagem reflexiva e integrativa, as estratégias de aprendizagem, a aprendizagem colaborativa, as relações com os docentes, as práticas docentes efetivas e o ambiente do campus. Para tanto, o engajamento do estudante é visto como fator importante para seu sucesso (Fior; Mercuri, 2018; McCormick; Kinzie; Gonyea, 2013).

O desenvolvimento da teoria de engajamento foi uma tentativa de ampliar as diversas possibilidades oferecidas tanto pela organização das políticas e programas da instituição quanto pelos vários tipos de medidas de desempenho dos estudantes (Astin, 1984), mas faltava ainda elucidar os mecanismos de mediação que explicariam como esses programas e políticas educacionais se apresentam no desempenho e desenvolvimento dos estudantes. Para o autor, o engajamento é uma variável dinâmica que se altera no decorrer da trajetória acadêmica e é influenciada pelas características pessoais e histórico prévio de escolarização (Fior; Mercuri, 2018). Segundo Martins e Ribeiro (2017, p. 225),

A essência do engajamento dos estudantes é considerar a aprendizagem, o ambiente da instituição, os recursos utilizados no processo de aprendizagem e os professores, mantendo o foco no estudante e no ambiente educacional ao qual ele está inserido. O engajamento dos estudantes é definido em três fases consecutivas, complementares,

longitudinais e harmônicas entre si, que são: condições iniciais, suporte do curso e da instituição de ensino superior e expectativas futuras.

Nesse sentido, de acordo com Kuh (2009), o engajamento está intimamente ligado ao tempo e o esforço dedicado às atividades acadêmicas e, conseqüentemente, aos resultados desejados. Vale salientar que a falta desses dois elementos pode ter impacto negativo na aprendizagem. Assim, o tempo e a dedicação são fatores essenciais para se compreender o engajamento dos estudantes. No entanto, o autor destaca que, mesmo com engajamento intenso, há outros elementos que podem influenciar o desempenho acadêmico, como aspectos sociais, culturais e características individuais que os estudantes trazem ao ingressar na instituição escolar (Kuh, 2009a). As investigações relacionadas ao engajamento do estudante consideram suas experiências e englobam aspectos que vão além do ambiente de sala de aula, de acordo com estudos recentes (Kuh, 2005, 2006, 2016; Howson; Matos, 2021).

Para alcançar melhores resultados educacionais e garantir que todos os estudantes concluam seus estudos com conhecimento e proficiência necessários, é crucial que haja esforço mútuo entre eles e as instituições, para que se aumentem as chances de sucesso acadêmico e formação satisfatória (Kuh, 2009a, 2016; Howson; Matos, 2021). Nesse sentido, Trowler (2010, p. 3) aponta que os estudos acerca do engajamento do estudante voltam-se à “[...] interação entre o tempo, esforço e outros recursos relevantes investidos por alunos e suas instituições, relacionados a otimizar a experiência do aluno, melhorar seus resultados de aprendizagem e desenvolvimento assim como o desempenho e reputação da instituição”.

Conforme destacado por Teixeira (2022), é essencial desenvolver indicadores que reconheçam a importância do engajamento para a permanência e o sucesso dos estudantes e que permitam avaliar o próprio engajamento como um aspecto-chave para sua aprendizagem e para seu desenvolvimento integral. Tal engajamento deve ser valorizado em qualquer modalidade educacional regular. Além disso, os estudos ressaltam a importância de promover abordagens flexíveis que atendam às necessidades individuais dos estudantes, de modo a garantir que a educação seja acessível e adequada a diferentes contextos de tempo e espaço (Moran, 2006). Diante disso, entende-se que o tempo é flexibilizado e os espaços são multiplicados. Logo, a educação ocorre em qualquer tempo e em qualquer espaço, pois se vale da intencionalidade educativa dos sujeitos que promovem ou organizam processos de aprendizagem (Teixeira, 2022).

Apesar do aumento no número de pesquisas, até mesmo em nível internacional, sobre engajamento do estudante, o tema ainda é escasso no cenário brasileiro (Irala; Oliveira, 2020;

Rigo, 2020). Nos estudos e pesquisas acerca do assunto, encontra-se a criação de modelos que buscam evidenciar a compreensão acerca do conceito por meio da exposição de indicadores próprios ou na adição de novos elementos a modelos já existentes. Na literatura, existe variedade de instrumentos desenvolvidos para avaliar o engajamento do estudante em relação às instituições de ensino. Esses instrumentos utilizam escalas e diferentes perspectivas de avaliação. Para isso, são elencados indicadores que estão diretamente relacionados ao elemento que se deseja verificar. Esses instrumentos de mensuração têm como objetivo fornecer aos gestores educacionais, pesquisadores e professores visão mais clara e precisa do engajamento dos estudantes para auxiliar na compreensão e no aprimoramento desse aspecto fundamental da experiência educacional.

A maior contribuição da corrente de Kuh (2001) está na origem do projeto do *National Survey of Student Engagement* (NSSE), aplicado anualmente nos Estados Unidos e no Canadá para estudantes do primeiro e do último ano dos cursos de graduação. O NSSE coleta informações a respeito do engajamento do estudante em programas e atividades associadas à qualidade da aprendizagem e de desenvolvimento pessoal, além de caracterizar o engajamento a partir de atividades acadêmicas e sociais dentro e fora de sala de aula (2009). Também retrata essas atividades como aquelas que envolvem as experiências de aprendizagem e as práticas relacionadas às demandas acadêmicas e institucionais, como leituras de livros, textos, produções escritas, bem como o contato com os pares, colegas estudantes, companheiros de curso, e docentes. Para além da sala de aula, o autor destaca a utilização de espaços físicos e a participação em projetos. Desde o seu lançamento, em 2000, o NSSE tem sido usado para a avaliação institucional isolada ou associada a outros registros da instituição, como fonte válida de evidência (Rocconi; Gonyea, 2018). Os dados obtidos se convertem em informações diagnósticas que estimulam e mobilizam esforços para a melhoria da qualidade das políticas educacionais, baseando-se em evidências. O instrumento é administrado anualmente nos Estados Unidos e no Canadá, bem como em uma variedade de outros países (NSSE, 2023).

O instrumento em questão abrange quatro categorias principais, a saber: (1) desafios de natureza acadêmica; (2) interações entre os pares; (3) experiências na instituição; e (4) ambiente do campus. Com o propósito de mensurar o grau de envolvimento dos estudantes, o NSSE apresenta dez Indicadores de Engajamento (IE) distribuídos nessas quatro categorias principais. No total, 47 questões, derivadas das subcategorias, estão positivamente correlacionadas com os aspectos de aprendizagem e permanência dos estudantes na instituição, além de evidenciarem os desafios acadêmicos, as interações entre os colegas, as

experiências na instituição e o ambiente do campus, conforme delineado pelo National Survey of Student Engagement (NSSE, 2023) e destacado a seguir (Quadro 2).

Quadro 2 – Categorias e Subcategorias do NSSE

FATORES	INDICADORES DE ENGAJAMENTO (IE)
Desafio acadêmico	Aprendizagem de ordem superior; Aprendizagem reflexiva e integrativa; Estratégias de aprendizagem; Raciocínio lógico.
Aprendendo com pares	Aprendizagem colaborativa; Discussões com os pares.
Experiências com a Instituição	Interação estudante-corpo docente; Práticas de ensino eficazes.
Ambiente do campus	Qualidade nas interações; Ambiente de apoio e atividades de lazer.

Fonte: *The National Survey Students Engagement* (2023) (delineado).

Dessa forma, compreende-se que os fatores de engajamento do estudante podem ser sistematicamente mapeados e utilizados para acompanhar o progresso do estudante nas mais diversas formas de oferta educacional. No caso específico desta tese, optou-se por estruturar tais fatores com base no *National Survey of Student Engagement* (NSEE, 2023), desenvolvido por Kuh, de modo a subsidiar a elaboração do questionário aplicado aos estudantes dos cursos técnicos integrados à EJA-EPT. Essa escolha metodológica visa garantir maior robustez analítica ao instrumento, alinhando-o às dimensões internacionalmente reconhecidas de engajamento do estudante e adaptando-o ao contexto da modalidade investigada.

Dentre os múltiplos fatores que influenciam o engajamento do estudante, destaca-se a importância de compreender as dinâmicas institucionais e pedagógicas que impactam diretamente a experiência formativa no contexto da EJA-EPT. Nesse cenário, torna-se essencial identificar os elementos que contribuem para a permanência e o sucesso acadêmico, especialmente aqueles relacionados às práticas educacionais que desafiam, motivam e mobilizam os estudantes em sua trajetória acadêmica.

Um dos fatores fundamentais para a compreensão e a promoção do engajamento do estudante é o “Desafio Acadêmico”, que busca medir o nível de rigor e complexidade das atividades acadêmicas enfrentadas pelos estudantes durante a experiência educacional, além de desempenhar papel de destaque no estímulo ao aprendizado significativo e no desenvolvimento intelectual dos estudantes. O “desafio Acadêmico” se fundamenta na ideia

de que os comportamentos intencionais de aprendizado se manifestam no contexto da relação educacional e abrangem diversas modalidades de aprendizagem aprofundada, como aprendizagem de ordem superior ou aprendizagem reflexiva e integrativa. Essas modalidades vão além de simples memorização de informações (Kuh *et al.*, 2011). Além disso, também se referem à natureza das discussões e interações em sala de aula, na promoção de ambiente estimulante para o desenvolvimento de pensamento crítico e engajamento intelectual.

Como afirmado por Kuh (2008, p. 557), “quando os estudantes enfrentam desafios acadêmicos significativos, eles são mais propensos a se envolverem ativamente na aprendizagem”. Concernente a esses fundamentos, a aprendizagem se torna significativa quando um novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento do estudante e adquire significado para ele, por meio das relações estabelecidas com seus conhecimentos prévios (Pellizari *et al.*, 2002).

Outro fator importante do engajamento centra-se na aprendizagem com os pares, que busca compreender a importância da interação entre os estudantes no processo de aprendizagem. Essa dimensão engloba atividades colaborativas, trabalhos em grupo, discussões em sala de aula e outros tipos de interação que ocorrem entre os estudantes durante sua experiência acadêmica. A prática intencional de interação educacional com colegas, tanto dentro quanto fora do currículo, desempenha papel significativo no aprimoramento de conhecimentos desafiadores e na promoção do desenvolvimento de habilidades interpessoais e sociais no processo de aprendizagem (Kuh, 2007).

Estudos têm destacado que a colaboração entre os pares promove a construção ativa do conhecimento e a troca de experiências. Tinto (1997) argumenta que o engajamento em atividades de aprendizagem cooperativa, em grupo de estudo, projetos de pesquisa conjuntos, discussões em sala de aula e estudos em equipe oportunizam trocas significativas de conhecimento, construção de relacionamentos e apoio mútuo. Assim, por meio dessas interações, os estudantes têm a oportunidade de compartilhar conhecimentos, debater ideias e desenvolver habilidades de comunicação e colaboração que contribuam para um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e envolvente.

Por conseguinte, estudos que tratam da temática vêm apontando que os estudantes da EJA-EPT mostram extenso conhecimento que advém de suas práticas e interações sociais. Um conhecimento de mundo assistemático, mas de suma importância para a sala de aula. Nesse sentido, Souza (2013) propõe atendimento diferenciado e direcionado às práticas educativas nessa modalidade de educação, com aulas que busquem a colaboração de todos e

promovam o surgimento de ideias, experiências, definições e (re)conceitos sobre temas já vivenciados pelos estudantes, com o objetivo de refletir e sistematizar saberes, consolidando uma aprendizagem mais formalizada e consciente.

Para Vygotsky (2007), o sujeito é interativo já que forma seu conhecimento a partir das relações inter e intrapessoais. Na abordagem Histórico-Cultural, entende-se que o conhecimento é construção social resultante da atividade social planejada, organizada em ações e operações e, posteriormente, socializada, conforme discutido por Cavalcanti (2005). Segundo Binttencourt, Alberto e Santos (2019), a apropriação de conhecimentos pelos seres humanos é resultado da interseção entre aspectos da história pessoal e social, por serem reflexo de seus contextos sócio-históricos (Vygotsky, 2007).

De acordo com Freire (2001), a prática educativa no contexto da EJA-EPT se configura como atividade humana. Essa abordagem se fundamenta na valorização do estudante como sujeito histórico e construtor de conhecimento. Por meio do diálogo, emerge a possibilidade de educadores e educandos reconhecerem essa condição peculiar dos estudantes. Dada a natureza intrinsecamente humana dessa prática pedagógica específica, é crucial que se leve em consideração a presença singular do estudante, reconhecendo que saberes adquiridos em sua trajetória são trazidos por ele e, por isso, merecem ser partilhados para a construção coletiva de uma perspectiva de mundo que facilite a compreensão da realidade por todos os envolvidos no processo.

É por meio da interação com colegas de classe que os estudantes têm a oportunidade de construir entendimento mais profundo acerca dos conteúdos acadêmicos, uma vez que a discussão e o debate permitem a ampliação de perspectivas e a reflexão crítica. Essa abordagem ativa de aprendizagem promove a habilidade de resolver problemas complexos, além de estimular o pensamento crítico e a criatividade (Johnson; Johnson; Smith, 1998). Ademais, a aprendizagem com pares favorece o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais dos estudantes. É por meio da colaboração em equipe que aprendem a trabalhar de forma eficaz em conjunto, aprimorando habilidades de liderança, negociação e resolução de conflitos. Essas competências são importantes tanto no contexto acadêmico quanto na preparação para a vida profissional (Kuh, 2008).

No âmbito da relação professor-aluno, enfatiza-se a harmonização na mediação dos domínios que compõem o indivíduo. Ademais, para que a construção e a produção de conhecimentos se efetivem, é essencial que haja interação permeada por afetividade entre eles (Oliveira, 2012). Assim, o ato social emerge como fenômeno que possibilita ao indivíduo

conhecer a si mesmo e interagir com outros ao seu redor. Nesse contexto, a afetividade revela-se capaz de enriquecer e agregar valor à interação entre os pares, tornando mais eficaz o processo de aprendizagem. Essa dinâmica de desenvolvimento ocorre em uma relação recíproca, na qual professor e estudante constroem o conhecimento por meio da vontade, do desejo e da satisfação presentes no ambiente escolar. Diante disso, destaca-se que essa interação afetiva promove engajamento mais significativo do estudante no contexto da EJA-EPT.

Outro cenário refere-se às perspectivas apresentadas pelos estudantes em relação à potencial apropriação do conhecimento para integração no ambiente de trabalho formal. Para esses indivíduos, a participação no mercado de trabalho representa elemento chave para a recuperação da cidadania e da dignidade. Nas turmas da EJA-EPT, deve-se reconhecer que esses estudantes já apresentam bagagem de experiências construídas em situações concretas, que têm potencial de contribuir para a formação de sua perspectiva de mundo.

Diante disso, os estudantes buscam, por meio do diálogo com os docentes, a oportunidade de refletir e compreender os conteúdos ministrados com base na compreensão das relações sociais vinculadas ao mundo produtivo (Santos, 2010). A construção do saber no âmbito da EJA-EPT abarca princípios e valores éticos e morais que possibilitam o engajamento do estudante, pois apontam para orientações acerca das atitudes e ações tanto dos docentes quanto dos estudantes. Conforme destacado por Freire (1996), é por meio da reflexão sobre a prática educativa que se torna possível compreender a intrincada relação humana e social subjacente ao processo educacional.

O fator “Experiência com as Instituições” é um dos pilares do engajamento do estudante, pois se refere à maneira como os estudantes vivenciam o ambiente do campus em relação às suas percepções de apoio, à sensação de que a instituição demonstra preocupação com seu bem-estar, à participação em atividades tanto curriculares quanto extracurriculares e à qualidade das interações que eles experimentam durante a trajetória educacional, que inclui aspectos como o apoio acadêmico, a qualidade dos serviços e a conexão emocional com a comunidade acadêmica. Pesquisas mostram que quando os estudantes percebem apoio acadêmico efetivo, sentem-se valorizados como membros da comunidade acadêmica e têm acesso a recursos de qualidade, além de se envolverem mais ativamente em suas atividades educacionais (Kuh *et al.*, 2005).

Nesse sentido, o engajamento dos estudantes com o ambiente institucional não se limita às experiências em sala de aula, mas se estende às interações que ocorrem em espaços e

atividades extracurriculares, como clubes, organizações estudantis, eventos esportivos e culturais. Kuh (2001) destaca que essas experiências oportunizam o envolvimento social, o desenvolvimento de habilidades de liderança e o senso de pertencimento à comunidade acadêmica. A participação ativa nas atividades da instituição fortalece o vínculo emocional dos estudantes com a instituição e contribui para seu engajamento, além de experimentarem benefícios e maior satisfação em ambientes de campus que promovem relacionamentos positivos entre alunos, professores e funcionários (Kuh, 2009).

A experiência positiva com as instituições de ensino traz inúmeros benefícios para os estudantes. Quando se sentem apoiados e valorizados pela instituição, tendem a desenvolver senso de pertencimento, o que contribui para a persistência acadêmica e a conclusão dos estudos (Terezini *et al.*, 2001). Além disso, uma experiência positiva com as instituições auxilia no desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas.

O acesso a recursos e serviços de qualidade, como bibliotecas bem equipadas, laboratórios atualizados, visitas técnicas e programas de tutoria são diferenciais para um aprendizado mais eficaz e enriquecedor (Kuh, 2003). Essas experiências institucionais têm sido associadas ao senso de pertencimento e à conexão dos estudantes com a comunidade interna. Segundo Pascarella e Terenzini (2005, p. 45), “o engajamento institucional é fundamental para o desenvolvimento dos estudantes e sua persistência na instituição”.

Deve-se ressaltar que os laboratórios, ou ambientes informatizados criados para facilitar o ensino e a aprendizagem, devem estimular a independência e a autonomia dos estudantes da EJA-EPT. Para isso, é necessário que esses ambientes integrem, de maneira intencional, componentes fundamentais ao processo educativo, como Metodologia de Resolução de Problemas, atribuição de significado aos conteúdos abordados, promoção da aprendizagem exploratória e utilização de variedade de abordagens pedagógicas (Freitas *et al.*, 2011). Esses elementos, articulados, contribuem para a construção de um aprendizado mais ativo, significativo e contextualizado. A utilização do computador nos cursos da EJA-EPT pode ser justificada por possibilitar aos estudantes uma aprendizagem baseada em suas próprias experiências. Isso permite que se tornarem protagonistas de seu próprio conhecimento, de modo a agir com autonomia no processo de aprendizagem.

Além disso, o uso do computador oferece estímulos que promovem a motivação e contribuem para a melhoria da permanência, por capacitar os estudantes a generalizarem o conhecimento adquirido. Essa estratégia permite que a aprendizagem ocorra por meio da valorização da curiosidade, com o professor desempenhando o papel de facilitador no

processo de organização e elaboração de ideias. Diante disso, a contribuição da instituição educacional para a incorporação do computador à realidade dos estudantes jovens e adultos é de grande relevância para seu engajamento. Não se pode desconsiderar que o contato com essas tecnologias é extremamente importante, principalmente para estudantes que foram anteriormente privados desse contato. Logo, cabe à escola, ao promover o retorno desses estudantes para dentro de seus muros, fazer essa aproximação (Freitas *et al.*, 2011).

De acordo com Santos (2016), a educação é vista como ferramenta essencial para o exercício pleno da cidadania. Nesse contexto, a EJA é considerada um direito indiscutível na sociedade da informação e do conhecimento, como elemento facilitador para a participação ativa na vida social. Com sua natureza contínua, a educação tem o potencial de facilitar a adaptação às mudanças sociais provocadas pela integração das tecnologias digitais na sociedade (Santos, 2016).

No que concerne ao papel desempenhado pela tecnologia na promoção da integração curricular no âmbito da EJA-EPT, é relevante considerar as orientações do Documento Base da EJA-EPT (Brasil, 2007). O documento ressalta a importância da integração entre ciência, cultura e tecnologia mediada pelo trabalho enquanto princípio educativo. Tal abordagem é vista como meio de enriquecer aspectos científicos, culturais, políticos e profissionais, reconhecendo que essas dimensões são interdependentes no contexto social. Nesse cenário, a tecnologia pode desempenhar papel unificador dessas dimensões, por compreender a integração como processo que visa a tornar o todo coeso, compreender as partes no contexto do conjunto e conceber a educação como totalidade social (Ciavatta, 2005).

A introdução das tecnologias na EJA-EPT pode favorecer tanto o aprendizado de conteúdos específicos das áreas profissionais quanto o fortalecimento da capacidade dos estudantes de superar as barreiras de uma sociedade ainda marcada por processos de exclusão (Freitas *et al.*, 2011). Além disso, é crucial destacar o papel significativo das ferramentas digitais na influência da formação política de jovens e adultos durante seu processo de aprendizagem. Moran argumenta que o uso dessas novas tecnologias na educação representa mudança revolucionária, desde que acompanhada por uma transformação nos paradigmas tradicionais de ensino que, historicamente, têm estabelecido clara distinção entre professores e alunos. Do contrário, o simples emprego dessas tecnologias pode resultar apenas em atualização superficial, sem abordar questões essenciais (Moran, 2000).

Charlot (2013) destaca que essa abordagem começou a surgir a partir de 1950, nas sociedades contemporâneas. O autor menciona o exemplo da Alemanha, que enfatizou a

importância da qualificação dos trabalhadores por meio da Educação Profissional e Técnica, priorizando, assim, a transformação da relação entre trabalho e educação. Charlot afirma que,

De maneira mais ampla, nesse modelo de sociedade, de sistema educacional e de integração entre trabalho e educação, houve uma mudança significativa na relação com o conhecimento e com a escola. Tornou-se “evidente”, em todo o mundo, nas percepções dos alunos, de seus pais, dos jornalistas, dos políticos, entre outros, que frequentar a escola é fundamental para “garantir um bom emprego no futuro” (Charlot, 2013, p. 85).

Embora as descobertas que evidenciam a relação entre o engajamento do estudante e seu sucesso sejam preciosas para orientar iniciativas de desenvolvimento pedagógico e institucional, a pandemia de COVID-19 alterou a trajetória do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem nas instituições educacionais. Esse impacto torna-se ainda mais significativo quando se considera a crescente dependência dessas instituições da tecnologia como meio de promover resiliência diante de perturbações em larga escala.

Ao se considerar especificamente a proposta da EJA-EPT, encara-se a educação geral como parte intrínseca da EP, ao se enfatizar o trabalho como princípio educativo e rejeitar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, uma vez que o pensar e o agir humanos são inseparáveis. Nesse contexto, a introdução da tecnologia pode contribuir significativamente com a formação integral dos estudantes, favorecendo a integração entre saberes e práticas, o desenvolvimento da autonomia, o sentimento de pertencimento e o engajamento, de modo a promover o diálogo entre o pensar e o fazer, o concreto e o abstrato, o passado e o futuro e favorecer a transição de uma sensação de não pertencimento para a inclusão em um mundo cada vez mais “computadorizado”, ao mesmo tempo que estimula o engajamento do estudante nesse processo integrativo. Logo, a formação técnica para se trabalhar com estudantes da EJA-EPT visa a oferecer um novo conceito de vida tanto no âmbito profissional quanto no âmbito pessoal, incorporando elementos que incentivem a interação social e promovam seu desenvolvimento integral.

Por último, o fator “Ambiente do Campus” busca avaliar a influência do ambiente físico e social do campus no engajamento do estudante. Esse aspecto engloba desde a qualidade das instalações e recursos disponíveis até a sensação de pertencimento e a interação com a comunidade acadêmica, bem como sua diversidade e a sensação de segurança no campus. A participação dos estudantes se refere ao modo como vivenciam o ambiente do campus, considerando suas percepções sobre suporte, a sensação de que a instituição se

preocupa com seu bem-estar, a participação em atividades extracurriculares e a qualidade das interações durante a experiência educacional.

Os benefícios para os estudantes e a satisfação surgem em ambientes de campus que promovem relacionamentos positivos entre estudantes, professores e funcionários (Kuh, 2009). Instituições comprometidas com o aprimoramento do sucesso dos estudantes devem, portanto, investir no fortalecimento do ambiente acadêmico e social, oferecer suporte integrado às dimensões cognitivas, sociais e físicas, tanto dentro quanto fora da sala de aula (Pascarella; Terenzini, 2005).

Um ambiente de campus favorável traz inúmeros benefícios para os estudantes. Recursos e instalações acadêmicas bem equipadas, como bibliotecas, laboratórios, equipamentos e outras infraestruturas e recursos, como acesso à internet, bem como serviços de apoio acadêmico e espaços de estudo confortáveis, promovem a aprendizagem eficaz e criam ambiente propício ao desenvolvimento acadêmico (Kuh *et al.*, 2008; Pike; Kuh, McCormick, 2011). Além disso, um ambiente diversificado e inclusivo estimula a troca de perspectivas, o respeito às diferenças e a formação de redes de apoio social. Isso contribui para o desenvolvimento de habilidades interpessoais, a ampliação da visão de mundo e o fortalecimento do senso de pertencimento à comunidade acadêmica (Hurtado *et al.*, 1998).

Diante desse cenário, é evidente que subsiste significativa parcela da população com níveis educacionais inferiores, indicando a urgência de aprimorar o sistema educacional no Brasil. Tal aprimoramento deve abranger a elevação da qualidade do ensino em todas as modalidades, com inclusão dos estudantes da EJA-EPT, visando a superar as disparidades tanto educacionais quanto sociais (Silva; Farias, 2009). É crucial compreender que a EJA-EPT abarca um conjunto heterogêneo de participantes inseridos em vasta diversidade cultural, como “mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afrodescendentes” (Brasil, 2008, p. 13). Devido a essa complexidade, a EJA-EPT demanda projetos político-pedagógicos e políticas públicas específicas, com o propósito de afirmar a igualdade de direitos para todos. Percebe-se que a questão central reside em reverter a ideia de que essa diversidade deva resultar em desigualdade.

A atmosfera proporcionada pela biblioteca pode reduzir disparidades e exclusões, visto sua capacidade de aumentar o nível de informação de quem dela faz parte, a equidade no acesso e na utilização desse recurso e, conseqüentemente, a aprendizagem mais efetiva por parte dos estudantes. Conforme indicado pela Federação Internacional de Associações de

Bibliotecários e Bibliotecas, “[...] as bibliotecas são o principal meio de acesso ao conhecimento, às ideias e à manifestação criativa, além de contribuir para o desenvolvimento e a manutenção da liberdade intelectual a que todos os cidadãos têm direito” (Silva; Farias, 2009).

Nesse sentido, Medeiros *et al.* (2003) aponta que, embora reconheça que o ambiente do campus favorece o sucesso à aprendizagem escolar, e que não seja determinado por um único fator, uma vez que diversos elementos, como a infraestrutura adequada, a valorização e capacitação do corpo profissional, entre outros, também desempenham papel crucial, enfatiza-se a relevância de dedicar atenção à dimensão simbólica do ato de ensinar. Destaca-se, especialmente, a necessidade de promover o engajamento do estudante da EJA-EPT, com vistas à participação mais efetiva e enriquecedora no processo educacional desse público.

Paulo Freire (1996, p. 97), em seus ensinamentos sobre o ato de ensinar, afirmou:

É fundamental desenvolver a habilidade de compreender o significado por trás de gestos como o silêncio, um sorriso ou a retirada da sala. A maneira menos cortês com que uma pergunta é feita também carrega informações valiosas. O ambiente pedagógico, portanto, pode ser considerado um texto constantemente a ser lido, interpretado, escrito e reescrito. Nesse contexto, a solidariedade entre educador e educandos desempenha um papel crucial, pois quanto maior a cooperação no tratamento desse espaço, mais oportunidades se abrem para uma aprendizagem democrática na escola.

Desse modo, ao destacar a importância da afetividade entre educador e educando, Freire (1996) compreende que essa conexão só pode ser estabelecida por meio da reflexão crítica sobre como ideias ou visões de mundo são construídas tanto sobre si mesmo quanto sobre os outros, dentro do espaço cultural.

A diversidade cultural pode afetar significativamente a qualidade das interações no ambiente do campus. Os estudos de Tinto e Kuh (1993, 2009) destacam a importância desse aspecto na avaliação do engajamento do estudante e na promoção de ambiente favorável. Por isso, é importante que as instituições de ensino adotem estratégias efetivas para promover um ambiente do campus inclusivo e diversificado, como a implementação de programas e iniciativas que valorizem a diversidade, fomentem a interação entre estudantes de diferentes origens e promovam a igualdade de oportunidades. Como afirmam Kuh *et al.* (2008, p. 52), “o ambiente do campus desempenha um papel crucial no engajamento e no sucesso dos estudantes”.

Frente a todas as transformações sociais, a instituição educacional precisa estar adequadamente preparada para lidar com a crescente diversidade na EJA e em programas

relacionados, como a EJA-EPT. Nesse sentido, a capacitação dos profissionais que trabalham diariamente com esses jovens e adultos é fundamental para o desenvolvimento de metodologias e estratégias pedagógicas eficazes. Além disso, é necessário promover debates sobre atitudes, valores e aspirações que fazem parte dos desafios da presença dos estudantes no ambiente escolar (Sá *et al.*, 2023). Portanto, é imperativo estabelecer conexão eficaz entre a prática e a teoria, a fim de que as necessidades da EJA-EPT sejam convertidas em conhecimento e aprendizagem significativos para os adultos que trabalham. Nesse contexto, surge o desafio enfrentado pela escola e por todos os educadores: integrar a cultura escolar dos estudantes, dos professores e da sociedade, visando à união das diversas culturas para a construção contextualizada de novos conhecimentos. Nesse contexto, a importância da diversidade cultural na esfera escolar é destacada nas palavras de Souza (2001, p. 119), que afirma que

As questões da diversidade cultural se tornam especialmente relevantes no país devido ao aumento constante e à crescente diversidade de alunos provenientes de diferentes contextos sociais e origens étnicas. Isso se torna especialmente visível com a obrigatoriedade e universalização do acesso à escola.

Com base no exposto, torna-se evidente que a integração de diferentes tipos de conhecimento desempenha papel crucial na orientação para uma abordagem mais eficaz diante dos desafios enfrentados pelos estudantes da EJA-EPT em seu percurso educacional. É fundamental considerar a diversidade cultural inerente a essa modalidade de ensino e estabelecer claramente as responsabilidades da escola e dos professores no que diz respeito ao tratamento pessoal, coletivo e cultural dos estudantes. Considerar a cultura por meio do diálogo é um dos elementos mais importantes para a aprendizagem, conforme destaca Freire (1983, p. 82):

A priorização da “relação dialógica” no ensino permite o respeito à cultura do aluno, à valorização do conhecimento que o educando traz consigo. Em suma, um trabalho que parte da visão de mundo do educando é, sem dúvida, um dos pilares fundamentais nos quais a prática pedagógica de professores deve se fundamentar.

Diante da relevância do diálogo, torna-se claro que, no contexto educacional, dialogar implica em compartilhar ideias para promover reflexão na prática. A relação dialógica é essencial para o êxito da EJA-EPT, uma vez que permite ao educando participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem e contribuir para a tomada de decisões, tornando a jornada de aprendizagem humana e dialógica (Sá *et al.*, 2023).

Não obstante, os fatores de engajamento, como desafio acadêmico, aprendizagem entre pares, experiências com a instituição e ambiente do campus, desempenham papel fundamental na promoção do engajamento no ambiente educacional. Esses fatores estão interligados e se complementam, pois proporcionam visão abrangente do engajamento do estudante. Ao explorar a revisão da literatura para compor esta tese, observou-se aumento nas pesquisas que destacam a relevância de aspectos processuais, como a satisfação escolar (Osti; Almeida, 2022) e o engajamento (Araújo, 2017; Kuh, 2016).

Entre esses fatores, destaca-se o estudo do engajamento do estudante, que tem sido particularmente analisado. Conforme mencionado, o engajamento sobressai ao estar positivamente associado a outros indicadores de qualidade, como permanência e satisfação com a experiência escolar. Além disso, também está relacionado à variedade de resultados desejados em termos de aprendizado e desenvolvimento psicossocial dos estudantes, o que reflete na aprendizagem e no desenvolvimento integral do estudante, bem como no sucesso e na continuidade dos estudos (Kuh, 2016). À medida que se adentra nessa evolução, diversos estudos sobre o engajamento do estudante emergem e oferecem oportunidades valiosas para o aprendizado e os *insights*. Ao considerá-las em práticas educacionais e políticas institucionais, é possível promover um ambiente de aprendizagem mais estimulante e envolvente para os estudantes da EJA-EPT.

3.2 Da Teoria da Relação com o Saber: aspectos conceituais

Nesta seção, discorre-se sobre a revisão narrativa da literatura referente aos estudos que tratam da Teoria da Relação com o Saber, de modo a explorar seus fundamentos e aspectos conceituais centrais. A análise não se limita a destacar as diferenças entre os autores ou abordagens, embora tais distinções permaneçam relevantes do ponto de vista heurístico, mas busca aprofundar a compreensão acerca das convergências teóricas e dos elementos estruturantes que sustentam essa perspectiva. A relação com o saber busca compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo e dá sentido à sua experiência, especialmente à sua experiência escolar (Charlot, 2005).

O sistema educacional, conforme Skriván (2022), opera para integrar os indivíduos na sociedade, especialmente no mercado de trabalho, fundamentando-se em suas próprias necessidades. Diante disso, esta pesquisa de tese identifica a abordagem teórica da equipe *Education, Socialisation et Collectivités Locales* (Escol), liderada por Charlot (2000), que se

dedicava a refletir e investigar o fenômeno do fracasso escolar orientado por questionamentos voltados para a compreensão das razões por trás desse insucesso, por que ele ocorria com maior frequência entre estudantes de classes sociais mais vulneráveis e, especialmente, como alguns indivíduos conseguiam superar as barreiras socioeconômicas e alcançar êxito acadêmico.

Por esse viés de estudo, para compreender a educação escolar por meio dos sujeitos em formação, busca-se estabelecer um diálogo com a Teoria da Relação com o Saber, na compreensão do que é significativo para os estudantes no ambiente escolar, quem compõe a rede de apoio que sustenta as aprendizagens mais lembradas e, por fim, a perspectiva que complementa a compreensão científica sobre quais fatores os impulsionam a voltar para a escola e prosseguir com os estudos. Sob essa ótica, o indivíduo é entendido como ser social em sua singularidade e trajetória histórica (Charlot, 2000).

Charlot desenvolveu esse conceito a partir de estudos realizados em Paris, por volta de 1980, com o propósito de investigar o sucesso e o fracasso escolar de jovens de origens populares. O autor questiona o significado da escola e do processo de aprendizagem para estudantes vindos de meios populares. Sua abordagem busca entender como esses estudantes constroem e vivenciam sua relação com o conhecimento em contexto de mediação social e cultural. Charlot reconhece que essa relação é moldada historicamente e culturalmente e influenciada por diversos agentes, como a família, a escola e a sociedade em geral.

Conforme destaca Skriván (2022), a abordagem teórica da “relação com o saber” é uma maneira de interpretar o sistema educacional a partir da perspectiva dos estudantes, que conferem singularidade a ele. A abordagem teórica parte da visão do indivíduo como sujeito de sua própria história e de sua relação com o mundo, em vez de ser apenas um componente do sistema social dominante. Essa abordagem se manifesta como relações com o saber, representações do saber e desejo de saber (Charlot, 1996)

Nesse contexto, Charlot traz contribuição significativa para o campo do pensamento educacional ao enfatizar que a “condição escolar em essência” não existe. Segundo ele, a mera afirmação de que alguém falhou na escola é generalização abstrata, ampla e superficial (Charlot, 2000). O autor propõe abordagem renovada para compreender o fracasso escolar, que busque examinar, com mais profundidade, os elementos que levaram um estudante a enfrentar essa situação. Nessa perspectiva, Charlot argumenta que é necessário analisar a posição social do indivíduo, a singularidade de sua história pessoal, a maneira como atribui significado à sua vida e às práticas que ele adota. Ao considerar todos esses elementos, o

autor acredita que surgirão novos e mais profundos *insights* sobre a condição do estudante, a chamada “Relação com o Saber”. Charlot (2005, p. 81) destaca que

[...] a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc, ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com ação no mundo, e sobre o mundo relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação.

Nessa perspectiva, a teoria concentra-se na elaboração de uma sociologia do sujeito que abarca a educação em toda a sua complexidade. Isso implica na compreensão da educação como processo intrínseco, cultural e social que está enraizado na constituição humana. Conforme observado por Charlot (2013, p. 167), “É através da educação que as relações entre as gerações transcendem a mera hereditariedade biológica; é, acima de tudo, uma herança cultural”.

A relação com o saber é primordialmente conceituada como “forma de relação com o mundo” (Charlot, 2000, p. 77). Nesse mundo o indivíduo se encontra como ser humano dotado de desejos e motivado por eles, ocupando lugar dentro do contexto social, além de apresentar história única que delinea sua singularidade e maneira de conferir significado a esse mundo (Charlot, 2000). Em outras palavras, a relação com o saber se manifesta como a interação do sujeito com o mundo, consigo mesmo e com os outros.

A relação com o saber, proposta por Charlot, abarca três dimensões interdependentes: a epistêmica, a identitária e a social, compreendendo a aprendizagem como meio de apropriação do mundo (Charlot, 2005). No âmbito da dimensão epistêmica, o sujeito estabelece sua compreensão do conceito de saber tanto para si quanto para os outros, desdobrando-se nas categorias de objetivação-denominação, imbricação do eu na situação e distanciação-regulação (Charlot, 2000). A dimensão epistêmica, por sua vez, abarca três modalidades: a apropriação de um objeto virtual (processo de apropriação de um conhecimento e o desdobramento em objetivação-denominação); o domínio de uma habilidade ou a capacidade de manipular um objeto específico com o uso do corpo; ou, ainda, a aprendizagem enquanto ato de ingressar em um contexto relacional, mediado por um processo de distanciação-regulação, visando à culminação na aquisição da habilidade de dominar uma relação.

Sob o prisma epistêmico, Charlot (2000) identifica as figuras da aprendizagem, as quais expressam as variadas formas de interação entre o sujeito e os conhecimentos, levando

em consideração suas histórias de vida, necessidades e intenções. Aprender, dentro dessa ótica epistêmica, engloba a aquisição de conhecimento materializado em fontes como livros, instituições educacionais e professores, além de envolver a apropriação de saberes-objetos, ou seja, de conteúdos intelectuais dos quais o sujeito carece. O indivíduo também aprende ao assimilar um objeto virtual presente em elementos tangíveis, interagindo com o conhecimento enquanto objeto, o que se expressa por meio da linguagem, especialmente no formato escrito.

Assim, as relações de saber são relações simultaneamente epistêmicas e sociais. Na relação social com o saber, ocorre construção de natureza coletiva, que é apropriada pelo sujeito. Em por uma sociologia do sujeito, Charlot (2000) discute a constituição do sujeito e ressalta que ele é, ao mesmo tempo, um ser humano aberto ao mundo, um ser social e um ser singular. Esse sujeito desempenha papéis em suas relações sociais e age no e sobre o mundo, encontrando no saber necessidade intrínseca à sua existência e às suas interações. Conforme sintetiza o autor:

O sujeito é um ser aberto a um mundo, um ser social e um ser singular. Age no e sobre o mundo, encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber. Autoproduz-se e é produzido por meio da educação (Charlot, 2000, p. 33).

No que diz respeito às relações identitárias, o sujeito em questão se engaja na construção e transformação de sua própria identidade por meio do conhecimento adquirido, sendo essa transformação influenciada por elementos emocionais, interesses e angústias (Lappe, 2018). Por fim, as dimensões de cunho social refletem as experiências vivenciadas pelo indivíduo em sociedade e nas interações com os demais, contribuindo para a configuração de conhecimentos, valores e características individuais (Charlot, 2000).

No âmbito da dimensão identitária, a relação do sujeito com o saber assume relevância significativa, pois perpassa a história pessoal do indivíduo, suas expectativas, referências, concepção de vida e a imagem que possui de si mesmo, bem como a imagem que deseja projetar para os outros. O autor destaca que essa relação com o saber é fortemente marcada pelas diversas influências provenientes do ambiente circundante no qual o sujeito está inserido, que oferece um conjunto de significados essenciais e configura um espaço vital (um mundo) compartilhado com outros. Essa relação, portanto, engloba a conexão com um mundo repleto de significados, além de abarcar, também, o espaço de atividades em que o sujeito se envolve, além de se inscrever no continuum temporal.

Nesse cenário, no âmbito deste estudo de tese, emerge a compreensão de que os estudantes jovens e adultos, enquanto agentes ativos, possuem a capacidade de interpretar e atribuir significado ao mundo que os cerca. Eles conferem sentido à posição que ocupam na sociedade e às suas interações com os outros, às narrativas de suas próprias histórias, à sua singularidade e, ademais, permanecem abertos ao vasto espectro de possibilidades que transcendem os limites do momento presente. Esses indivíduos, portanto, carregam de aspirações e desejos que influenciam suas relações no contexto social (Charlot, 2000). Uma análise reflexiva à luz das considerações de Freire (1979) revela que essa interconexão entre o sujeito e o conhecimento ocorre quando o ser humano se engaja em uma busca incessante pelo saber, inextricavelmente ligada à sua jornada de autotransformação e crescimento.

É compreensível que a dinâmica estabelecida na instituição escolar transcenda os valores subjacentes e abranja os princípios explícitos, estes que podem desencadear êxito, demonstrando que cada estudante tem a capacidade de prosperar na esfera escolar. Ao explorar de maneira ativa a relação com o conhecimento, o estudante expande o âmbito de sua conexão com o ato de aprender, conferindo à relação uma riqueza de significados e propósitos. Conforme Charlot (2000), uma abordagem que visa a investigar a relação do sujeito com o saber demanda compreensão profunda do confronto desse sujeito com a necessidade de adquirir conhecimento e com a presença do “saber” no mundo. É crucial enfatizar que uma perspectiva sociológica destituída de considerações sobre o indivíduo, como aquela ancorada nas abordagens durkheimianas e bourdieusianas, não é apta a elucidar a intrincada complexidade inerente ao problema do fracasso escolar.

Sob a ótica de Charlot, a relação mantida com o conhecimento é intrinsecamente entrelaçada com a dimensão identitária do sujeito, essa que, por sua vez, é profundamente moldada pelas vicissitudes de sua trajetória histórica, pelas expectativas que acalentam, pelas referências que consultam e pela perspectiva de vida que adotam. Ademais, tal relação é indissociável da imagem que o sujeito constrói de si e da representação que deseja transmitir aos outros. Nesse contexto, o autor sustenta que o contexto circundante exerce influência significativa na modelagem dessa relação com o conhecimento, proporcionando um arcabouço de significados tangíveis e um espaço compartilhado, qual seja, o domínio coletivo e intersubjetivo. A relação com o saber, portanto, emerge como relação com o universo dos significados, configurando-se como espaço de atividades que se desenvolvem de maneira contínua e evolutiva ao longo do curso temporal.

É inegável que a relação estabelecida com o saber reverbera na constituição da identidade do sujeito, levando em conta a teia de sua história, as perspectivas que a antecipam, as referências que esse sujeito internaliza, a concepção de vida que abraça e a autopercepção que almeja compartilhar com seus pares. Em consonância, Charlot (2000) afirma que essa relação resulta das diversas influências que o indivíduo recebe do contexto no qual está inserido, o que oferece conjunto de significados imersos na expectativa e disponibiliza espaço compartilhado para a realização de atividades conjuntas.

Ao considerar o sujeito inserido na EJA como agente central na trajetória histórica, torna-se patente a maneira pela qual suas experiências e práticas configuram sua formação e fomentam sua aspiração pelo conhecimento. Como menciona Teixeira (1996, p. 183), “Indivíduos socioculturais se constituem, portanto, por meio de suas experiências vivenciadas no contexto da existência, por meio das quais constroem a si próprios e contribuem para a história”. Inegavelmente, as vivências e as influências oriundas do ambiente no qual estão inseridos desempenham papel preponderante na maneira como esses sujeitos se manifestam e estabelecem vínculos com o processo de aprendizagem e a instituição educacional. Adicionalmente, a escolarização na EJA oferece oportunidade singular para que tais indivíduos reconfigurem suas narrativas, revitalizem suas identidades e participem, de maneira ativa, da tessitura da história humana.

A relação que os sujeitos jovens e adultos estabelecem com o conhecimento no contexto da EJA-EPT detém importância para a compreensão do processo de aprendizado e sua continuidade no âmbito educacional. Essa relação se encontra intrinsecamente entrelaçada às suas experiências pregressas e históricas moldadas pelas influências do contexto social e pela interação que mantêm com o mundo ao seu redor. A autoimagem que o estudante delineia de si mesmo é, em grande medida, constructo social emergente dessas interações. Importa ressaltar que a aprendizagem no contexto da EJA-EPT vai além de mera aquisição de conhecimento acadêmico, pois abarca igualmente o desenvolvimento da autoconfiança dos estudantes e de suas competências para enfrentar adversidades. Ao aprofundar a análise dessa relação, é possível investigar o sujeito enquanto é confrontado pelo desafio de assimilar e dialogar com o conhecimento no seio do mundo que o cerca.

Nesse sentido, Charlot (2000) assevera que a relação estabelecida entre o sujeito e o saber emerge como dimensão de elevada pertinência na composição de sua identidade, essa permeada por influências derivadas de suas narrativas pregressas, perspectivas, referenciais e concepção de existência. A interconexão mantida com o universo do conhecimento ganha

contornos moldados coletivamente no âmbito das práticas históricas humanas, podendo, por vezes, colorir-se pela percepção de lacunas e disparidades que têm origem em uma representação depreciativa do sujeito. Contudo, importa salientar que essa subavaliação é modelada na distância percebida pelo sujeito em relação ao arcabouço do saber e não encontra solo no próprio âmago do indivíduo. No contexto da análise da relação dos jovens-adultos com o conhecimento, é de relevância incontestável a investigação do modo como enfrentam a iminente obrigação de aprendizado e a presença do conhecimento no contexto global.

É mister evidenciar que, no decorrer do processo evolutivo do estudante e de suas incursões no território da aprendizagem, inerentes a determinados saberes, ele também acumula entendimento acerca de suas habilidades intrínsecas, potenciais latentes e desafios confrontados na interação com o saber, conjuntamente com estratégias adotadas para superar esses desafios. Tal como pontuado por Charlot (2000), no que se refere aos sujeitos jovens-adultos em suas relações com o conhecimento, é fundamental analisar a postura desses indivíduos quando confrontados com a imperatividade de apreender e diante da onipresença do “saber” no ambiente circundante. Essa abordagem convoca a contemplação do processo de absorção do conhecimento e a exploração da autodescoberta por parte do estudante e sua habilidade de enfrentar os desafios inerentes ao ato de aprender. Nessa relação com o saber, na qual se pode construir uma imagem desvalorizada de si, é fundamental considerar que:

[...] o sujeito epistêmico é o sujeito afetivo e relacional, definido por sentimentos e emoções em situação e em ato; isto é – para não recorrer a algo inapreensível – o sujeito como sistemas de condutas relacionais, como conjunto de processos psíquicos implementados nas relações com os outros e consigo mesmo (Charlot, 2000, p. 70).

Conforme Charlot (2000), a dinâmica da relação entre o sujeito e o saber demanda postura ativa, requisitando, para tal, a mobilização consciente do próprio indivíduo. O autor discute o conceito de mobilização referindo-se à ação interna do sujeito que utiliza seus próprios recursos para se mover. Ao tratar desse tema, Charlot (2000) destaca a importância do sentido e do desejo. Essa mobilização é uma resposta interna guiada pelo desejo que a impulsiona, que trata do movimento subjetivo do estudante, esse que não é imposto de fora. O autor distingue os conceitos de motivação e mobilização e prefere o uso do termo mobilização em seus textos, apesar de existirem semelhanças entre os dois.

O conceito de mobilização está associado à ideia de movimento. Mobilizar significa colocar algo em movimento, e mobilizar-se corresponde a mover-se. O uso da palavra “mobilização” é preferido por Charlot justamente para enfatizar essa

dinâmica interna, em contraste com “motivação”, que sugere que o impulso vem de fatores externos. Enquanto a mobilização envolve uma ação que parte do próprio sujeito, a motivação indica uma influência externa (Charlot, 2000, p. 54).

Diante disso, o sujeito se mobiliza em uma atividade quando se coloca em movimento por móveis (boas razões), que remetem ao desejo e ao sentido (Charlot, 2000). A mobilização faz com que o estudante se envolva e se dedique às atividades de estudo. É o sentido e o desejo que impulsionam esse engajamento na realização das tarefas, diferentemente da mera tentativa de motivação externa. Entre os estudantes pesquisados por Charlot (2009), o desejo de ter um emprego, autonomia, ser alguém e ter boa vida são a mobilização para estudar e aprender. Dessa forma, Vieira e Teixeira (2024) afirmam que, para haver mobilização do estudante, é preciso que a situação de aprendizagem faça sentido para ele.

A atividade de estudo exerce papel fundamental no sucesso ou fracasso escolar, com a dimensão do sentido abrangendo os objetivos e motivos que a orientam. Nessa perspectiva, “algo pode adquirir, perder ou mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, tanto por sua dinâmica interna quanto por suas interações com os outros e com o mundo” (Charlot, 2000, p. 57). Assim, o aprendizado está diretamente ligado ao significado que o estudante atribui a um conteúdo ou conhecimento específico. Cada indivíduo traz suas próprias vivências, experiências e interesses, o que influencia na maneira como atribui sentido e significado em suas relações com pessoas, objetos e saberes. Dessa forma, o educando tende encontrar maior sentido naquilo que se conecta à sua própria realidade.

Quando o estudante atribui significado à atividade de estudo, as chances de despertar o desejo e promover a mobilização para sua realização aumentam. Por outro lado, se o estudante não encontra sentido na tarefa, essa atividade de estudo tende a ser inexistente ou enfraquecida e, até mesmo, contribuir para seu fracasso escolar. Assim, o estudante só se dedicará aos estudos e se engajará intelectualmente se a atividade fizer sentido para ele, for prazerosa em seu processo de aprendizagem (Charlot, 2005).

Somente aprende quem se envolve, quem se engaja na prática de estudo e se mobiliza. No entanto, para que isso ocorra, o estudante precisa encontrar propósito, atribuir valor à atividade, pois algo sem sentido não tem valor. Além disso, para permanecer mobilizado, é fundamental que encontre satisfação ao realizar a tarefa. Embora o sentido seja essencial para a existência da atividade de estudo, o estudante sozinho, por ele mesmo, não garante a aprendizagem. Para isso, é necessário considerar outro aspecto: a eficácia ou a normatividade das atividades. Para que o estudante tenha sucesso acadêmico, é imprescindível que participe de uma atividade de estudo eficaz, que favoreça a aquisição de conhecimento e o

desenvolvimento de habilidades cognitivas. A eficácia da atividade está ligada ao cumprimento de “determinadas normas impostas pela própria natureza dos saberes a serem assimilados” (Charlot, 2005, p. 55)

O processo de aprendizagem tem início quando o estudante se mobiliza intelectualmente para aprender. A concepção de instituição educacional, que efetivamente leve em consideração os sujeitos jovens e adultos com a capacidade de “ensinar ao mesmo tempo que valoriza a singularidade sem constrangê-la”, assume caráter fundamental, especialmente quando se considera a maneira pela qual os indivíduos jovens/adultos estabelecem uma identificação ao se imiscuir nos processos escolares (Laffin, 2007). Portanto, de acordo com Laffin (2007), a abordagem que se deve adotar ao examinarmos os sujeitos jovens-adultos no tocante à interação com o conhecimento é precisamente “estudar esse sujeito enquanto ele se depara com a necessidade de aprender e a presença do ‘saber’ no universo circundante” (Charlot, 2000, p. 34).

É possível fazer uma distinção entre os termos “conhecimento” e “saber”, afirma Charlot (2000, p. 61). Dessa forma, o autor estabelece que o conceito de “saber” ultrapassa meramente a aquisição de um novo conjunto de informações, uma vez que abarca a capacidade de transcender o indivíduo e incorporar coerência ou elegância que seja compartilhável e compreensível para os outros. Nessa perspectiva, torna-se claro que o “saber” implica compreender a razão subjacente e a necessidade de empreender o estudo de determinado conteúdo, atribuindo-lhe significado em relação aos propósitos do próprio sujeito.

A aquisição de conhecimento emerge como característica inerente à natureza humana ao constituir processo que envolve a interação com o ambiente circundante e os elementos que o constituem. Durante esse processo, o indivíduo interage com os objetos presentes no mundo e, de forma concomitante, internaliza os significados culturalmente estabelecidos ao mesmo tempo em que realiza uma reinterpretação e reconfiguração desses significados com base em suas vivências pessoais.

Além disso, é relevante destacar que o desejo de busca por conhecimento não emerge diretamente do próprio conhecimento, mas dos significados sociais atribuídos a esse conhecimento. Na EJA-EPT, o ato de aprender pode assumir sentidos diferentes para cada estudante, considerada a singularidade de cada sujeito. Por isso, vale dialogar sobre as diversas aprendizagens que fazem sentido para esses estudantes (Vieira; Teixeira, 2024).

Segundo Freire (1989), a interação entre professor e estudante é fundamental para a compreensão e assimilação dos conteúdos educacionais. Cada atividade planejada e executada pelo professor, ao reconhecer as particularidades de seus alunos, exerce impacto positivo no processo de aprendizagem. O contexto da EJA-EPT, no qual os estudantes frequentemente enfrentam longas jornadas de trabalho antes de irem para a escola, carrega consigo o cansaço das batalhas diárias pela sobrevivência. Logo, é essencial que a abordagem educacional esteja alinhada a essas realidades e experiências de vida, de modo a respeitar os conhecimentos prévios dos estudantes. Ao reconhecer os conhecimentos detidos pelos estudantes da EJA-EPT, os educadores são incitados a se envolver de maneira mais comprometida no processo educativo, visando a habilitar os estudantes a adquirir saberes que facilitem sua inserção no panorama profissional, aponta Rosa (2016).

A abordagem teórica de Charlot (2000) traz afinidades com outras correntes críticas, tais como a teoria do Reconhecimento, de Axel Honneth, e a teoria da Reprodução Social, de Pierre Bourdieu. Honneth (2003) destaca que a luta pelo reconhecimento se constitui elemento central na formação da identidade, tanto no plano individual quanto coletivo, ao passo que Bourdieu (2005) evidencia como as estruturas sociais contribuem para a reprodução das desigualdades, operando por meio de mecanismos simbólicos e institucionais que naturalizam as hierarquias sociais. Assim, ao considerar o saber como construção social mediada pelas experiências e pelas relações dos sujeitos com o mundo, Charlot converge com essas abordagens ao enfatizar as dimensões simbólicas, sociais e subjetivas da educação.

Dessa forma, nesta parte da tese, procurou-se articular os principais conceitos da teoria da Relação com o Saber, de Charlot, que oferece arcabouço teórico consistente para a compreensão das dimensões sociais, culturais e políticas implicadas na produção e apropriação do conhecimento. Tal perspectiva contribui significativamente para a formulação de políticas educacionais mais inclusivas e democráticas, ao reconhecer os sujeitos como protagonistas de sua relação com o saber. Engajar-se nesse processo implica, segundo Charlot (2000), mobilização interna, movida pelo “desejo de saber”.

A seguir, apresenta-se a interlocução entre o conceito de engajamento do estudante e a teoria da Relação com o Saber, com o objetivo de explorar as contribuições dessa articulação para a compreensão dos processos formativos no contexto da EJA-EPT. Essa aproximação teórica permite analisar, de forma mais aprofundada, as dimensões subjetivas, sociais e institucionais que influenciam no engajamento dos estudantes.

3.3 Interlocução do engajamento do estudante e a teoria da Relação com o Saber: contribuições na EJA-EPT

Dando continuidade às reflexões desenvolvidas no tópico anterior, este item busca aprofundar a interlocução do conceito do constructo do engajamento com a Teoria da Relação com o Saber, proposta por Charlot (2000). Tal articulação revela-se especialmente pertinente no contexto da EJA-EPT, considerando as especificidades dos sujeitos que a compõem. Assim, parte das discussões teóricas previamente abordadas são retomadas aqui, agora sob a perspectiva de compreender como a relação com o saber se constitui em elemento central para a análise dos sentidos atribuídos à escolarização, aos processos de engajamento e às práticas educativas voltadas para jovens e adultos trabalhadores.

A perspectiva do engajamento, de Kuh (2003), foi desenvolvida para contextos de ensino superior, mas, nesta tese, desdobra-se de maneira enriquecedora na modalidade da EJA-EPT. O autor destaca o engajamento como resultado da participação ativa dos estudantes nas atividades de aprendizagem, na interação com colegas e professores, bem como na dedicação de tempo e esforço ao aprofundamento do conhecimento. Na EJA-EPT, essa abordagem assume significado particular, uma vez que estudantes adultos frequentemente trazem consigo vastas experiências de vida e profissional. Nesse contexto, ampliar o engajamento torna-se possível ao se reconhecer a relevância do aprendizado para a trajetória de carreira e de desenvolvimento pessoal desses sujeitos.

A teoria da relação com o saber, de Charlot (2000), permite que se expanda a percepção da interação entre estudantes e conhecimento. Charlot (1996) identifica três posturas que os indivíduos podem adotar em relação ao saber: compromisso, distanciamento e acomodação. Ao contextualizar essa teoria na EJA-EPT, surge a oportunidade de investigar como estudantes adultos estabelecem conexões entre o conteúdo apresentado e suas experiências pregressas, aspirações profissionais e identidade singular.

A convergência entre essas teorias ganha vida quando se explora como a relação com o saber influencia o engajamento dos estudantes adultos da EJA-EPT. A postura de compromisso com o conhecimento, delineada por Charlot, revela-se como indicador substancial de engajamento duradouro. Estudantes que percebem o aprendizado como algo alinhado às suas aspirações profissionais e necessidades práticas são mais propensos a se envolver de maneira ativa e proativa nas atividades educacionais e nas tarefas relacionadas ao desenvolvimento profissional.

Por outro lado, a postura de distanciamento ou acomodação pode representar desafios para o engajamento. Estudantes que enxergam o aprendizado como algo distante de suas realidades ou que se sentem compelidos a aprender apenas para atender demandas externas podem evidenciar menor motivação e participação. Nesse ponto, a abordagem de Kuh (2016) fornece perspectivas práticas sobre como criar ambientes educacionais que encorajem a interação, promovam a conexão com a comunidade educacional e ressaltem a relevância pessoal do conhecimento.

A interseção entre essas teorias também ilumina a importância da autoeficácia na promoção do engajamento. Estudantes que desenvolvem a crença em sua própria capacidade de dominar o conteúdo e aplicá-lo em contextos práticos têm maior propensão a se dedicar ao aprendizado. A postura de compromisso, conforme discutida por Charlot (2000), pode ser influenciada pela percepção da própria eficácia, alinhando-se ao engajamento ativo preconizado por Kuh (2005).

O diálogo entre o constructo do engajamento e a teoria da relação com o saber se apresenta como terreno fecundo para a compreensão e promoção do engajamento do estudante nos Cursos Técnicos da EJA-EPT. A integração entre essas abordagens permite aos educadores a elaboração de estratégias que considerem as motivações intrínsecas dos estudantes, suas conexões pessoais com o conhecimento e suas aspirações profissionais. A percepção mais profunda da interseção entre a construção de significado pessoal com o saber e a participação ativa nos processos educacionais pode culminar em práticas pedagógicas mais importantes e eficazes.

A abordagem do engajamento do estudante, de Kuh (2009), aqui assentada sob a perspectiva da teoria da relação com o saber, de Charlot (1999, 2000, 2005), proporciona visão interdisciplinar e a possibilidade de diálogo entre diferentes perspectivas, fato que permite a compreensão ampla das ações dos estudantes da EJA-EPT em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento integral, com vistas a melhoria da qualidade na educação.

Acredita-se ser crucial considerar a perspectiva adotada nos estudos interdisciplinares para compreender os pressupostos teóricos e epistemológicos subjacentes muitas vezes não declarados de forma explícita, mas que orientam escolhas metodológicas e analíticas. De acordo com Flick (2009), as perspectivas adotadas pelos pesquisadores têm impacto direto na forma como os dados são coletados, analisados e interpretados.

É importante, portanto, estar atento a essas diferentes perspectivas, que podem revelar paradigmas implícitos e influenciar significativamente na compreensão dos resultados obtidos. Dessa forma, é possível explorar diversos aspectos desde o social até o cognitivo, o interpessoal e o educacional, de modo a permitir diálogo entre abordagens interdisciplinares bem estruturadas e conhecidas. Ambas as abordagens são fundamentais para se compreender as ações dos estudantes da EJA-EPT em relação à permanência no curso⁵.

Nesse contexto, é fundamental que as políticas educacionais da EJA-EPT considerem estratégias e práticas que estimulem o engajamento. É importante, também, criar um ambiente acolhedor e inclusivo, fornecer apoio pedagógico adequado, promover a participação ativa dos estudantes nas atividades educacionais e valorizar suas experiências e conhecimentos prévios. De acordo com Santos (2023), o engajamento está associado a uma série de benefícios para os estudantes, tais como melhor desempenhos acadêmicos, maior satisfação com a experiência educacional, desenvolvimento de habilidades socioemocionais, à permanência e à probabilidade de conclusão do curso.

Compreender como promover o engajamento no âmbito da EJA-EPT, portanto, é essencial para maximizar os resultados educacionais e promover o sucesso desses estudantes. A partir dos estudos que assentam essa proposta, supõe-se que existirão novos achados para se continuar avançando no campo sociológico para ações junto aos estudantes da EJA-EPT, para sua permanência na educação, por intermédio de conteúdos e métodos próprios, bem como de metodologias e procedimentos de intervenção em prol do engajamento do estudante da EJA-EPT.

A seguir, apresenta-se a análise dos documentos legais e institucionais que orientam a implementação da EJA-EPT, com o objetivo de identificar os fundamentos normativos, diretrizes e dispositivos que sustentam essa modalidade no contexto das políticas públicas educacionais.

3.4 Análise dos documentos legais e institucionais que tratam da EJA-EPT

A educação é pilar para o desenvolvimento de uma sociedade. No contexto brasileiro, diversos documentos norteiam as políticas e práticas educacionais. Para melhor integração do estudo, foi realizada revisão documental focada em documentos essenciais: a Constituição

⁵ Neste estudo, optou-se por adotar o termo permanência no curso por ser comum aos sujeitos a serem investigados. Os estudantes da EJA-EPT, ao saírem do curso, devido às diversas situações e particularidades, evadem. No caso de estudantes que evadem, mas que buscam outro curso ou outra instituição educacional, utiliza-se o termo permanência escolar. Em síntese, intenta-se fomentar a permanência no curso.

Federal (CF), de 1988 (Brasil, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996 (Brasil, 1996); o Parecer n.º 11/2000, do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2000); o Decreto n.º 5.840/2006 (Brasil, 2006); o Documento Base da EJA-EPT, de 2007 (Brasil, 2007); a Resolução n.º 1/2021, do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2021); e o Plano de Desenvolvimento Institucional (IFF, 2023). Esses documentos desempenham papel crucial na configuração e estruturação dos cursos da EJA-EPT.

O primeiro avanço significativo ocorreu no século XX, com a promulgação da CF, de 1988, que estabeleceu a obrigatoriedade e gratuidade da oferta da EJA para aqueles que se encontram fora da faixa etária do ensino regular. Contudo, foi somente a partir da aprovação da LDBEN n.º 9.394/96 que a EJA passou a receber atenção mais acentuada.

A CF assegura o direito à educação para todos os indivíduos, independentemente da faixa etária. Desde a promulgação dessa constituição, observou-se notável progresso nas políticas públicas voltadas para a educação. No entanto, é crucial reconhecer que tais avanços não se distribuíram equitativamente, pois têm sido direcionados predominantemente a determinados estratos sociais (Silva; Hasenbalg, 2000). Essa focalização resultou em discriminação e exclusão de considerável variedade de grupos sociais, entre eles jovens e adultos com baixo ou nenhum nível de escolaridade (Brasil, 2009; Paiva, 2005).

Conforme estabelecido pela LDBEN (1996, p. 1), em seu artigo inicial: “Os processos formativos que ocorrem na vida familiar, na convivência humana, no contexto laboral, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, organizações da sociedade civil e nas expressões culturais são abrangidos pelo conceito de educação”. Além disso, o segundo parágrafo do mesmo artigo enfatiza que “A educação escolar deve estar relacionada ao universo do trabalho e à prática social” (Cara; Cruz; Manhães, 2023, p. 12).

Nesse sentido, a LDBEN viabilizou oportunidade ímpar para a elaboração de currículos que valorizassem as experiências extraclasse e estabelecessem conexões entre trabalho, educação e sociedade. Tal destaque evidenciou maior comprometimento do Estado ao classificar a EJA como modalidade específica de ensino, conforme:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (Brasil, 1996).

Dessa forma, o arcabouço legal, delineado pela Constituição Federal e pela LDBEN, especialmente em seu artigo 37, evidencia um movimento progressista na promoção da EJA, além de revelar a preocupação em superar barreiras históricas e proporcionar oportunidades educacionais inclusivas e condizentes com a realidade dos estudantes adultos no contexto brasileiro. A LDBEN garante o direito de jovens e adultos à educação, de modo a assegurar o acesso e a permanência “[...] àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996, p. 22).

No que diz respeito à EPT, a LDB esclarece que está “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia e conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Brasil, 1996, art. 39). Isso significa que não se pode tratar a formação como algo exclusivamente do mundo do trabalho ou do mundo da educação. Trata-se de percebê-la como ponto de interseção para o qual devem confluir diversas abordagens e contribuições, entre elas a dos sujeitos trabalhadores (Brasil, 1996).

Com o progresso e disseminação crescente das pesquisas sobre o constructo em escala global, torna-se evidente examinar o engajamento em várias perspectivas. Contudo, o enfoque, na compreensão de como a experiência acadêmica impacta o engajamento do estudante, permanece como elemento crucial a ser explorado. Isso se aplica nas diversas modalidades de ensino, abrangendo todos os níveis de ensino, como Médio Integrado à EP e o Ensino Superior (Brasil, 1996).

O Parecer n.º 11/2000, ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EJA, fornece apoio substancial a essa modalidade de ensino. No processo de delineamento dessas diretrizes, o parecer contextualiza a oferta da EJA e apresenta elementos que abrangem as bases legais, históricas, sociais e os aspectos relacionados à formação de professores, entre outros. Conforme indicado no documento, a EJA não é simplesmente um direito educacional, mas “o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, que vai se impondo cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos” (Brasil, 2000, p. 10).

Tal entendimento é reiterado na afirmação subsequente do parecer, que sublinha que a EJA é, portanto, compreendida como direito à cidadania. Essa perspectiva consolida a

importância da EJA como oportunidade de acesso à educação e meio essencial para capacitar os indivíduos a participarem ativamente na sociedade contemporânea, adaptando-se às transformações significativas e inovações nos processos produtivos. Dessa maneira, o Parecer 11/2000 estabelece a EJA como componente vital do cenário educacional e respalda sua relevância no âmbito educacional e como meio de fortalecimento cívico (Andrighetto; Maraschin; Ferreira, 2021).

Entretanto, a história da EJA no Brasil foi marcada por avanços e retrocessos em sua trajetória. Avanços com a promulgação da CF/88 e da Lei n.º 9.394/96 (LDB), que a reconhecem como modalidade de ensino. Retrocesso com a interferência do Decreto n.º 2.208/97, superado mais tarde pelo Decreto n.º 5.154/2004, que resgatou a formação integrada do Ensino Médio com a EP. Também o Decreto n.º 5.478/2005, que criou o Proeja Médio, bem como o Decreto n.º 5.840/2006, que transformou o Proeja Médio em EJA-EPT, tornando-o mais abrangente.

Para seus formuladores, “a EJA-EPT é mais que um projeto educacional. Ele, certamente, será poderoso instrumento de resgate da cidadania de toda uma imensa parcela de brasileiros expulsos do sistema escolar por problemas encontrados dentro e fora da escola” (Brasil, 2006). O programa faz parte de uma série de políticas sociais formuladas e implantadas pelo governo do Presidente Lula, por meio do Ministério da Educação (MEC), que, conforme seus pressupostos, estão focadas na efetivação do direito à educação e, especificamente, no caso da EJA-EPT, do direito de todos os que não tiveram acesso à escolaridade e daqueles que o tiveram, mas não puderam exercê-lo (Brasil, 2006).

O documento Base da EJA-EPT (Brasil, 2007) apresenta diversos fatores que se associam ao engajamento, destacando elementos que contribuem para a efetiva participação e envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem. Alguns desses fatores incluem

1. Valorização da experiência prévia dos estudantes, reconhecendo e articulando os conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo àqueles disseminados pela cultura escolar.
2. Abordagem pedagógica que reconhece as formas diferenciadas de aprendizagem dos estudantes, em seus diferentes processos, ritmos e lógicas, e que atua como orientador e mediador, refletindo na ação e agindo sobre a realidade.
3. Diálogo entre as experiências em andamento, o diagnóstico das realidades e demandas locais, e a existência de um planejamento construído e executado de maneira coletiva e democrática, implicando a realização de encontros pedagógicos periódicos de todos os sujeitos envolvidos no projeto, incluindo professores, estudantes, gestores, servidores e comunidade (Brasil, 2007, p. 47).

Esses fatores ressaltam a importância de se reconhecer e valorizar a história de vida e de conhecimento dos estudantes, bem como a necessidade de abordagem pedagógica que leve em consideração as particularidades e diversidades de modo a promover ambiente de aprendizagem participativo e inclusivo.

Nesse sentido, o Documento Base do Proeja apoia suas ações educacionais em seis princípios:

- a) a inclusão de jovens e adultos nas ofertas institucionais;
- b) a inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional em seu sistema educacional público;
- c) a ampliação do direito à Educação Básica, pela universalização do Ensino Médio;
- d) o trabalho como princípio educativo;
- e) a pesquisa como fundamento da formação do sujeito;
- f) as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais (Brasil, 2007, p. 37-38).

Diante disso, o IFF ratifica as funções reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA direcionadas como dever do Estado em assegurar o direito de todos à educação, atuando como instrumento de fortalecimento da função social institucional e em constante harmonia com a missão de formação integral (IFF, 2023).

Dedicada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade nos estudos no Ensino Fundamental e Médio durante a idade apropriada, essa abordagem educacional também desempenha papel qualificador. Na perspectiva inclusiva da formação integral, busca estimular o pleno exercício da cidadania, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo em cidadãos participativos, que devem estar conscientes de seus direitos sociais, compreendendo e se inserindo no mundo do trabalho. Assim, a modalidade de ensino efetiva o direito à aprendizagem ao longo da vida, estabelecendo conexão intrínseca com os conhecimentos científicos e tecnológicos propostos pela EPT (IFF, 2023).

Ainda na garantia do direito de jovens e adultos à educação pública e gratuita, a Lei n.º 13.005/2014 (Brasil, 2014a), que aprova o PNE e dá outras providências, define como meta 2 que será oferecido, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos no Ensino Fundamental e Médio, na forma integrada à EP, direcionamento que se relaciona intimamente com a atuação do IFF (IFF, 2023). Nessa toada, o IFF aprovou, por meio da Resolução n.º 7 do Conselho Superior (CONSUP), de 28 de fevereiro de 2019, as Diretrizes Institucionais de Articulação da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos no IFFluminense, uma normativa orientadora para a oferta da EJA em todos os campi, o que

vai ao encontro dos conceitos e princípios da EJA no âmbito nacional. Deverá ser considerada – a própria resolução e/ou suas atualizações ou substituições – em todas as ofertas institucionais da EJA no IFF.

É importante destacar que a Câmara de Educação Básica do MEC aprovou, em 28 de maio de 2021, a Resolução n.º 1, que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à PNA, à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à EJA a distância (EaD). Essa resolução atualiza as diretrizes já existentes e apresenta os direcionamentos necessários para a oferta da EJA nas redes de ensino (Brasil, 2021).

Assim, esse documento pretende garantir “[...] o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos de todas as pessoas que não iniciaram ou interromperam o seu processo educativo escolar [...]”, além de apresentar, como possíveis formas de oferta da modalidade da EJA: a) EJA presencial; b) EJA EaD; c) EJA-EPT em cursos de qualificação profissional ou de Formação Técnica de Nível Médio; d) EJA com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida (Brasil, 2021).

Quanto à avaliação escolar na modalidade da EJA, a Resolução n.º 1/2021, em seu artigo 24, “orienta que em seus diferentes processos e espaços, deverá encorajar, orientar, informar e conduzir os estudantes em uma perspectiva contínua e formativa, com vistas ao desenvolvimento das aprendizagens” (Brasil, 2021). Ainda com base nas atuais diretrizes e em consonância com as normas vigentes, estão mantidas as formas de oferta da EJA articulada à EPT, ou seja, as ofertas da EJA podem se dar de forma concomitante ou integrada aos cursos oferecidos pelo IFF. A modalidade apresenta especificidades que são expressas pelas características de seu público-alvo. Logo, para garantir o direito de jovens e adultos à educação pública e gratuita oferecida pelo IFF, é indispensável conhecer o contexto educacional brasileiro, impactado pelos contextos econômicos e sociais que espelham as profundas desigualdades da sociedade brasileira. O IFF almeja que a emancipação aconteça por meio da conquista econômica, mas que também desvele a possibilidade de elevação da escolaridade e, principalmente, que também exista elevação cultural e qualificação de consciência crítica-cidadã (IFF, 2023).

Embora a finalidade dos documentos analisados seja a identificação do perfil e do significado da atuação relacionada à modalidade de ensino da EJA-EPT, também destacam o potencial do engajamento do estudante para aprimorar a qualidade da aprendizagem e promover o desenvolvimento integral. Isso ressalta o papel crucial da instituição nesse

processo, evidenciado pelas características do seu público-alvo, pela participação efetiva dos estudantes no processo de aprendizagem, pelo reconhecimento e valorização dos conhecimentos prévios provenientes das suas experiências de vida, pela abordagem pedagógica e por formas diferenciadas de aprendizagem. Diante disso, é essencial adotar abordagem que leve em consideração as particularidades e diversidades, promovendo o diálogo entre as realidades locais por meio de atividades, cursos, programas e projetos. Nessa situação, a instituição deve encorajar, orientar, informar e guiar os estudantes da EJA-EPT de maneira contínua e formativa, visando ao desenvolvimento contínuo de sua aprendizagem.

Diante das reflexões teóricas e da análise dos marcos legais e institucionais que sustentam a EJA integrada à EPT, passa-se, a seguir, à apresentação do percurso metodológico que orientou esta pesquisa. No próximo capítulo, serão descritas as escolhas teórico-metodológicas, os instrumentos de coleta e a análise dos dados, bem como os critérios éticos e procedimentais adotados nesta tese, com o objetivo de garantir rigor e coerência ao processo investigativo.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo são abordados os procedimentos metodológicos que orientaram o desenvolvimento desta tese. Descreve-se a natureza do estudo, incluindo o *lôcus* da pesquisa e os procedimentos de construção dos instrumentos para a coleta de dados, seguidos das técnicas para a análise dos dados. Não obstante, para facilitar a compreensão do leitor, resume-se, a priori, as etapas do estudo (Quadro 3), com apresentação dos recursos utilizados em cada uma delas. Em seguida, detalha-se a metodologia empregada.

Quadro 3 - Visão panorâmica das etapas da pesquisa

Etapas	Descrição
Etapa 1 Revisão de Bibliográfica e Elaboração dos instrumentos de coleta de dados	Revisão de Literatura: Revisão Narrativa de literatura dos estudos desenvolvidos a respeito do constructo do Engajamento do Estudante na perspectiva do Sociólogo George Kuh, assim como dos estudos que tratam sobre a Teoria da Relação com o Saber do Sociólogo Bernard Charlot.
	Revisão Documental: Constituição Federal, de 1988 (BRASIL, 1998); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996); Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006 (BRASIL, 2006); Documento Base da EJA-EPT (BRASIL, 2007); Resolução n.º 1, de 05 de janeiro de 2021, do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2021); Plano de Desenvolvimento Institucional (IFF, 2023).
	Questionário: identificação de fatores e variáveis relacionados ao Engajamento do Estudante e à Teoria da relação com o saber; elaboração de questões; apreciação do questionário por juízes; Grupo Focal e amostragem.
	Roteiro da Entrevista semiestruturada: elaboração do roteiro; apreciação pelos juízes e amostragem.
Etapa 2 Coleta de dados	Aplicação do Questionário: realização da coleta de dados junto ao público-alvo, considerando detalhes de amostragem e procedimentos éticos.
	Entrevista Semiestruturada: Seleção dos participantes e condução das entrevistas junto ao público-alvo, considerando os procedimentos éticos.
Etapa 3 Análise dos dados	Apresentação e interpretação dos resultados quantitativos: os dados coletados, por meio de questionário, foram analisados quantitativamente, utilizando técnicas de estatística descritiva, como distribuições de frequência e medidas de tendência central, com o suporte de softwares específicos.
	Apresentação e interpretação dos resultados qualitativos: para a análise das respostas abertas do questionário e dos dados das entrevistas semiestruturadas, foi utilizada a metodologia Análise Temática de Braun e Clarke (2019), que oferece método sistemático e flexível para identificar, organizar e interpretar padrões significativos (temas), com categorização dos dados em temas e subtemas. A análise das entrevistas seguiu com a Metodologia da entrevista compreensiva de Kaufmann (2018), que permitiu interpretação profunda e contextualizada das narrativas dos participantes, considerando aspectos subjetivos e sociais.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Para que o estudo pudesse ser aplicado, encaminhou-se o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IFF, aprovado por meio do Parecer Consubstanciado do CEP de número 63644722.40000.5583, inserido como (Anexo A) nesta tese.

4.1 Natureza e lócus da pesquisa

Neste estudo, adotou-se a abordagem metodológica mista, também conhecida como quali-quanti, conforme discutida por Gil (2019) e Creswell (2007), devido à capacidade de fornecer visão integrada e abrangente do fenômeno investigado. Essa abordagem combina dados quantitativos, que permitem identificar padrões gerais e medir variáveis, com dados qualitativos, que possibilitam a análise aprofundada de significados, perspectivas e dinâmicas acerca do contexto estudado.

A metodologia mista foi escolhida por sua flexibilidade e eficácia em descrever e interpretar as particularidades da EJA-EPT. Essa metodologia possibilita compreensão mais ampla sobre os fatores que influenciam a permanência e o engajamento do estudante e a identificação de aspectos institucionais que podem ser otimizados. Segundo Creswell (2007), a integração das duas abordagens fornece entendimento mais robusto, além de combinar a força dos números com a riqueza das narrativas.

Sob esse enfoque, os dados quantitativos foram coletados por meio de questionário, analisados estatisticamente, enquanto os dados qualitativos, provenientes das respostas abertas ao questionário, foram analisados utilizando abordagens qualitativas complementares, por meio da Análise Temática de Braun e Clarke (2019), que permite a categorização sistemática das informações em temas e subtemas. Já os dados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas foram analisados à luz da Metodologia da entrevista compreensiva de Kaufmann (2018), que permitiu interpretação profunda e contextualizada das narrativas dos participantes, por meio de aspectos subjetivos e sociais. Para complementar essa abordagem, foi utilizada a Análise Temática de Braun e Clarke (2019), que oferece método sistemático e flexível para identificar, organizar e interpretar padrões significativos (temas) nos dados qualitativos. A articulação desses métodos favoreceu a identificação de fatores específicos que contribuem para o engajamento do estudante nos Cursos Técnicos da EJA-EPT, além de subsidiar propostas de estratégias institucionais para fortalecer a permanência e o sucesso escolar.

O estudo também se configura como pesquisa aplicada, pois busca diretamente a aplicação prática de seus resultados no contexto educacional, com o objetivo de gerar *insights* e recomendações que possam ser implementados para fortalecer a aprendizagem, o desenvolvimento e a permanência dos estudantes. Assim, visa a compreender o fenômeno do engajamento do estudante nos Cursos Técnicos integrados da EJA-EPT e a contribuir para melhorias nas práticas institucionais que impactam diretamente a experiência educacional dos discentes.

Em relação aos seus objetivos específicos, a pesquisa é caracterizada como exploratória e descritiva (Gil, 2019). A abordagem exploratória permite imersão no tema, além de proporcionar ao pesquisador compreensão inicial dos fatos e fenômenos relacionados ao problema. Esse tipo de pesquisa é essencial para reunir informações que vão além do estabelecimento de relações. Permite, também, revelar a natureza e a complexidade dessas relações (Sitta *et al.*, 2010; Garces, 2010).

Segundo Sampieri; Colado; Lucio (2006), os estudos exploratórios são conduzidos em contextos em que os temas ou problemas de pesquisa ainda são pouco estudados, cercados de incertezas ou insuficientemente explorados. Nesse sentido, esta pesquisa de tese adota abordagem exploratória devido à escassez de estudos voltados para o engajamento do estudante da EJA-EPT no contexto do IFF. Este é um tema que, até o momento, carece de maior atenção na literatura acadêmica.

Paralelamente, a pesquisa também assume caráter descritivo, que se revela adequado quando o objetivo é detalhar e analisar fatos, fenômenos e características de uma realidade específica. Segundo Gil (2019), esse tipo de investigação busca compreender e retratar com precisão os atributos de uma população, grupo ou fenômeno, oferecendo visão detalhada e sistemática que facilita a identificação de padrões, relações e tendências presentes no objeto de estudo.

No contexto deste estudo, o caráter descritivo é fundamental para mapear e compreender o engajamento do estudante da EJA-EPT nos Cursos Técnicos do IFF. Isso envolve a análise de aspectos, como suas motivações, desafios enfrentados, interações institucionais e os fatores que influenciam em sua permanência. A pesquisa descritiva não se limita a observar e relatar a realidade. Ela também contribui para a identificação de elementos-chave que podem orientar intervenções práticas e políticas educacionais mais eficazes. Além disso, a abordagem descritiva permite captar a complexidade das dinâmicas sociais e institucionais que impactam a trajetória acadêmica dos estudantes. Por meio de

dados sistematizados e organizados, torna-se possível construir um panorama abrangente e confiável que, ao ser integrado à abordagem exploratória, oferece base sólida para gerar recomendações estratégicas. Essa combinação metodológica amplia o potencial da pesquisa, possibilitando identificar lacunas na aprendizagem e limitações estruturais e institucionais que dificultam o pleno desenvolvimento de ações voltadas para essa modalidade de ensino.

Dessa forma, a abordagem descritiva, integrada ao caráter exploratório, garante que a pesquisa investigue fenômenos pouco estudados e forneça *insights* acionáveis direcionados às práticas institucionais que visam a atender às demandas específicas desse público. Esse processo é essencial para a construção de estratégias que possam aprimorar a qualidade do ensino e das políticas educacionais voltadas para a EJA-EPT.

O estudo foi desenvolvido em três campi do IFF, situados em território de abrangência do IFF no Norte e Baixada Litorânea do estado do Rio de Janeiro, Brasil, a saber: os campi Campos Centro e Campos Guarus, localizados na cidade de Campos dos Goytacazes; e campus Macaé, situado na Baixada Litorânea, localizado na cidade de Macaé, que possuem oferta dos cursos técnicos da EJA-EPT. Por referência em educação, tais campi atendem às comunidades locais e a municípios vizinhos e oferecem variedade de Cursos Técnicos e superiores, bem como programas de pesquisa e extensão e pós-graduação.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa de tese, foi realizado levantamento do quantitativo de estudantes presentes em cada um dos cursos observados (Quadro 4). Cabe destacar que o enfoque desta pesquisa é transversal (Bordalo, 2006), uma vez que traz o quantitativo de estudantes matriculados a partir de 2022, o que se justifica pelo fato de os estudantes matriculados em anos anteriores terem vivenciado o período da pandemia de COVID-19, o que poderia implicar nos resultados do estudo.

Quadro 4 - Quantitativo de estudantes por cursos

Campus	Curso	N.º de estudantes matriculados		
		Ano 2022	Ano 2023	Ano 2024
Centro	Técnico em Eletrotécnica	12	14	27
Guarus	Técnico em Eletrônica	11	13	20
	Técnico em Meio Ambiente	18	15	31
Macaé	Técnico em Logística	27	41	37
Total		68	83	115

Fonte: Sistema Acadêmico do IFF, 2024.

Os dados apresentados (Quadro 4) oferecem panorama quantitativo de estudantes matriculados nos cursos da EJA-EPT, com ênfase nos ingressantes a partir de 2022. Essa delimitação visa a assegurar maior consistência à análise, considerando que os estudantes que iniciaram seus estudos em anos anteriores foram diretamente impactados pelas restrições impostas pela pandemia de COVID-19, o que poderia interferir nos resultados desta pesquisa.

4.2 Etapa 1 - Elaboração dos instrumentos de coleta de dados

Nesta etapa, foram tratados os aspectos relacionados à elaboração exploratória dos instrumentos de coleta de dados, à validade de conteúdo e aos tipos de instrumentos utilizados. Por se tratar de procedimento técnico, que requer cuidados rigorosos, a construção do primeiro instrumento, o questionário, seguiu diretrizes importantes, tais como: determinação da forma e do conteúdo das questões; definição da quantidade e ordenação das perguntas; construção das alternativas de resposta com atenção à quantidade, exaustividade e mútua exclusividade; elaboração de uma apresentação introdutória ao questionário; e realização de pré-teste, conforme as recomendações de Gil (2019).

A estruturação do questionário foi baseada na identificação de fatores e variáveis relacionadas ao constructo do engajamento do estudante (Kuh, 2009) e da teoria da Relação com o saber (Charlot, 2000), realizada a partir da análise documental e da revisão de literatura. Essa fundamentação teórica e metodológica foi essencial para assegurar a validade do instrumento e garantir que ele refletisse adequadamente os fatores que influenciam o engajamento do estudante nos Cursos Técnicos da EJA-EPT do IFF.

Cabe esclarecer, de forma preliminar, que a revisão da literatura consiste na análise de materiais previamente elaborados, como livros, teses e artigos científicos (Gil, 2019). Essa etapa desempenhou papel fundamental na contextualização das categorias centrais da investigação e na discussão teórica do tema proposto. Fonseca (2019, p. 32) destaca que “todo empreendimento científico começa com esse levantamento inicial”, enfatizando que a pesquisa bibliográfica permite, ao pesquisador, conhecer os estudos já realizados sobre o assunto, proporcionando base sólida para a investigação em curso e fornecendo subsídios valiosos para sua condução.

A revisão documental incluiu a análise de diversos marcos normativos e institucionais, como a CF (Brasil, 1988); a LDBEN (Brasil, 1996); o Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de

2006 (Brasil, 2006); o Documento Base do Proeja (Brasil, 2007); a Resolução do CNE n.º 1, de 5 de janeiro de 2021 (Brasil, 2021); e o PDI do IFF (IFF, 2023). A análise desses documentos foi crucial para se compreender as políticas e práticas relacionadas à EJA-EPT, tanto no contexto nacional quanto no âmbito do IFF. Esses documentos estabelecem os princípios e objetivos da educação, definem as políticas e ofertas dessa modalidade de ensino, delimitam as competências e responsabilidades das esferas governamentais e fornecem diretrizes para a organização dos cursos.

Para a revisão de literatura, dada a diversidade de interpretações sobre o tema em questão, adotou-se a revisão narrativa (Gil, 2019), que possibilitou a seleção de trabalhos alinhados a essa perspectiva analítica. As categorias analíticas definidas para discussão foram os conceitos de “engajamento do estudante” e “relação com o saber”. Essa etapa contou com a consulta a artigos de revistas acadêmicas nacionais e internacionais, livros, teses e outras publicações relevantes. Os achados relacionados à descrição da pesquisa documental e à revisão de literatura estão apresentados nas seções 3.1, 3.2 e 3.3 desta tese.

4.2.1 Instrumentos de coleta de dados: questionário e roteiro da entrevista semiestruturada

Nesta seção, são descritos os processos de elaboração das perguntas que compuseram o questionário e o roteiro de entrevista semiestruturada, ambos aplicados junto ao público-alvo da pesquisa. A partir dos procedimentos de análise documental e revisão de literatura previamente descritos, nas seções 3.1, 3.2 e 3.3 desta tese, foi possível identificar os fatores que estruturaram os instrumentos de coleta de dados, além da construção de categorias relevantes à análise do constructo de engajamento do estudante dos Cursos Técnicos da EJA-EPT no contexto do IFF.

O questionário foi escolhido como um dos principais instrumentos de coleta de dados, com o objetivo de delinear o perfil dos estudantes de modo a compreender suas características sociodemográficas. Esse instrumento foi elaborado com base em 23 itens abrangentes que incluem variáveis como: idade, sexo, cor/etnia, deficiência, estado civil, número de filhos, campus, curso, ano de ingresso, série que frequenta, forma de ingresso na matrícula, tipo de cotas das ações afirmativas, meio de transporte, tempo de distância da casa para o campus, remuneração, valor mensal, tipo de remuneração, atividade laboral, quantas pessoas moram na sua casa, participação na vida econômica da família, escolaridade do pai, mãe ou responsável, motivo que o(a) levou a ingressar em um curso da EJA-EPT.

Essas categorias foram definidas para proporcionar visão ampla e detalhada dos estudantes dos cursos da EJA-EPT. Com o intuito de alinhar o estudo às características atuais da oferta dos cursos, decidiu-se restringir a análise aos estudantes que ingressaram nos últimos três anos, sendo 2022, 2023 e 2024, período correspondente à duração máxima de um ciclo de oferta. Essa delimitação assegura que os dados coletados reflitam a realidade mais recente da EJA-EPT nos campi do IFF.

Adicionalmente, buscou-se estruturar o questionário (Quadro 5) de forma a incluir perguntas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, experiências na instituição e preparação para o mundo do trabalho. Essa abordagem foi especialmente importante, considerando que os estudantes da EJA-EPT integram, simultaneamente, o Ensino Médio e a EP, cujas demandas envolvem tanto a formação acadêmica quanto a qualificação profissional.

Para o escalonamento dos indicadores utilizados na presente pesquisa, adotou-se a Escala *Likert* de cinco pontos, tendo em vista sua ampla utilização em estudos que envolvem a mensuração de atitudes, percepções e opiniões. Essa escala se mostrou adequada para captar a intensidade das respostas dos participantes frente a diferentes afirmações relacionadas ao objeto investigado, permitindo análise mais precisa da dimensão atitudinal em estudo (Martins; Theóphilo, 2009).

A Escala *Likert*, utilizada neste estudo, foi estruturada em cinco pontos, variando conforme os diferentes tipos de categorias, a depender da natureza do indicador avaliado. Essa flexibilidade metodológica assegurou maior sensibilidade às nuances do fenômeno analisado, sem comprometer a comparabilidade dos dados. Segundo Hassall (1999) e Oliveira (2001), trata-se de uma escala ordinal com alternativas de resposta fixas, fundamentadas no pressuposto de que as atitudes podem ser mensuradas por meio da ordenação de escolhas. Dessa forma, a Escala *Likert* permite a identificação de tendências gerais entre os participantes e a análise da intensidade de suas respostas, fornecendo dados significativos para a interpretação quantitativa e qualitativa dos resultados. Assim, sua utilização, com diferentes categorias, foi decisão metodológica fundamentada e alinhada aos objetivos da pesquisa, proporcionando consistência, comparabilidade e profundidade à análise dos dados coletados.

O roteiro da entrevista semiestruturada, por sua vez, foi elaborado para complementar os dados obtidos no questionário, permitindo análise mais aprofundada de questões qualitativas, como a contextualização dos sujeitos, fatores do engajamento, experiência na instituição, relação com os pares e professores, relação com o saber, diálogo entre as teorias e a realidade educacional, desafios e barreiras, reflexão e impactos, disponibilizado no

(Apêndice E). Essa triangulação de instrumentos assegura compreensão mais ampla e detalhada do engajamento do estudante e dos fatores que influenciam sua permanência na modalidade de ensino estudada.

Quadro 5 - Fatores e variáveis do engajamento do estudante dos Cursos Técnicos da EJA-EPT

FATORES	VARIÁVEIS
Processos de ensino-aprendizagem	- Práticas de Ensino; - Estratégias de aprendizagem; - Interação com os pares e docentes; - Discussão sobre diversidade e inclusão.
Experiências na Instituição	- Atividades Culturais e Esportivas; - Assistência Estudantil e Serviços de Apoio; - Biblioteca e Laboratórios; - Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão.
Preparação para o trabalho	- Integração para o mundo do trabalho; - Uso da TIC; - Integração social e cidadania.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A partir do exposto, a seguir, apresenta-se a descrição dos fatores e suas variáveis com base na revisão da literatura e em documentos, de modo a incorporar os conceitos e os elementos-chave que tratam sobre o tema.

O “processo de ensino-aprendizagem” é fenômeno complexo e multifacetado, resultante da interação dinâmica entre diversos fatores. Entre eles, destacam-se cinco elementos cruciais que influenciam significativamente a eficácia do aprendizado: práticas de ensino, estratégias de aprendizagem, interação com pares e docentes e a discussão sobre diversidade e inclusão.

As “práticas de ensino” desempenham papel essencial no desenvolvimento do conhecimento, abrangendo, desde a exploração de novos conceitos, até a resolução de desafios práticos. Essas experiências contribuem para construir base sólida de saberes, conectando teoria e prática de maneira significativa.

As “estratégias de aprendizagem” são as abordagens e técnicas utilizadas pelos estudantes para assimilar, organizar e reter informações. Essas estratégias podem variar conforme as preferências individuais, seja por métodos visuais, auditivos ou táteis. A capacidade de identificar e adotar estratégias adequadas otimiza a eficácia do processo de

ensino-aprendizagem. Esses comportamentos englobam desde ações básicas, como a leitura dos planos de curso e o cumprimento de prazos, até estratégias mais avançadas, como a análise aprofundada de ideias. Além disso, a adoção de abordagens pedagógicas diversificadas, como a aprendizagem baseada em projetos, o ensino colaborativo e o uso de tecnologia educacional, enriquece o ambiente de aprendizado, tornando-o mais dinâmico e estimulante.

A “interação com pares e docentes” desempenha papel importante na promoção de um ambiente de aprendizagem enriquecedor. A colaboração entre colegas facilita a troca de ideias, perspectivas e experiências, ampliando a compreensão coletiva. Essas interações ocorrem por meio da partilha de conhecimentos, colaboração em tarefas e projetos do curso, bem como pela participação em atividades extracurriculares, momentos de lazer e eventos esportivos e culturais.

As relações com os docentes são igualmente cruciais, manifestando-se em interações durante as aulas, discussões sobre temas de interesse e no planejamento profissional. Este inclui conversas sobre aspirações de carreira com membros do corpo pedagógico ou técnico-administrativo, além de contatos com profissionais da área de formação. Essas interações fortalecem as relações interpessoais e promovem senso de comunidade, aspectos essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes da EJA-EPT.

A “inclusão e a diversidade” são valores fundamentais em uma sociedade globalizada. As instituições de ensino têm papel essencial na promoção de discussões abertas e respeitadas sobre a diversidade, criando espaços de diálogo que favoreçam a compreensão mútua. Essas iniciativas enriquecem o entendimento dos estudantes sobre diferentes culturas, perspectivas e identidades, além de fortalecerem o senso de pertencimento. Ao promoverem a valorização e a celebração da diversidade, as instituições contribuem para a formação de comunidades acadêmicas inclusivas, que respeitam e acolhem a pluralidade como elemento central para o desenvolvimento social e educacional de seus estudantes.

O fator “experiências na instituição” destaca a importância da qualidade das vivências educacionais no desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes. Diversos elementos contribuem para moldar essas experiências e são indispensáveis para um aprendizado holístico e enriquecedor. Nesse contexto, atividades culturais e esportivas, assistência estudantil, serviços de apoio, biblioteca e laboratórios emergem como pilares para a formação integral dos indivíduos.

As “atividades culturais e esportivas” são componentes essenciais para a criação de experiência enriquecedora na instituição, contribuindo significativamente para o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes. Essas iniciativas oferecem oportunidades para que os discentes relaxem e se divirtam fora da sala de aula ao mesmo tempo que desenvolvem habilidades interpessoais e de liderança.

A participação em eventos culturais, como teatro, música e artes visuais, assim como o envolvimento em esportes, para que sejam competitivos ou recreativos, promove senso de comunidade e pertencimento. Além disso, essas experiências desempenham papel de destaque na saúde mental e física, ajudando o estudante a administrar o estresse e a promover o bem-estar geral. Dessa forma, as atividades culturais e esportivas se tornam indispensáveis para uma vivência acadêmica completa, reforçando o compromisso da instituição com a formação integral dos estudantes.

A “assistência estudantil” é aspecto vital para garantir que todos os estudantes tenham igualdade de acesso e oportunidades no ambiente acadêmico. Programas eficazes de assistência estudantil oferecem suporte financeiro, orientação acadêmica e recursos para o estudante enfrentar os desafios pessoais. Ao criar ambiente de apoio, as instituições contribuem para o bem-estar discente, maximizando seu potencial acadêmico e pessoal, favorecendo sua permanência e sucesso no curso.

Os “serviços de apoio” realizados pela interação, como servidores técnicos-administrativos, desempenham papel orientador e facilitador no processo de aprendizagem, pois atuam como guias e fornecem informações, bem como esclarecem dúvidas e oferecem suporte necessário aos estudantes. A qualidade dessa interação é crucial para nutrir um ambiente de aprendizagem positivo e estimulante, contexto social no qual ocorre a maior parte da aprendizagem humana, mediado pelas relações interpessoais e pela sistemática de ações recíprocas entre os indivíduos.

As bibliotecas e laboratórios são essenciais no que se refere à “experiência no campus”, atuando como centros de aprendizado e inovação para os estudantes. A biblioteca, com seu vasto acervo de livros, periódicos e recursos digitais, permite a pesquisa acadêmica e o desenvolvimento intelectual ao oferecer ambiente propício para o estudo individual e em grupo, além de ser ponto de acesso a *workshops* e palestras que complementam a formação dos estudantes. Paralelamente, os laboratórios permitem que os estudantes apliquem, na prática, os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula, promovendo a pesquisa científica e o desenvolvimento tecnológico. A combinação dessas infraestruturas permite

experiência de campus rica e diversificada. Dessa forma, o conhecimento é constantemente construído e aplicado, preparando os estudantes para os desafios profissionais e acadêmicos.

A “pesquisa e a extensão” são elementos-chave para a produção de conhecimento e para a aplicação prática desse conhecimento na sociedade. Instituições comprometidas com a pesquisa oferecem oportunidades para que estudantes participem de projetos que ultrapassem os limites da sala de aula. Esses projetos aprofundam o entendimento do conteúdo acadêmico e cultivam habilidades, como pensamento crítico, resolução de problemas e trabalho em equipe, preparando os estudantes para os desafios do mundo real.

Esses fatores são elementos interdependentes que moldam a experiência educacional em uma instituição. Ao integrar esses aspectos de maneira equilibrada, as instituições de ensino promovem ambiente propício ao crescimento acadêmico, pessoal e social, de modo que os estudantes possam enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Após a definição da estrutura, formularam-se as questões correspondentes a cada um dos elementos que compõem o questionário. Em seguida, esse conjunto de perguntas foi criado e encaminhado para a análise de juízes/especialistas no campo, os quais analisam as perguntas iniciais do questionário e seu teor. Com o objetivo de assegurar representatividade adequada em relação à formação desses participantes, optou-se por incluir profissionais de diferentes áreas, mas que se complementavam, sendo um da área da sociologia e outro da educação.

A elaboração do questionário e do roteiro da entrevista semiestruturada, ancorados na análise documental e revisão da literatura, demonstrou o compromisso em buscar uma compreensão sobre o engajamento do estudante dos Cursos Técnicos da EJA-EPT. A combinação desses instrumentos fortaleceu a validade da pesquisa, oferecendo base sólida para a análise dos resultados e contribuindo significativamente para a compreensão e aprimoramento do ensino no contexto específico do estudo. A seguir, apresenta-se como foi realizada a validação do questionário e do roteiro da entrevista.

4.2.2 Protocolo de validação dos instrumentos de coleta de dados

Nesta parte da tese, descreve-se o processo de validação do questionário e do roteiro da entrevista semiestruturada. O roteiro foi desenvolvido em duas fases principais: apreciação por juízes/especialistas e avaliação pelos estudantes por meio de grupos focais. Esses

procedimentos asseguraram a adequação dos instrumentos ao público-alvo e aos objetivos da pesquisa, além de fundamentar as perguntas e categorias utilizadas.

Os instrumentos utilizados na pesquisa, incluindo o questionário e roteiro de entrevista semiestruturada, passaram por processo rigoroso de validação para assegurar a confiabilidade, clareza e pertinência em relação aos objetivos do estudo e ao perfil dos participantes. Esse processo seguiu tais etapas, a saber:

Fase 1 - Validação de Conteúdo: apreciação por juízes/especialistas

Os instrumentos foram submetidos à apreciação de um comitê de especialistas da área EPT, com sólida experiência em pesquisa qualitativa e quantitativa. Após a elaboração preliminar do questionário e do roteiro de entrevista semiestruturada, ambos foram submetidos à análise de três juízes com ampla experiência acadêmica e prática na área dos Cursos Técnicos da EJA-EPT. Os critérios para a escolha dos especialistas incluíram: titulação de doutor em áreas relacionadas (Educação, Sociologia ou afins), experiência em Cursos Técnicos para jovens e adultos e atuação docente ou técnica em instituições de ensino que oferecem a modalidade EJA-EPT.

Os juízes/especialistas avaliaram aspectos como clareza, coerência e relevância das perguntas, além de proporem ajustes, como: simplificação de termos técnicos para facilitar o entendimento, reformulação de enunciados para maior precisão, redução de redundâncias e inclusão de perguntas abertas para aprofundar a análise. Os juízes/especialistas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme apresentado no Apêndice A, e receberam os instrumentos via e-mail, com prazo de dez dias para devolutiva. Suas sugestões foram incorporadas na revisão final do questionário de análise do engajamento do estudante dos Cursos Técnicos da EJA-EPT e do roteiro de entrevistas.

Fase 2 - a) Validação Semântica: avaliação pelos estudantes (Grupos Focais)

Na segunda etapa, os instrumentos foram submetidos à análise qualitativa de grupos focais formados por estudantes da EJA-EPT. Quatro estudantes, representando diferentes Cursos Técnicos ofertados nos três campi participantes, foram selecionados para contribuir com a pesquisa. A seleção incluiu estudantes matriculados nos segundos e terceiros anos das turmas de 2022 e 2023, sugeridos pelos coordenadores e professores dos respectivos cursos.

Em seguida, a pesquisadora desta tese encaminhou seu nome, e-mail e telefone para os estudantes, a fim de agendar o melhor dia e horário para realização da reunião com os referidos discentes.

Durante a reunião com o grupo focal, os participantes forneceram *feedback* sobre a clareza e a relevância das perguntas; a adequação da linguagem utilizada; e, por último, a pertinência das questões em relação às suas vivências. A metodologia de Barbour (2009) foi aplicada para capturar percepções compartilhadas pelos participantes. A interação no Grupo Focal foi enriquecedora, pois permitiu ajustes finais nos instrumentos de pesquisa, como a inclusão de exemplos práticos nas perguntas e melhorias no *layout* para maior intuitividade. Os estudantes desempenharam papel crucial na validação, expressando considerações sobre a estrutura do questionário e do roteiro da entrevista, além de terem contribuído para ajustes que tornaram as perguntas mais alinhadas às suas vivências e percepções.

b) Validação Piloto

Após os ajustes realizados nas etapas anteriores, o questionário foi testado novamente com um pequeno grupo de estudantes ($n=5$), semelhante ao público-alvo final. Essa etapa confirmou a eficácia nas modificações feitas e garantiu que o instrumento estivesse pronto para aplicação junto ao público-alvo do estudo. Esse processo cumulativo de validação assegurou que os instrumentos fossem representativos do contexto investigado e adequados para capturar informações relevantes sobre o engajamento do estudante na EJA-EPT.

c) Validação do roteiro de entrevista semiestruturada

No que diz respeito à entrevista semiestruturada, recorreu-se à metodologia de entrevista compreensiva, de Jean-Claude Kaufmann⁶ (2018), sociólogo francês conhecido por suas contribuições significativas para a área de sociologia urbana e pesquisa sobre a vida cotidiana. Segundo o autor, a entrevista compreensiva consiste em seis etapas: definição do objetivo; recrutamento de participantes; preparação da entrevista; condução da entrevista; análise dos dados; e interpretação dos resultados (Quadro 6).

⁶ Como abordagem metodológica, a entrevista compreensiva fundamenta-se na análise compreensiva da fala. Desenvolvida por Kaufmann (2018), propõe processo inverso nos modos de construção do objeto de estudo.

Quadro 6 - Etapas da metodologia de entrevista compreensiva

Etapas	Abordagem
Definição do objetivo	É fundamental estabelecer claramente o propósito da entrevista, identificando o fenômeno a ser explorado e as questões de pesquisa relevantes.
Recrutamento de participantes	Selecionar cuidadosamente os entrevistados que possuem experiência e conhecimento pertinentes ao tema em estudo. Eles devem oferecer <i>insights</i> valiosos para a compreensão do fenômeno em análise.
Preparação para a entrevista	Elaborar um roteiro de entrevista com perguntas abertas que permitam ao entrevistado compartilhar sua perspectiva e experiência. O roteiro deve ser flexível o suficiente para possibilitar a exploração de áreas relevantes durante a conversa.
Condução da entrevista	Realizar a entrevista em ambiente acolhedor e tranquilo, para criar atmosfera de confiança que encoraje o entrevistado a se expressar livremente. O pesquisador deve ouvir ativamente, fazer perguntas de acompanhamento e explorar questões pertinentes que surgirem durante a conversa.
Análise dos dados	Registrar detalhadamente a entrevista por meio de transcrições ou anotações minuciosas. Em seguida, conduzir uma análise cuidadosa dos dados, identificando temas, padrões e perspectivas relevantes que emergem das respostas dos entrevistados.
Interpretação dos resultados	Com base na análise dos dados, interpretar e relatar os principais achados da entrevista, destacando as perspectivas e experiências compartilhadas pelos participantes. É importante comparar e relacionar os resultados com a literatura existente ou com teorias relevantes, quando aplicável.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

O roteiro da entrevista semiestruturada foi elaborado com base nas categorias analíticas identificadas na revisão da literatura e na análise documental descritas nos itens 3.1, 3.2 e 3.3 desta tese. As perguntas iniciais foram fundamentadas em discussões sobre o “engajamento do estudante” e a “teoria da relação com o saber”, observando-se elementos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, experiências institucionais e preparação para o trabalho, conforme detalhado no (Quadro 6). Além disso, o roteiro incorporou fatores específicos ao estudo, como a relação com o saber, o diálogo entre teorias e a realidade

educacional, desafios e barreiras enfrentados pelos estudantes da EJA-EPT e reflexões sobre o impacto das habilidades e competências na formação profissional.

Para validar o conteúdo do roteiro, seguiram-se os procedimentos descritos na metodologia de entrevista compreensiva (Kaufmann, 2018). O processo de validação envolveu cinco etapas principais: revisão por especialistas, quando analisaram o roteiro de pesquisa quanto à clareza, coerência com os objetivos da pesquisa e relevância das perguntas. Esse *feedback* foi essencial para ajustes e aprimoramentos; pré-teste com o público-alvo, que permitiu verificar a compreensão das perguntas pelos entrevistados, a adequação das respostas e a fluidez da entrevista.

Com base nos resultados, realizaram-se ajustes necessários no roteiro; análise das entrevistas piloto com base no roteiro, para identificar pontos fortes e fracos. Essa etapa permitiu avaliar a eficácia de cada pergunta para a obtenção de informações relevantes, além de ajustar ou excluir questões menos eficazes; refinamento do roteiro com o *feedback* dos especialistas, os resultados do pré-teste e a análise piloto. O roteiro foi previamente revisado com o objetivo de eliminar ambiguidades, simplificar a linguagem e garantir seu alinhamento com os objetivos da pesquisa. Durante a aplicação, manteve-se postura flexível, o que permitiu ajustes adicionais no roteiro sempre que surgissem *insights* relevantes ou aspectos emergentes do campo. Essa flexibilidade assegurou que as perguntas permanecessem claras e pertinentes, atendendo às necessidades do estudo.

O questionário foi disponibilizado no formato digital, utilizando o software *Google Forms* para facilitar a aplicação e a coleta de dados. A aplicação dos instrumentos foi condicionada à assinatura do TCLE, conforme apresentado nos Apêndice B e C. Para assegurar a representatividade da população, foi adotada amostra probabilística simples, na qual todos os indivíduos tiveram igual probabilidade de seleção, garantindo que a composição da amostra refletisse, de forma precisa, as características do universo estudado.

Como resultado desses procedimentos para validação dos conteúdos, foram desenvolvidos dois instrumentos finais, o Questionário de Análise do Engajamento do Estudante dos Cursos Técnicos da EJA-EPT, composto por 53 perguntas, 10 fechadas (com escala *Likert* de 5 pontos), 2 semiabertas e 18 abertas (Apêndice D), e o Roteiro de Entrevista Semiestruturada dos Estudantes, validado e revisado para aplicação junto aos participantes (Apêndice E).

4.3 Etapa 2 - Aplicação dos instrumentos de coleta de dados

Para aplicação do questionário, os participantes foram convocados a comparecer em dias e horários pré-definidos. Considerando a distribuição dos quatro cursos investigados em três campi, a coleta de dados foi realizada em 12 dias distintos. Cada sessão teve duração total de 40 minutos, sendo os primeiros 10 minutos destinados à explicação dos objetivos da pesquisa e ao preenchimento do TCLE. Os 30 minutos seguintes foram reservados para o preenchimento das perguntas do questionário (Apêndice D). O processo de aplicação contou com o apoio de dois bolsistas de iniciação científica, cuja colaboração foi essencial para a organização e distribuição dos questionários, bem como para o esclarecimento de eventuais dúvidas dos participantes durante a atividade.

Para a realização das entrevistas semiestruturadas, foram convidados oito estudantes, conforme sugestões dos coordenadores e professores dos cursos. A seleção seguiu a lógica da amostragem por conveniência, que, segundo Babbie (2011), consiste na escolha dos participantes com base em sua acessibilidade e disponibilidade, sem pretensão de representatividade estatística. Os estudantes foram escolhidos de forma a contemplar as turmas de 2ª e 3ª séries dos cursos, conforme indicado no Quadro 4. As entrevistas foram previamente agendadas, de acordo com a disponibilidade dos participantes, e realizadas virtualmente, utilizando a plataforma *Google Meet*. Além disso, foi solicitada a autorização para a gravação das entrevistas, com a finalidade de viabilizar a análise detalhada dos dados pela pesquisadora, conforme metodologia adotada. Cada entrevista foi conduzida com base em um roteiro estruturado (Apêndice E), elaborado de acordo com a metodologia de entrevista compreensiva proposta por Kaufmann (2018).

As entrevistas aconteceram em quatro dias consecutivos, com duas entrevistas por dia com duração média de 40 a 50 minutos. Durante o processo, o roteiro serviu como guia para apresentar os tópicos principais, permitindo que os participantes conduzissem suas narrativas no próprio ritmo. A pesquisadora adotou postura de escuta ativa, fazendo perguntas de acompanhamento e explorando questões relevantes que surgiram espontaneamente no decorrer da conversa. Todas as entrevistas foram gravadas digitalmente, utilizando aplicativo de gravação em celular pessoal, com o consentimento prévio dos participantes. Após a coleta de dados, os áudios foram transcritos integralmente para possibilitar análise detalhada dos dados.

4.4 Etapa 3 - Análise dos dados coletados

A análise dos dados coletados nesta pesquisa foi realizada utilizando métodos robustos e combinados, fundamentados na literatura científica, de modo a garantir abordagem abrangente que contemplasse tanto os aspectos qualitativos quanto quantitativos da pesquisa.

4.4.1 Análise de dados quantitativos

As respostas aos questionários foram processadas com o uso de técnicas estatísticas descritivas, como frequência e distribuição percentual, para identificar padrões gerais de engajamento dos estudantes. O *software* utilizado para o tratamento dos dados foi o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), que possibilitou análise eficiente e organizada dos resultados.

4.4.2 Análise de dados qualitativos

A análise de dados qualitativos das respostas (abertas) ao questionário e das entrevistas semiestruturadas se baseou na abordagem de análise temática, método amplamente utilizado em várias áreas por proporcionar abordagem acessível e flexível para a interpretação de dados qualitativos. Esse método permite identificar, analisar e relatar padrões (temas) a partir de um conjunto de dados (Braun; Clarke, 2019; Terry *et al.*, 2017).

Diferentemente de outros métodos analíticos que buscam descrever padrões nos dados qualitativos, a análise temática se destaca por sua flexibilidade, por não estar vinculada a um referencial teórico específico ou a uma base ontológica determinada e por estar claramente situada na prática (Braun; Clarke, 2019; Terry *et al.*, 2017). Como enfatizam Braun e Clarke (2019), não há um quadro teórico ou método universalmente ideal para a investigação qualitativa. No entanto, é essencial que o pesquisador escolha abordagens teóricas e metodológicas que estejam alinhadas com seus objetivos de investigação e valores.

Essa metodologia é particularmente valiosa em pesquisas que buscam explorar os significados atribuídos pelos participantes a suas experiências, pois facilitam a conexão entre as percepções individuais e os objetivos mais amplos do estudo. Nesse sentido, a análise temática combina flexibilidade e pragmatismo, além de permitir, ao pesquisador, reconhecer e explicitar sua posição teórica e seus valores no contexto da pesquisa qualitativa.

Um dos principais diferenciais da Análise Temática é sua flexibilidade teórica, por poder ser aplicada dentro de diferentes paradigmas de pesquisa, como perspectiva mais essencialista ou construtivista. Braun e Clarke (2019) destacam que essa análise pode ser conduzida de forma indutiva, emergindo diretamente dos dados, ou dedutiva, guiada pelas questões de pesquisa. Além disso, a análise temática permite explorar os dados em dois níveis principais: o semântico, quando os temas refletem significados explícitos; e o latente, que busca interpretar significados subjacentes ou implícitos nos dados.

O conteúdo das entrevistas foi transcrito na íntegra, utilizando-se o *Microsoft Word*. Os dados foram analisados com o uso de Análise Temática Reflexiva (ATR) (Braun; Clarke, 2019), com base nas construções teóricas estabelecidas no estudo a respeito do engajamento do estudante (Kuh, 2009b), e conforme as dimensões do roteiro da entrevista (Apêndice E).

A ATR, conforme desenvolvida por Braun e Clarke (2019), representa abordagem qualitativa flexível e teoricamente enraizada para a identificação, interpretação e construção de temas a partir de dados. Trata-se de metodologia que reconhece o papel ativo do pesquisador na produção do conhecimento, fundamentada em uma postura crítica e reflexiva, em oposição a perspectivas que buscam neutralidade ou objetividade na análise.

Diferentemente de abordagens positivistas ou estruturadas de análise temática, a proposta reflexiva enfatiza que os temas não são “encontrados” nos dados, mas construídos a partir do engajamento analítico e interpretativo do pesquisador com os significados expressos nos discursos e narrativas dos participantes. Nessa perspectiva, o pesquisador não é mero observador, mas cocriador do sentido atribuído aos dados, assumindo postura autorreflexiva sobre suas escolhas analíticas, posicionamentos epistemológicos e implicações acerca da interpretação dos dados e das narrativas construídas no processo investigativo.

Braun e Clarke (2019) sustentam que essa abordagem pode ser aplicada a diferentes paradigmas epistemológicos, como o construcionismo social, ou os estudos críticos, sendo, portanto, adequada a pesquisas que valorizam a complexidade dos fenômenos sociais e a pluralidade de sentidos. A ATR rejeita critérios tradicionais de validação, como a triangulação entre analistas ou a saturação temática, priorizando, em seu lugar, a transparência do processo analítico e a coerência interna da narrativa temática construída. O processo de análise proposto pelas autoras é composto por seis fases (Quadro 7). Essas fases não devem ser vistas como etapas lineares, mas como percurso iterativo e dinâmico, em que o pesquisador transita entre os dados e os significados atribuídos a eles de forma criativa e crítica.

Quadro 7 - As seis fases da Análise Temática Reflexiva

Fase	Descrição
1) Familiarização com os dados	Transcrever os dados e revisá-los; ler e reler o banco; anotar ideias iniciais durante o processo.
2) Gerando códigos iniciais	Codificar aspectos interessantes dos dados de modo sistemático em todo o banco; reunir extratos relevantes a cada código.
3) Buscando temas	Reunir os códigos em temas potenciais; unir todos os dados pertinentes a cada tema em potencial.
4) Revisando os temas	Checar se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados como um todo; gerar mapa temático da análise.
5) Definindo e nomeando os temas	Refinar os detalhes de cada tema e a história que a análise conta; gerar definições e nomes claros a cada tema.
6) Produzindo o relatório	Fornecer exemplos vívidos; última análise dos extratos escolhidos na relação com pergunta de pesquisa e literatura; relato científico da análise.

Fonte: Adaptado de Braun e Clarke (2006, 2013, 2014) e de Clarke e Braun (2013).

Assim, a ATR oferece estratégia metodológica robusta e ética para pesquisas qualitativas, especialmente em contextos que exigem sensibilidade às dimensões subjetivas, culturais e políticas da experiência humana. Sua utilização contribui para a produção de análises aprofundadas e fundamentadas, coerentes com os princípios da pesquisa social crítica e transformadora. Essa abordagem é, portanto, um processo de codificação no qual os dados são enquadrados em um quadro de codificação pré-existente. No raciocínio dedutivo, as tentativas de generalização servem como testes empíricos de uma teoria subjacente (Borgstede; Scholz, 2021).

Ao longo de suas etapas, desde a familiarização com os dados até a produção do relatório final, a ATR promove processo sistemático, mas com espaço para reflexividade e criatividade. A abordagem ajuda a identificar padrões recorrentes e valoriza a singularidade das narrativas dos participantes, garantindo que a análise qualitativa seja rigorosa e relevante para os objetivos da pesquisa. Braun e Clarke (2019) enfatizam, ainda, a importância de se

reconhecer o papel ativo do pesquisador, que não apenas identifica temas, mas os constrói por meio de suas interações e interpretações dos dados.

4.4.3 Metodologia de entrevista semiestruturada

No caso das entrevistas semiestruturadas, a análise dos dados seguiu a Metodologia da entrevista compreensiva de Kaufmann (2018), que foca na interpretação contextualizada dos participantes, que privilegia a profundidade das narrativas individuais e a compreensão dos significados atribuídos pelos mesmos às suas experiências educacionais, priorizando uma abordagem reflexiva, destacando as múltiplas camadas de significado presentes nas narrativas dos entrevistados, considerando aspectos subjetivos e sociais. Essa metodologia permite uma exploração hermenêutica das falas, buscando compreender os significados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências.

A integração dessas abordagens permite explorar os dados qualitativos de forma ampla e detalhada, combinando a sistematicidade da ATR com a profundidade interpretativa da entrevista compreensiva. Essa estratégia garante que os aspectos objetivos e subjetivos das narrativas sejam valorizados, oferecendo visão completa e contextualizada dos resultados qualitativos.

4.4.4 Triangulação de dados

A triangulação de dados constitui estratégia metodológica amplamente reconhecida nas pesquisas qualitativas e de abordagem mista, empregada com o objetivo de aumentar a confiabilidade, a validade e a profundidade das interpretações analíticas (Denzin, 1978; Flick, 2004; Minayo, 2012). Fundamentada na premissa de que a complexidade dos fenômenos sociais exige múltiplas perspectivas para sua compreensão, essa técnica consiste em comparar e cruzar informações provenientes de diferentes fontes, métodos ou visões teóricas, buscando confirmar, complementar ou expandir os achados da investigação.

No contexto desta tese, a triangulação foi adotada como recurso metodológico central, dada a natureza qualitativa e de métodos mistos da pesquisa. A estratégia consistiu na análise articulada dos dados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e de questionários aplicados aos participantes. Essa combinação possibilitou a verificação de convergências e

divergências entre os discursos coletados, assegurando abordagem mais robusta e abrangente acerca do objeto de estudo.

As entrevistas, por sua natureza aberta e dialógica, permitiram acesso a narrativas densas e subjetivas, revelando sentidos construídos pelos sujeitos em suas vivências educacionais. Por outro lado, os questionários possibilitaram a obtenção de dados mais estruturados, com maior potencial de sistematização quantitativa. A integração entre essas duas fontes favoreceu a produção de análise mais rica e contextualizada, alinhando profundidade interpretativa e rigor metodológico (Triviños, 2008; Creswell; Clark, 2013).

Ao comparar os dados provenientes dos diferentes instrumentos, foi possível identificar convergências que reforçaram determinadas interpretações sobre fenômenos recorrentes, bem como divergências que trouxeram à tona nuances, tensões ou contradições nas percepções dos participantes. Tais discrepâncias não foram consideradas como limitações, pois permitiram oportunidades analíticas que ampliaram a compreensão da realidade estudada, conforme propõem Denzin (1978) e Flick (2004), ao defenderem que a triangulação pode revelar múltiplas dimensões de um mesmo fenômeno.

Além disso, a triangulação contribuiu significativamente para a credibilidade e consistência interna dos resultados, ao minimizar os possíveis vieses associados à utilização isolada de um único método ou fonte de dados. Essa abordagem dialógica entre dados qualitativos e quantitativos reforça o compromisso da pesquisa com a complexidade da experiência humana, proporcionando um retrato mais fiel e articulado do fenômeno investigado (Minayo, 2012; Creswell; Clark, 2013).

4.5 Garantias éticas

Com o objetivo de cumprir as normas éticas necessárias para conduzir estudos com indivíduos, o projeto passou por avaliação do CEP, na Plataforma Brasil, em 2022, e recebeu aprovação por meio do Termo de Aprovação Consubstanciado n.º 5.835.513/2023 (ANEXO II). A implementação do projeto só começou após a aprovação da Comissão para Avaliação Ética (CAE), com participação restrita a maiores de 18 anos.

Os procedimentos planejados para a coleta de dados foram seguidos após a obtenção do consentimento da instituição (ANEXO I). Além disso, os participantes voluntários deram seu consentimento formal para a realização da pesquisa com a assinatura do TCLE, documento específico utilizado para a ação em questão (Apêndice A, B e C). Em tais acordos,

os participantes receberam informações detalhadas sobre os objetivos, métodos, riscos e vantagens da pesquisa, com a garantia de sigilo e confidencialidade dos dados. A assinatura dos termos foi efetuada manualmente, ou de forma eletrônica, em duas cópias, uma arquivada pela pesquisadora e a outra mantida pelo destinatário.

Adicionalmente, no início de cada processo que implica na coleta de dados, seja ele conduzido pessoalmente ou de maneira remota, os participantes receberam esclarecimentos abrangentes sobre a natureza do método e dos instrumentos a serem utilizados, a fim de possibilitar decisão informada. Os TCLEs destinados aos voluntários também incluíram cláusulas que destacaram a ausência de benefícios pessoais associados à participação no estudo, bem como as garantias de preservação e assistência integral em caso de necessidades eventuais.

Os possíveis desconfortos e riscos associados à participação na pesquisa não podem ser facilmente quantificados, mas podem estar relacionados à alocação de tempo e atenção dos voluntários para a execução dos procedimentos, bem como à reflexão pessoal provocada pelo conteúdo das perguntas a serem abordadas. Em relação aos riscos, dado que o estudo envolve o registro de dados por meio digital, existe a possibilidade de violação da privacidade dos dispositivos dos participantes. No entanto, é importante ressaltar que, em qualquer momento, durante a condução do procedimento, os participantes tinham o direito absoluto de retirar seu consentimento, sem enfrentar qualquer forma de punição ou prejuízo. Além disso, os voluntários tinham, à disposição, os dados e contato da pesquisadora responsável, que poderia ser contatada para esclarecimentos e suporte em relação a qualquer aspecto da pesquisa ou eventuais problemas decorrentes dela.

Todas as informações registradas serão devidamente preservadas por um período de cinco anos, armazenadas em dispositivo seguro, como pen-drive, com acesso restrito à pesquisadora responsável. Os dados contidos nas plataformas utilizadas para coleta de informações serão devidamente excluídos quando não mais necessários. A seleção da plataforma foi feita levando em consideração sua política de não compartilhamento de dados com terceiros, incluindo informações de e-mail.

O pesquisador garante a conformidade com todas as disposições estabelecidas na resolução n.º 510, datada de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2016), bem como quaisquer requisitos suplementares aplicáveis à elaboração do protocolo e à obtenção dos TCLEs. Compromete-se, ainda, a utilizar o material e os dados obtidos na

pesquisa estritamente para os propósitos delineados neste documento ou conforme autorização expressa dada pelo participante.

A instituição, por sua vez, oficializou o seu conhecimento e concordância com o parecer favorável emitido pelo proponente para a aprovação do projeto de pesquisa. Ao fazer isso, a instituição autorizou a pesquisa a aderir e seguir as diretrizes éticas estabelecidas pelas normas brasileiras, em particular a resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012. A instituição está plenamente ciente de suas responsabilidades como coparticipante e compromete-se a preservar a segurança e o bem-estar dos participantes envolvidos na pesquisa, fornecendo a infraestrutura necessária para garantir esse cuidado.

5 ACHADOS DA PESQUISA: UMA LEITURA CONTEXTUALIZADA DOS DADOS

Este capítulo apresenta os resultados obtidos por meio dos dados coletados durante o estudo, articulando-os aos objetivos previamente definidos e ao referencial teórico que sustenta esta pesquisa. Os dados foram organizados em etapas que refletem os eixos investigativos centrais, visando a oferecer análise detalhada e contextualizada das evidências emergentes do campo empírico. Como a organização dos dados foi detalhada no capítulo 4 desta tese, que diz respeito aos procedimentos metodológicos, item 4.4, Etapa 3 - Análise dos dados coletados, dar-se-á continuidade ao estudo, com as subseções nomeadas como: Caracterização do perfil dos estudantes da EJA-EPT; Resultados do questionário e resultados das entrevistas.

A caracterização dos participantes é fundamental para se compreender as especificidades do público atendido nos Cursos Técnicos integrados da EJA-EPT. Os dados coletados revelam informações sobre faixa etária, gênero, situação socioeconômica, trajetórias escolares e contextos familiares dos estudantes. Esses aspectos fornecem subsídios para uma análise aprofundada das relações entre as características individuais e o engajamento dos estudantes no processo educativo.

Os questionários aplicados captaram diferentes dimensões do engajamento, com os dados analisados com base em categorias previamente definidas. Os estudantes relataram suas percepções sobre metodologias utilizadas, relação com os docentes e estratégias de avaliação. Foi observado que metodologias ativas e uma abordagem pedagógica mais inclusiva estão associadas aos fatores que favorecem o engajamento. As experiências vivenciadas na instituição foram descritas como determinantes para o sentimento de pertencimento e para a continuidade nos estudos. Elementos, como o suporte de apoio pedagógico e as condições de infraestrutura, desempenham papel crucial nesse contexto. A articulação entre formação técnica e expectativas do mercado de trabalho foi apontada como fator de motivação para os estudantes. Os dados indicam que as competências adquiridas nos cursos são vistas como relevantes para a inserção no mercado profissional.

As entrevistas permitiram compreensão mais aprofundada das experiências individuais e coletivas dos estudantes. Os depoimentos destacaram aspectos relacionados à motivação, às barreiras enfrentadas e às estratégias utilizadas para superar desafios no ambiente acadêmico. Além disso, emergiram narrativas que ilustraram como as relações interpessoais e as expectativas de futuro influenciam no engajamento. A partir da ATR, de Braun e Clarke

(2019), foram identificados padrões que revelam as dinâmicas de interação entre os estudantes e o contexto institucional. Esses padrões foram agrupados em temas que dialogam com as categorias principais da pesquisa, contribuindo para uma interpretação mais rica dos dados.

Portanto, este capítulo oferece uma síntese dos achados empíricos, estabelecendo uma ponte entre os dados coletados e as questões de pesquisa, além de propiciar condições mais amplas para a discussão a seguir, fundamentada nos referenciais teóricos selecionados para a análise dos resultados encontrados nessa análise.

5.1 Caracterização do perfil sociodemográfico e acadêmico dos estudantes da EJA-EPT

O recrutamento dos participantes do estudo foi realizado junto aos estudantes provenientes dos campi que oferecem Cursos Técnicos Integrados à EJA-EPT do IFFluminense. Dos 74 estudantes convidados, quatro optaram por não responder ao questionário, exercendo seu direito, conforme estabelecido no momento da leitura e aceite do TCLE. Os resultados relativos à caracterização sociodemográfica e acadêmica dos participantes estão detalhados a seguir.

A amostra foi composta de 70 participantes, com idades entre 19 e 64 anos ($M=36,7$; $DP=11,86$). Entre os respondentes, 41,4% ($n=29$) identificaram-se como do sexo masculino e 58,6% ($n=41$) como do sexo feminino. Seis (8,6%) estudantes relataram possuir alguma deficiência, dois (2,9%) com baixa visão, dois (2,9%) com deficiência intelectual, um (1,4%) com deficiência auditiva e um (1,4%) participante não especificou a natureza de sua deficiência. Quanto à cor e etnia, os dados refletem pluralidade sociocultural, sendo a amostra composta de estudantes pertencentes a grupos sociais historicamente vulnerabilizados. A caracterização detalhada dos estudantes, em relação à cor/etnia, conforme sua autodeclaração, está apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 - Cor/ Etnia dos participantes da pesquisa

Cor/ etnia	n	%
Pardo	30	42,9
Preto	20	28,6
Branco	16	22,9
Amarelo	02	2,9
Indígena	01	1,4
Quilombola	01	1,4
Total	70	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao estado civil, os resultados apontaram predominância de estudantes solteiros, 42 (60%). Por outro lado, há também percentual de estudantes casados ou em união estável, 18 (25,7%) e três (4,3%), respectivamente. Entre os demais participantes, seis (8,6%) eram divorciados e um (1,4%) era viúvo. O fato de a maior parte da amostra ser constituída por estudantes solteiros, 42 (60%) informaram ter filhos. Ainda entre eles, 15 relataram ter um filho (34,1%), 13 dois filhos (29,5%) e 14 três filhos ou mais (31,9%). Registra-se, ainda, o caso de um estudante com sete filhos (2,3%) e outro com nove filhos (2,3%). Esses dados evidenciam que a maioria dos estudantes com filhos possui até três dependentes, embora existam situações que demandam suporte adicional, dada a presença de famílias maiores. Essa distribuição reflete a diversidade das condições familiares dos estudantes da EJA-EPT.

Os dados apresentam, também, a distribuição dos participantes pelos campi onde estão matriculados. A maioria, 41 estudantes, estuda no Campus Guarus (58,6%), seguido pelo Campus Macaé 15 (21,4%) e pelo Campus Centro 14 (20%). O Curso Técnico em Meio Ambiente é o mais frequentado, com 30% (n=21) dos estudantes, seguido pelo Curso Técnico em Eletrotécnica 25,7% (n=18), Curso Técnico em Eletrônica 22,9% (n=16) e Curso Técnico em Logística 21,4% (n=15).

Destaca-se que a maior parte dos participantes da pesquisa ingressou na instituição em 2024, 45,7% (n=32), seguido por 2023, com 24,3% (n=17), e 2022, com 15,7% (n=11), respectivamente. Alguns participantes ingressaram em anos anteriores ao recorte da pesquisa, 8,6% (n=6), em 2019, 4,3% (n=3), em 2020, e apenas 1,4% (n=1) em 2017. A maioria dos estudantes estão matriculados no 1.º ano, 52,9% (n=37), enquanto 21,4% (n=15) estão no 2.º ano e 25,7% (n=18) no 3.º ano. Esses dados refletem predominância de estudantes em fase inicial do percurso formativo. Essas informações caracterizam o público estudado e evidenciam a diversidade dos campi, cursos, anos de ingresso e série do curso, aspectos que contextualizam as especificidades do público da EJA-EPT.

Referente à modalidade de acesso dos participantes, os dados indicam que a maioria ingressou pelo sistema de ampla concorrência, 51,4% (n=36), enquanto 48,6% (n=34) utilizaram as ações afirmativas (cotas) como via de ingresso (Tabela 2).

Tabela 2 - Modalidade de acesso aos cursos

Acesso	n	%
Ampla concorrência	36	51,4
Ações afirmativas (cotas)	34	48,6
Total	70	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação aos principais meios de transporte utilizados pelos participantes da pesquisa para se deslocarem de e para a instituição, o transporte coletivo é o mais utilizado, mencionado por 38,6% (n=27). Em seguida, 31,4% (n=22) relataram utilizar modos alternativos, como a pé, carona ou bicicleta, enquanto 14,3% (n=10) deslocam-se com transporte próprio. O uso de transporte escolar foi mencionado por 7,1% (n=5), já 8,6% (n=6) utilizam outros meios, respectivamente, conforme apresentado na Tabela 3. Esses dados destacam a dependência de meios coletivos ou alternativos para a locomoção desses estudantes.

Tabela 3 - Meios de transporte utilizados pelos estudantes

Meios de transporte	n	%	% válida
Transporte coletivo	27	38,6	38,6
A pé/carona/bicicleta	22	31,4	31,4
Transporte próprio	10	14,3	14,3
Outro	6	8,6	8,6
Transporte escolar	5	7,1	7,1
Total	70	100	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados relativos ao tempo que os participantes despendem para se deslocar de suas residências até o campus indicam certa variabilidade. Observa-se que 62,9% (n=54) dos estudantes necessitam de até 30 minutos, com intervalo mais frequente de 20 minutos, 17,1% (n=12), e 30 minutos, 31,4% (n=22). Isso sugere que a maioria reside relativamente perto do campus. Os demais, 8,6% (n=6), gastam 1 hora com deslocamento.

Um grupo menor, 22,8% (n=16), relatou deslocamento superior a 1 hora, com tempo variando de 75 minutos a 180 minutos, com 4,3% (n=3) estudantes enfrentando tempo de deslocamento de 180 minutos (3 horas). Esses dados evidenciam que, enquanto a maioria dos estudantes se desloca em curto tempo, existe uma parcela que enfrenta trajetos mais longos, o que pode impactar na sua frequência e engajamento nas atividades acadêmicas.

Quanto à variável remuneração, os dados indicam que a maior parte dos participantes, 68,6% (n=48), recebe algum tipo de remuneração, e 31,4% (n=22) declararam não possuir fonte de renda. Entre esses, a maioria, 60,8% (n=31), relatou receber valor inferior a um salário-mínimo, enquanto 27,5% (n=14) declararam receber remuneração equivalente a um salário-mínimo. Apenas 9,8% (n=5) informaram receber entre um e dois salários-mínimos e 2,0% (n=1) indicaram valor superior a três salários-mínimos. Além disso, 19 participantes (27,1%) não responderam à pergunta, permanecendo omissos. Esses dados revelam que a

maioria dos estudantes remunerados enfrenta restrições financeiras significativas, com valores inferiores ou próximos ao salário-mínimo.

Na Tabela 4, observa-se a distribuição das principais fontes de remuneração dos estudantes que recebem algum tipo de renda. Destaca-se o Bolsa Família como principal fonte de renda relatada por 27,1% (n=19) dos participantes, seguida por atividades de trabalho autônomo, 22,9% (n=16), bem como outras fontes não especificadas, 24,3% (n=17). Adicionalmente, 14,3% (n=10) trabalham em empresas do setor privado, enquanto 2,9% (n=2) declararam atuar em empresas ou firmas individuais próprias, 2,9% (n=2) no serviço público e 2,9% (n=2) como bolsistas. Estágios, 1,4% (n=1), e Benefício de Prestação Continuada (BPC), 1,4% (n=1), também foram mencionados. Esses resultados evidenciam a pluralidade de fontes de renda entre os estudantes da EJA-EPT, o que ressalta a importância de programas sociais e a prevalência de atividades informais ou autônomas na composição de renda desse público.

Tabela 4 - Tipos de fontes de remuneração

Fontes de remuneração	n	%
Bolsa família	19	27,1
Outra	17	24,3
Trabalho autônomo	16	22,9
Empresa do setor privado	10	14,3
Serviço Público	2	2,9
Empresa ou firma individual própria	2	2,9
Bolsista	2	2,9
Estágio	1	1,4
Benefício de prestação continuada (BPC)	1	1,4
Total	70	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto à carga horária semanal de trabalho, 75,7% dos participantes (n=53) exercem atividade laboral. Entre eles, 18,6% (n=13) relataram trabalhar menos de 10 horas por semana, representando a maior parte dos estudantes com jornadas reduzidas; 12,9% (n=9) indicaram jornadas de 10 a 20 horas semanais, enquanto 2,9% (n=2) declararam trabalhar 21 a 30 horas. Outros 2,9% (n=2) informaram jornadas de 31 a 40 horas por semana; 11,4% (n=8) relataram jornadas superiores a 40 horas semanais, caracterizando carga laboral bastante elevada para estudantes; e 27,1% (n=19) afirmaram ter jornadas variáveis, com trabalho em turnos ou horários alternados, representando a maior proporção de estudantes com ocupações

laborais. Além disso, 17 participantes (24,3%) não responderam a essa pergunta. Os dados refletem que, embora uma parcela significativa tenha jornadas reduzidas, muitos estudantes enfrentam cargas de trabalho mais intensas ou horários imprevisíveis, o que pode impactar em suas condições de permanência e desempenho acadêmico.

Em relação às variáveis vida familiar e participação econômica dos estudantes da EJA-EPT, os dados revelam aspectos importantes de sua realidade social. Quanto ao número de pessoas no agregado familiar, 35,7% (n=25) dos estudantes vivem em casas com duas pessoas, sendo essa a configuração mais comum. Além disso, 28,6% (n=20) relataram morar com três pessoas, enquanto 15,7% (n=11) integram agregados familiares com quatro pessoas, e outros 15,7% (n=11) com cinco pessoas. Apenas 4,3% (n=3) declararam viver sozinhos. Esses dados indicam que a maioria dos estudantes reside em famílias pequenas ou médias, com até cinco integrantes, o que reflete arranjos familiares de contextos urbanos e periurbanos.

Quanto à participação econômica, 44,3% (n=31) dos estudantes afirmaram que seus gastos são assumidos por eles mesmos, representando a maior proporção. Outros estudantes, 21,4% (n=15), informaram que seus gastos são pagos por outra pessoa, enquanto 21,4% (n=15) relataram que trabalham e são responsáveis pelo sustento da família. Por fim, 12,9% (n=9) dos estudantes possuem renda própria, mas não são financeiramente independentes. Esses resultados mostram que muitos estudantes assumem responsabilidades econômicas tanto individuais quanto familiares.

Os dados elucidam informações sobre a variável nível de escolaridade dos pais ou responsáveis dos estudantes da EJA-EPT. No caso dos pais ou responsáveis masculinos, observou-se que a maior parte tem escolaridade baixa, com 18,6% (n=13) sem nenhum nível de escolaridade, 30,0% (n=21) com Ensino Fundamental incompleto e 7,1% (n=5) concluíram o Ensino Fundamental. Além disso, 7,1% (n=5) possuem Ensino Médio incompleto e 22,9% (n=16) concluíram o Ensino Médio. Apenas 1,4% (n=1) cursou Ensino Superior e 1,4% (n=1) fez pós-graduação. Destaca-se, ainda, que 11,4% (n=8) dos estudantes relataram não saber ou não terem contato com o pai ou responsável masculino.

Em relação às mães, os dados indicam que a escolaridade também é predominantemente baixa, com 12,9% (n=9) das mães ou responsáveis sem nenhum nível de escolaridade e 45,7% (n=32) com Ensino Fundamental incompleto. Apenas 4,3% (n=3) concluíram o Ensino Fundamental, 4,3% (n=3), possuem Ensino Médio incompleto, 22,9% (n=16) concluíram o Ensino Médio e apenas 1,4% (n=1) cursou o Ensino Superior. Além

disso, 8,6% (n=6) afirmaram não saber ou não terem contato com a mãe ou responsável feminino. Os dados evidenciam que a escolaridade dos pais ou responsáveis dos estudantes da EJA-EPT é majoritariamente baixa, com poucos com Ensino Médio completo e níveis superiores.

Os motivos que levaram os estudantes a ingressarem nos cursos da EJA-EPT revelam aspectos fundamentais sobre suas expectativas e objetivos educacionais. A maioria dos participantes, 42,9% (n=30), destacou que a principal razão foi a melhoria das oportunidades de emprego, refletindo o caráter instrumental da educação no fortalecimento das condições de inserção no mercado de trabalho. Além disso, 31,4% (n=22) apontaram o desejo de adquirir uma formação profissional, fato que evidencia a relevância da articulação entre a Educação Básica e a formação técnica para esse público. Outros estudantes indicaram motivações, como a conclusão do Ensino Médio, com 12,9% (n=9), conforme apresentado na Tabela 5.

Tabela 5 - Motivo que o(a) levou a ingressar em um curso da EJA-EPT

Motivo de ingresso	n	%
Melhorar oportunidades de emprego	30	42,9
Adquirir formação profissional	22	31,4
Concluir o Ensino Médio	9	12,9
Realizar mudança de carreira	4	5,7
Outros	5	7,1
Total	70	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Esses resultados reforçam a relevância social atribuída da integração entre a Educação Básica e a Formação Profissional como estratégia relevante para a ampliação de oportunidades e a promoção da justiça social, especialmente para sujeitos historicamente excluídos do direito à educação.

Na sequência, serão apresentados os resultados obtidos a partir da aplicação do questionário sobre o engajamento dos estudantes dos Cursos Técnicos da EJA-EPT, com o intuito de aprofundar a compreensão sobre os fatores que influenciam sua trajetória formativa.

5.2 Resultados do questionário sobre o engajamento do estudante dos Cursos Técnicos da EJA-EPT

Os resultados do questionário sobre o engajamento do estudante dos Cursos Técnicos da EJA-EPT (QECT-EJA/EPT) têm como foco a análise das respostas obtidas por meio do instrumento aplicado junto aos estudantes. Esse instrumento foi desenvolvido para captar

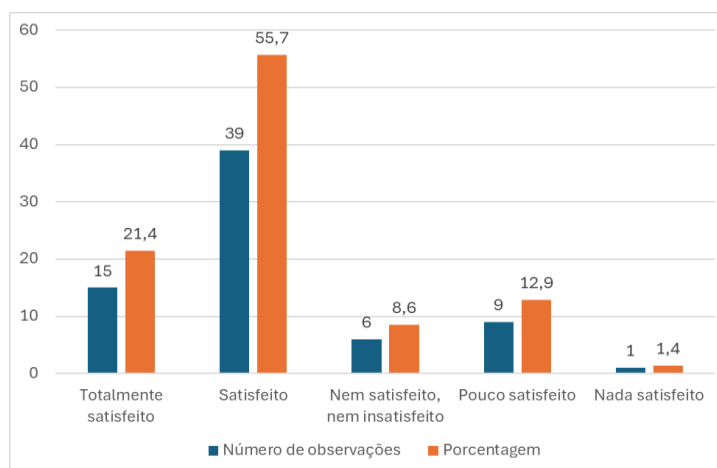
informações sobre os diferentes fatores e variáveis do engajamento, permitindo a identificação de aspectos comportamentais que influenciam no processo educativo e na permanência dos estudantes.

A organização das informações foi realizada a partir de áreas previamente definidas, que refletem os eixos investigativos centrais desta pesquisa, a saber: processos de ensino-aprendizagem; experiências na instituição; e preparação para o trabalho. Esses eixos permitem visão abrangente acerca das relações entre os fatores individuais e institucionais que impactam o engajamento. A seguir, são apresentados os resultados referentes aos dados obtidos por meio de respostas abertas e fechadas que buscaram destacar dinâmicas, convergências e particularidades que possam subsidiar propostas de intervenções pedagógicas mais eficazes.

5.2.1 Processos de ensino-aprendizagem

A Gráfico 4 apresenta os resultados referentes à satisfação dos estudantes com as práticas de ensino empregadas pelos professores. Observa-se que a maioria dos participantes demonstrou algum grau de contentamento com as práticas adotadas. Entre os respondentes, 55,7% (n=39) declararam-se satisfeitos e 21,4% (n=15) afirmaram estar totalmente satisfeitos, totalizando 77,1% de indivíduos com percepções positivas acerca das práticas pedagógicas. Por outro lado, uma parcela menor de estudantes indicou insatisfação: 12,9% (n=9) relataram pouca satisfação e 1,4% (n=1) disse não estar nada satisfeitos. Esses dados somam 14,3%, representando minoria que aponta a necessidade de ajustes nas práticas docentes. Adicionalmente, 8,6% (n=6) dos respondentes declararam-se neutros, indicando que não estavam nem satisfeitos nem insatisfeitos.

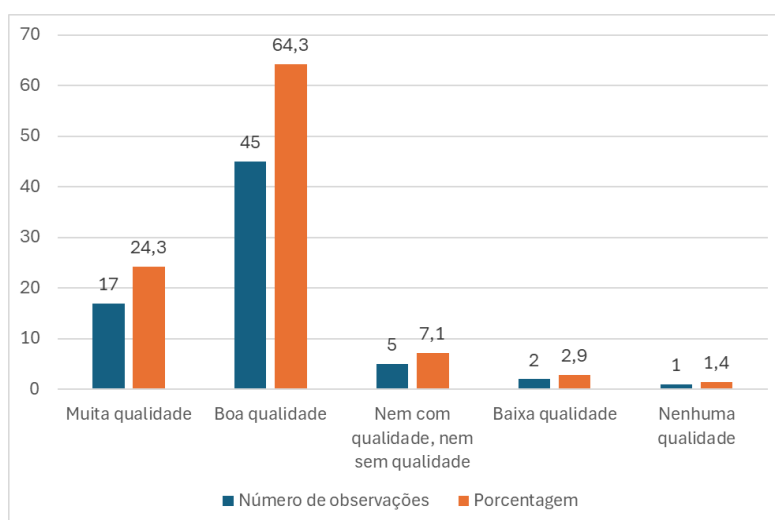
Gráfico 4 - Satisfação com as práticas de ensino empregadas pelos professores



Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto à avaliação da qualidade das práticas de ensino, os dados revelaram que a maioria considera as práticas pedagógicas como positivas, com 64,3% (n=45), de boa qualidade; e 24,3% (n=17) afirmaram que as práticas são de muita qualidade. Esses resultados somam 88,6% e destacam alta aprovação dos estudantes sobre a prática docente. Ainda que em menor proporção, alguns participantes demonstraram avaliações neutras ou negativas, 7,1% (n=5), e declararam que as práticas estão nem com qualidade nem sem qualidade, enquanto 2,9% (n=2) atribuíram baixa qualidade e 1,4% (n=1) indicou ausência de qualidade. No total, as opiniões menos favoráveis corresponderam a 4,3% dos respondentes, conforme Gráfico 5.

Gráfico 5 - Avaliação da qualidade das práticas de ensino dos professores



Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação às práticas de ensino que mais contribuem para o aprendizado, segundo a percepção dos estudantes, são aquelas que promovem a aprendizagem ativa, apontada por 27,1% (n=19), e as práticas dialógicas e humanizadoras, mencionadas por 21,4% (n=15). Juntas, essas abordagens representam quase metade das respostas (48,5%) e se destacam como as mais valorizadas no processo de ensino-aprendizagem.

Outras práticas foram citadas com menor frequência, como as colaborativas, ambas com 8,6% (n=6), seguidas da conteudista, apontada por 7,1% (n=5). Abordagens expositivas e interativas foram mencionadas por 4,3% (n=3) cada. A combinação de prática contextualizada e outras abordagens específicas, como aprendizagem baseada em pesquisa, aprendizagem baseada em projetos, contextualizada e integradora, foi mencionada por apenas 1,4% (n=1) cada, indicando menor relevância entre os respondentes. É importante destacar que 10% (n=7) dos participantes afirmaram que nenhuma prática específica se aplicava ao seu aprendizado, apontando para a diversidade de percepções e necessidades educacionais do público avaliado.

Na Tabela 6, a prática de aprendizagem contextualizada foi amplamente destacada, mencionada por 38,6% (n=27) dos respondentes, seguida pela abordagem baseada em experiência, apontada por 18,6% (n=13). Essas duas estratégias, juntas, somam 57,1%, evidenciando a valorização de metodologias que conectam o aprendizado às realidades e vivências dos estudantes. Outras práticas também tiveram relevância, como a aprendizagem baseada em projetos, mencionada por 8,6% (n=6), e a personalização do ensino, citada por 7,1% (n=5). As abordagens visuais e demonstrativas aparecem em 5,7% (n=4) das respostas, enquanto estratégias, como gestão de tempo e humanizadora, foram mencionadas por 2,9% (n=2) cada. Além disso, 11,4% (n=8) indicaram que não se aplica, sugerindo que nem todos identificaram uma prática de ensino significativa para o aprendizado

Tabela 6 - Outras práticas de ensino empregadas pelos professores

Outras práticas de ensino	n	%
Aprendizagem contextualizada	27	38,6
Aprendizagem baseada em experiência	13	18,6
Aprendizagem baseada em projetos	6	8,6
Personalização do ensino	5	7,1
Visual e demonstrativa	4	5,7
Gestão do tempo	2	2,9
Humanizadora	2	2,9
Cooperativa	1	1,4
Dialógica (pela falta de explicação e interação)	1	1,4
Expositiva	1	1,4
Não se aplica	8	11,4
Total	70	100

Fonte: Dados da pesquisa.

A interação com os professores é aspecto fundamental destacado pelos estudantes, que apontaram elementos importantes dessa relação para o processo de ensino-aprendizagem. A maioria avaliou essa relação de forma positiva, com 35,7% (n=25), destacando boa interação, e 30,0% (n=21) relataram alta satisfação. Além disso, 10,0% (n=7) apontaram cordialidade como aspecto presente na relação professor-aluno. Por outro lado, 7,1% (n=5) mencionaram a falta de empatia, e menores percentuais destacaram interações harmônicas, (4,3%, n=3), interativas (5,7%, n=4) e respeitosas e acolhedoras (4,3%, n=3). Apenas 2,9% (n=2) indicaram que a questão não se aplica.

As estratégias e recursos considerados eficazes para a aprendizagem pelos estudantes refletem a diversidade de preferências e necessidades, conforme apresentado na Tabela 7. As estratégias de estudo foram as mais mencionadas, destacadas por 28,6% (n=20) dos respondentes, seguidas pelos recursos tecnológicos e ambientes virtuais, apontados por 27,1% (n=19). Esses dois aspectos lideraram as respostas e evidenciaram a importância de métodos autônomos e tecnológicos no processo de aprendizagem. A orientação individualizada também foi valorizada, com 18,6% (n=13) das menções, assim como aulas práticas ou experiências externas, indicadas por 15,7% (n=11) dos respondentes. Esses dados ressaltam a relevância de abordagem mais personalizada e experiencial no ensino nos cursos da EJA-EPT. Outros recursos foram citados com menor frequência, como gestão de tempo e sobrecarga, materiais impressos ou complementares e alteração do quadro de professores, cada um representando 1,4% (n=1). Por fim, 5,7% (n=4) dos respondentes indicaram que nenhuma estratégia ou recurso específico se aplica à sua aprendizagem.

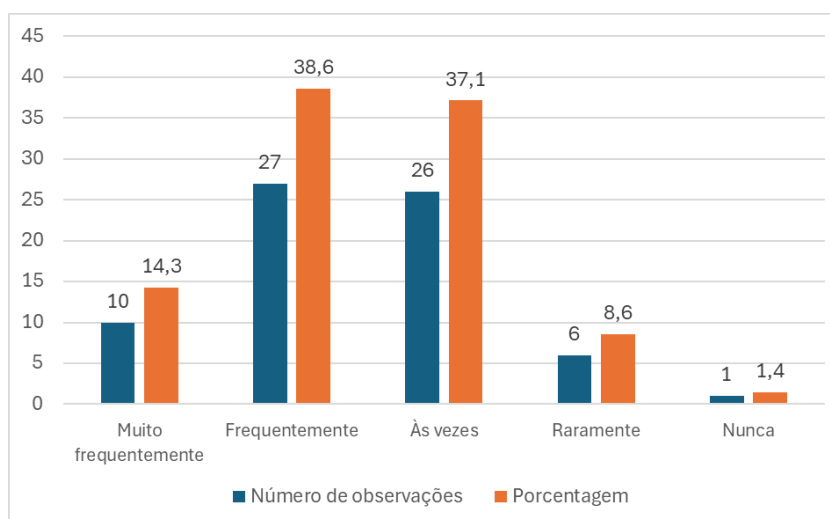
Tabela 7 - Estratégias ou recursos utilizados pelos estudantes para a aprendizagem

Estratégias ou recursos	n	%
Estratégias de estudo	20	28,6
Recursos tecnológicos e ambientes virtuais	19	27,1
Orientação individualizada	13	18,6
Aulas práticas ou experiências externas	11	15,7
Gestão de tempo e sobrecarga	1	1,4
Materiais impressos ou complementares	1	1,4
Alteração do quadro de professores	1	1,4
Não se aplica	4	5,7
Total	70	100

Fonte: Dados da pesquisa.

A frequência com que os estudantes trabalham em grupo ou com colegas em sala de aula varia consideravelmente. A maioria relatou realizar essa prática com regularidade: 38,6% (n=27) afirmaram trabalhar em grupo frequentemente, enquanto 37,1% (n=26) indicaram fazê-lo às vezes. Além disso, 14,3% (n=10) mencionaram que trabalham em grupo muito frequentemente, totalizando 90% dos respondentes que participam de atividades colaborativas em algum nível. Por outro lado, 8,6% (n=6) relataram trabalhar em grupo raramente, enquanto 1,4% (n=1) indicou nunca realizar esse tipo de atividade, conforme Gráfico 6.

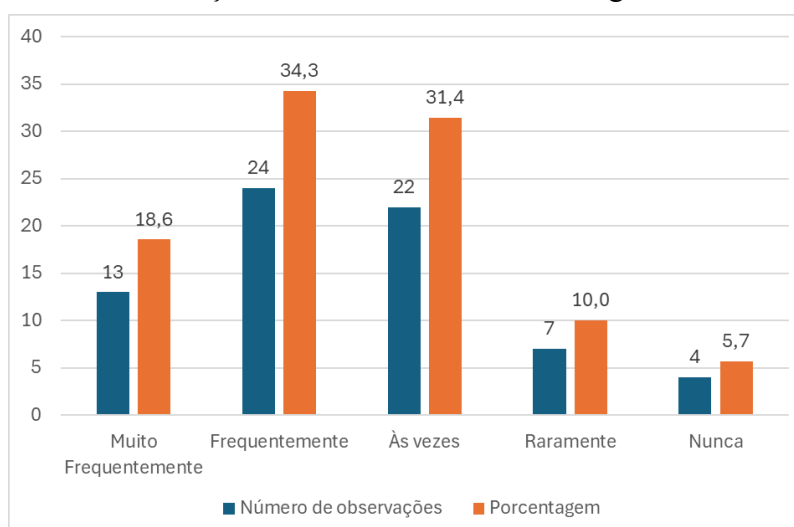
Gráfico 6 - Trabalho em grupo com os colegas na sala de aula



Fontes: Dados da pesquisa.

A interação dos estudantes com os colegas fora de sala de aula apresentou variações significativas representadas na Gráfico 7. A maioria dos respondentes relatou manter algum nível de interação regular, com 34,3% (n=24) afirmando que interagem com frequência e 31,4% (n=22) indicando que isso ocorre às vezes. Além disso, 18,6% (n=13) destacaram que interagem muito frequentemente, totalizando 84,3% dos estudantes que possuem algum grau de interação fora do ambiente formal de ensino. Por outro lado, uma parcela menor relatou interação limitada, 10,0% (n=7) indicaram que interagem com os colegas raramente e 5,7% (n=4) afirmaram nunca interagir fora de sala de aula.

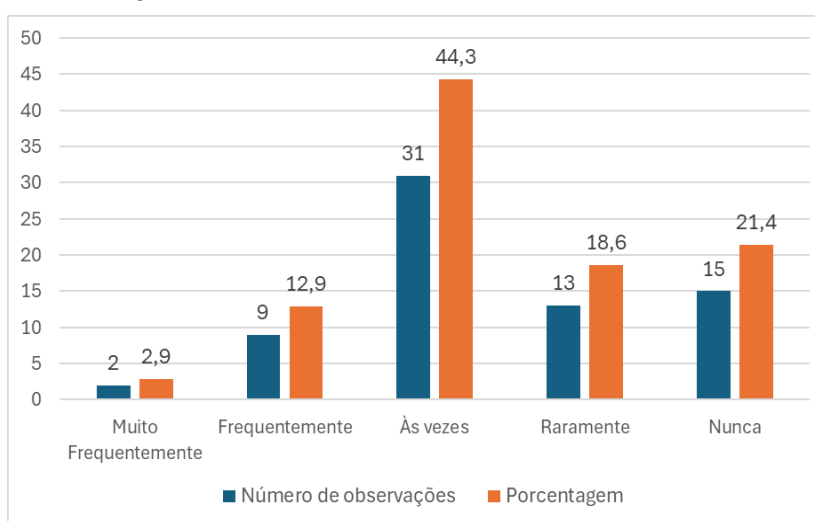
Gráfico 7 - Interação dos estudantes com os colegas fora de sala de aula



Fonte: Dados da pesquisa.

As discussões sobre diversidade e inclusão no curso apresentaram diferentes frequências, segundo os estudantes. A maioria relatou que essas discussões acontecem às vezes, representando 44,3% (n=31) das respostas. Entretanto, uma parcela significativa afirmou que tais discussões nunca ocorrem, com 21,4% (n=15) das menções. Outra parcela significativa também relatou frequência menor, com 18,6% (n=13) indicando que as discussões ocorrem raramente e 12,9% (n=9) apontando que essas discussões são realizadas frequentemente. Apenas 2,9% (n=2) dos estudantes afirmaram que as discussões sobre diversidade e inclusão acontecem muito frequentemente, conforme representado no Gráfico 8.

Gráfico 8 - Discussões realizadas sobre diversidade e inclusão



Fonte: Dados da pesquisa.

As estratégias para desenvolver atividades relacionadas à diversidade e inclusão no ambiente educacional foram analisadas a partir das percepções dos estudantes. A proposta de atividades práticas foi a estratégia mais destacada, mencionada por 22,9% (n=16) dos respondentes, seguida por sensibilização e reflexão, com 17,1% (n=12) das indicações. Essas ações concretas e reflexivas são percebidas como fundamentais para promover a inclusão de forma significativa.

Mudanças curriculares foram apontadas por 12,9% (n=9), enquanto eventos e palestras receberam 10,0% (n=7) das menções. Outras estratégias, como atividades colaborativas 7,1% (n=5), abordagem interdisciplinar 5,7%, (n=4) e capacitação de professores e funcionários 5,7%, (n=4) apareceram com menor frequência nas respostas. Por outro lado, 18,6% (n=13) dos estudantes afirmaram que as estratégias não se aplicam, sugerindo que, em alguns contextos, iniciativas de diversidade e inclusão podem estar ausentes ou pouco evidentes.

5.2.2 Experiências na instituição

No eixo relativo à experiência na instituição, está englobada a análise da participação dos estudantes em diversas atividades e serviços oferecidos no ambiente educacional, tais como atividades culturais e esportivas, assistência estudantil e serviços de apoio, biblioteca e laboratórios, além de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Os dados apresentados fornecem informações valiosas sobre o engajamento dos estudantes da EJA-EPT nessas iniciativas, refletindo o aproveitamento das oportunidades acadêmicas disponíveis.

Na Tabela 8, os dados indicam a participação dos estudantes em diferentes tipos de projetos educacionais. A maioria dos respondentes, 68,6% (n=48), afirmou não saber da existência desses projetos, o que mostra lacuna na comunicação ou divulgação dessas iniciativas no ambiente educacional. Entre aqueles que participaram, 18,6% (n=13) mencionaram envolvimento em projetos de ensino, enquanto 10,0% (n=7) indicaram participação em projetos de pesquisa. Por outro lado, apenas 2,9% (n=2) relataram ter participado de projetos de extensão, destacando menor representatividade dessa categoria.

Tabela 8 - Participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão

Participação em projetos	n	%
Ensino	13	18,6
Pesquisa	7	10,0
Extensão	2	2,9
Não sabia da existência	48	68,6
Total	70	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados relativos à participação dos estudantes em projetos de ensino, especificamente, revelaram que a maioria dos respondentes, 80,0% (n=56), afirmou que não se aplica, ou seja, não participaram desses projetos. Por outro lado, 20,0% (n=14) indicaram participação por meio da monitoria, apontando-a como experiência pedagógica relevante para complementar sua formação acadêmica.

A participação dos estudantes em projetos de pesquisa foi analisada e revelou que a maioria, 60,0% (n=42), afirmou que a questão não se aplica, indicando que não participaram dessas iniciativas. Entre aqueles que relataram impactos positivos, 14,3% (n=10) destacaram o impacto educacional, reforçando a relevância desses projetos para o aprimoramento acadêmico. Outros aspectos mencionados incluem contribuições em uma área específica,

apontada por 8,6% (n=6), e impacto pessoal, relatado por 5,7% (n=4). Menções menos frequentes abordaram impacto emocional e impacto social, ambos com 2,9% (n=2), além do interesse em participar de projetos de pesquisa, também com 2,9% (n=2). Por fim, 1,4% (n=1) os respondentes mencionaram a ausência de projetos ou relataram impacto prático oriundo dessas experiências.

A análise da participação dos estudantes em projetos de extensão evidenciou desafios significativos relacionados à falta de informação e ao baixo engajamento. Uma parcela expressiva dos respondentes, 54,3% (n=38), afirmou desconhecer essas iniciativas, o que sugere falhas na divulgação e comunicação por parte da instituição. Em contrapartida, 12,9% (n=9) demonstraram interesse em participar, enquanto 11,4% (n=8) reconheceram o impacto educacional como benefício claro, acompanhado de 10,0% (n=7) que reforçaram essa mesma percepção. Outros fatores apontados pelos participantes incluem a ausência de oportunidades 5,7% (n=4) e o impacto pessoal 4,3% (n=3). Por outro lado, apenas 1,4% (n=1) mencionou contribuições em uma área específica, revelando menor participação ou identificação com projetos mais especializados.

A Tabela 09 mostra que a participação dos estudantes em atividades culturais, esportivas ou de lazer promovidas pela instituição é bastante limitada. A maior parte dos respondentes, 74,3% (n=52), afirmou não participar dessas ações, e 17,1% (n=12) mencionaram desconhecer a existência dessas atividades. Apenas 8,6% (n=6) afirmaram estar engajados nessas iniciativas, evidenciando nível de adesão bastante baixo.

Tabela 09 - Participação em atividades culturais, esportivas ou de lazer

Atividades culturais, esportivas ou de lazer	n	%
Não	52	74,3
Sim	6	8,6
Não sabia que havia essas atividades	12	17,1
Total	70	100

Fonte: Dados da pesquisa.

A análise da participação em atividades culturais, esportivas e de lazer oferecidas pela instituição revelou que 41,4% (n=29) dos estudantes consideraram a questão não se aplica, o que indica baixo engajamento ou desconhecimento dessas iniciativas por parte dos estudantes. Entre os que participaram ou demonstraram interesse, 12,9% (n=9) mencionaram atividades esportivas e indefinido/genérico, seguidos por atividades específicas com a área do curso que realizam, 11,4% (n=8). As categorias menos citadas incluem atividades musicais, 5,7% (n=4),

culturais e esportivas, ambas com 4,3% (n=3), e lúdicas, 2,9% (n=2). Iniciativas pontuais, como capacitação, atividades incentivadas e desafios para a participação, foram mencionadas por apenas 1,4% (n=1) cada.

Conforme Tabela 10, a análise sobre a adequação da infraestrutura da biblioteca e dos laboratórios às necessidades dos estudantes revelou que a maioria, 77,1% (n=54), considera que essas instalações atendem plenamente às suas demandas de estudo e aprendizado. Outros 18,6% (n=13) avaliaram que a infraestrutura atende parcialmente, enquanto uma parcela menor, 4,3% (n=3), afirmou que a infraestrutura não atende às suas necessidades.

Tabela 10 - Atendimento da infraestrutura da biblioteca e dos laboratórios

Infraestrutura	n	%
Sim	54	77,1
Parcialmente	13	18,6
Não	3	4,3
Total	70	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto à percepção dos estudantes sobre melhorias necessárias na infraestrutura da biblioteca para aprimorar sua experiência acadêmica, apresenta opinião positiva, como o aspecto mais mencionado 21,4% (n=15), das respostas, seguido de observações sobre os horários de funcionamento e pela categoria “sem comentários”, ambos com 20% (n=14). Uma parcela significativa, 12,9% (n=9), afirmou que a questão não se aplica, sugerindo que esses estudantes não utilizam ou não têm opinião formada sobre o espaço. Entre os demais aspectos destacados, aparecem o acervo relevante 7,1% (n=5) e itens como acessibilidade ao acervo, apoio acadêmico e espaço de convivência, cada um com 4,3% (n=3). Menções menos frequentes incluem serviços adicionais 2,9% (n=2), bem como atividades e serviços e infraestrutura física, ambos com 1,4% (n=1).

No que diz respeito às sugestões de melhorias para os laboratórios, os dados revelam percepções variadas entre os estudantes. A categoria “sem comentários” foi a mais mencionada, representando 22,9% (n=16) das respostas, seguida pela necessidade de melhorar a infraestrutura dos materiais, indicada por 18,6% (n=13). A ampliação dos horários de participação também foi destacada por 17,1% (n=12), o que mostra a importância de maior flexibilidade no uso dos laboratórios. Outros aspectos mencionados incluem que os laboratórios já atendem às necessidades dos estudantes 15,7% (n=11), enquanto atividades práticas foram citadas como melhoria importante por 10,0% (n=7). Menções menores foram

feitas em relação à atualização de equipamentos e a não utilização dos laboratórios, ambas com 5,7% (n=4), e à interatividade, apontada por 4,3% (n=3).

Os dados referentes à análise da utilização de serviços de assistência estudantil, apresentados na Tabela 11, pelos estudantes revelaram que a bolsa ou serviço de apoio foi o recurso mais utilizado, mencionado por 35,7% (n=25) dos respondentes. Uma parcela significativa, 32,9% (n=23), relatou não utilizar os serviços de assistência estudantil, o que sugere que nem todos os estudantes têm acesso a essas iniciativas. Outros serviços mencionados incluem a categoria outro, com 12,9% (n=9), e alimentação, citada por 11,4% (n=8).

Tabela 11 - Utiliza serviço de assistência estudantil

Serviço de assistência estudantil	n	%
Bolsa ou serviço de apoio	25	35,7
Não utilizo os serviços de assistência estudantil	23	32,9
Alimentação	8	11,4
Transporte	2	2,9
Atendimento com psicólogo	2	2,9
Atendimento com assistente social	1	1,4
Outro	9	12,9
Total	70	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados apontam para uma diversidade de percepções sobre os tipos de suporte que poderiam contribuir para o engajamento e permanência dos estudantes na instituição. A categoria apoio financeiro, apoio integral e transporte subsidiado foram igualmente destacados, cada um com 8,6% (n=6). Outros itens mencionados incluem o apoio psicológico, incentivo ao desenvolvimento e relação professor-aluno, cada um com 7,1% (n=5), evidenciando a importância de abordagem personalizada no suporte aos estudantes. Categorias como acompanhamento educacional, apoio social e atividades extracurriculares receberam 5,7% (n=4) cada, indicando a relevância de ações complementares ao ensino. Menções menos frequentes abordaram críticas, flexibilidade acadêmica, melhorias gerais, oportunidades de estágio, qualidade do ensino e reconhecimento acadêmico, todas com 2,9% (n=2). Por fim, acessibilidade e igualdade de oportunidades foram mencionadas por 1,4% (n=1), enquanto a categoria sem comentários foi a mais mencionada, representando 15,7%

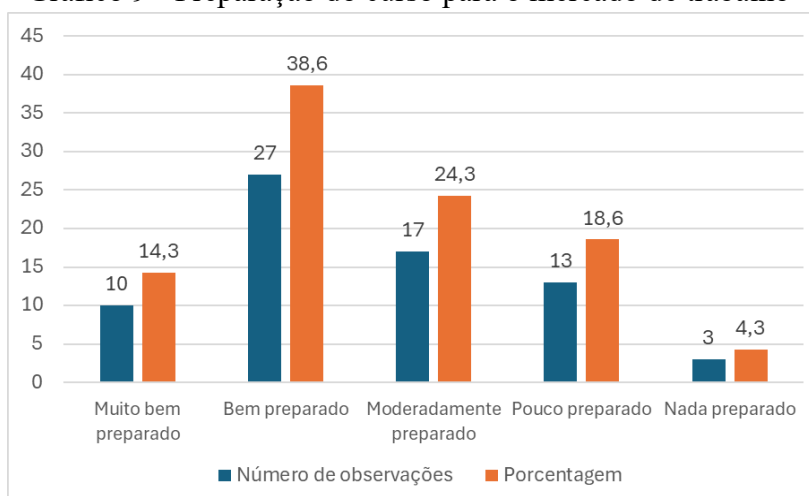
(n=11) das respostas, respectivamente, sugerindo que essas áreas específicas merecem atenção, ainda que sejam demandas de menor representatividade.

5.2.3 Preparação para o trabalho

No que se refere à preparação para o trabalho, engloba aspectos relacionados à formação dos estudantes para sua inserção no mercado de trabalho, com destaque para elementos, como a integração para o mundo do trabalho, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a integração social e cidadã. Os dados permitem análise sobre como o curso contribui para o desenvolvimento das competências necessárias à empregabilidade e à participação ativa na sociedade, de modo a evidenciar tanto os pontos fortes quanto as áreas que podem ser aprimoradas para fortalecer a conexão entre a formação acadêmica e as demandas contemporâneas do mercado e da cidadania.

A Gráfico 9 apresenta as percepções dos estudantes sobre a preparação oferecida pelo curso para o mercado de trabalho. A maior parte dos respondentes avalia a formação como satisfatória, com 38,6% (n=27), considerando-se bem-preparados, e 24,3% (n=17) classificando-se como moderadamente preparados, totalizando 62,9% com avaliações positivas. Por outro lado, 18,6% (n=13) dos estudantes avaliaram sua preparação como pouco adequada, enquanto 14,3% (n=10) se consideraram muito bem-preparados. Apenas 4,3% (n=3) relataram sentir-se nada preparados para enfrentar as demandas do mercado de trabalho.

Gráfico 9 - Preparação do curso para o mercado de trabalho

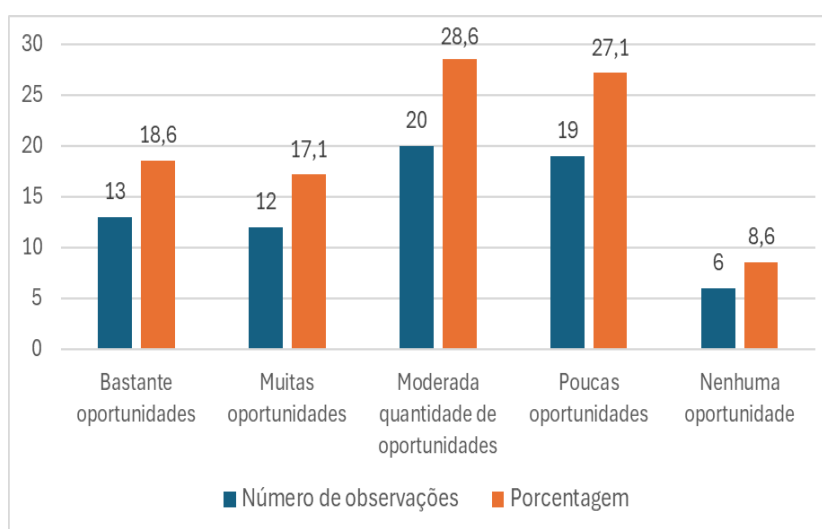


Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto aos dados referentes às sugestões dos estudantes para melhorar a preparação para o mercado de trabalho, evidenciaram a importância de estratégias que combinem práticas pedagógicas dinâmicas, maior flexibilidade e oportunidades de aprendizado prático para atender às suas expectativas. A implementação de aulas práticas e visitas técnicas foi a proposta mais mencionada, representando 38,6% (n=27) das respostas. Em seguida, horários e flexibilidade acadêmica apareceram com 15,7% (n=11), enquanto estágios e oportunidades foram citados por 11,4% (n=8). Outras sugestões incluem a atualização dos conteúdos específicos e a oferta de cursos complementares e capacitação, ambos com 5,7% (n=4). Menções menos frequentes referem-se à melhoria de materiais e infraestrutura e ao quadro docente para os cursos da EJA-EPT, cada um com 2,9% (n=2). Por fim, melhoria administrativa e suporte para atuação no mercado de trabalho foram mencionados por 1,4% (n=1), respectivamente.

A Gráfico 10 apresenta os dados relativos às oportunidades de uso das TICs no curso. A maioria dos participantes relatou ter quantidade moderada de oportunidades, 28,6% (n=20), enquanto 27,1% (n=19) afirmaram ter poucas oportunidades. Outros 18,6% (n=13) dos estudantes consideraram que há bastantes oportunidades, enquanto 17,1% (n=12) indicaram que têm muitas oportunidades para utilizar as TICs no curso. No entanto, 8,6% (n=6) relataram não ter nenhuma oportunidade de acesso a essas tecnologias.

Gráfico 10 - Uso de tecnologia da informação e comunicação pelos estudantes

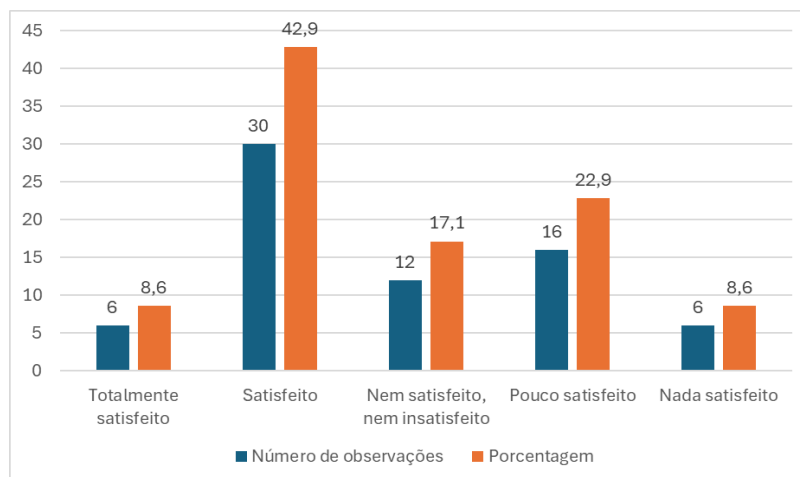


Fonte: Dados da pesquisa.

A avaliação acerca da integração das TICs no curso e na preparação profissional dos estudantes mostra que a maioria se sente satisfeita, com 42,9% (n=30) das respostas. Outros 22,9% (n=16) relataram estar pouco satisfeitos, enquanto 17,1% (n=12) classificaram-se

como nem satisfeitos nem insatisfeitos. Por outro lado, uma parcela menor de estudantes relatou insatisfação, com 8,6% (n=6) indicando não estarem satisfeitos. O mesmo percentual, 8,6% (n=6), avaliou-se como totalmente satisfeitos, evidenciando divisão de opiniões sobre a integração tecnológica no curso, conforme Gráfico 11.

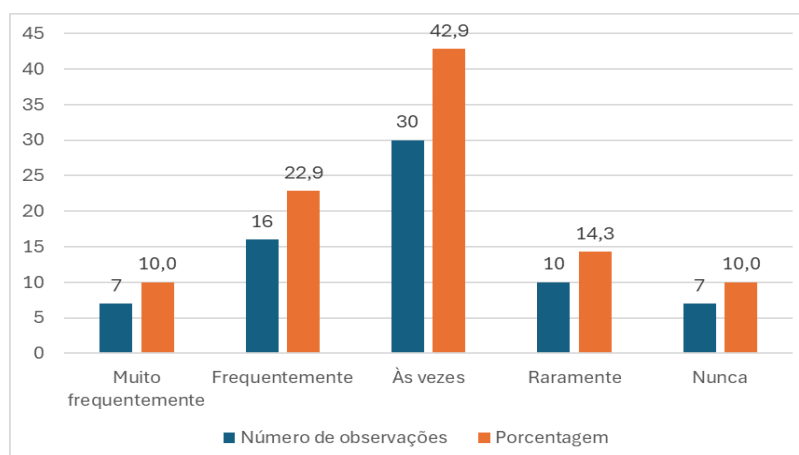
Gráfico 11 - Integração das TICs no curso e na preparação profissional



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados da Gráfico 12 mostram que a promoção de discussões e atividades que incentivam a cidadania e a participação social no curso ocorre de forma variável. A maioria dos respondentes afirmou que essas iniciativas acontecem às vezes, representando 42,9% (n=30). Outros 22,9% (n=16) indicaram que essas atividades ocorrem frequentemente, enquanto 10,0% (n=7) relataram que acontecem muito frequentemente. Os demais estudantes, 14,3% (n=10) afirmaram que essas iniciativas ocorrem raramente, já 10,0% (n=7) declararam que nunca presenciaram discussões ou atividades relacionadas à cidadania e à participação social.

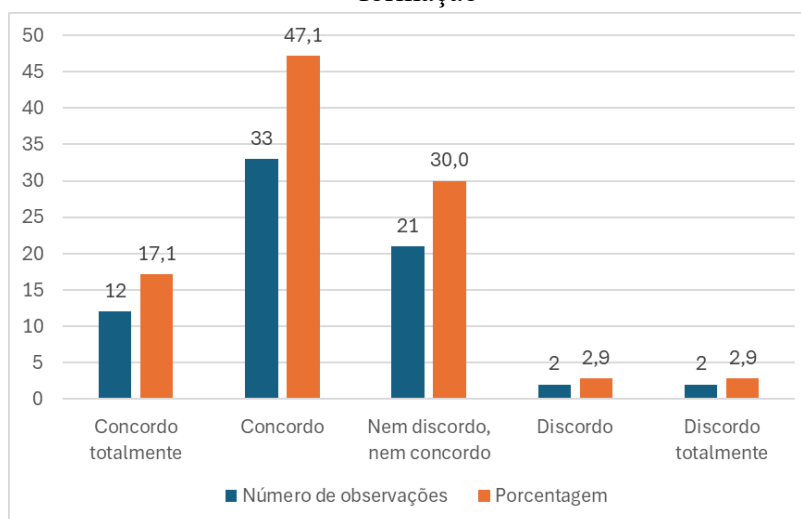
Gráfico 12 - Atividades que incentivam a cidadania e a participação dos estudantes



Fonte: Dados da pesquisa.

Na Gráfico 13, os dados indicam que a maioria dos estudantes reconhece o impacto positivo das atividades relacionadas à cidadania e à integração social em seu engajamento e formação. Diante disso, de todos os respondentes, 47,1% (n=33) afirmaram concordar que essas atividades promovem reflexão crítica, empatia e responsabilidade coletiva, enquanto 17,1% (n=12) concordam totalmente com essa afirmação. Uma parcela significativa, 3,0% (n=21), respondeu nem discordo nem concordo, sugerindo neutralidade ou incerteza em relação ao impacto dessas atividades. Por outro lado, 2,9% (n=2) dos estudantes discordam e outros 2,9% (n=2) discordam totalmente, indicando que não percebem efeito relevante dessas ações em sua formação.

Gráfico 13 - Impacto das atividades de cidadania e integração social no engajamento e formação



Fonte: Dados da pesquisa.

Os estudantes, participantes da pesquisa, apresentaram as principais sugestões e comentários sobre suas experiências educacionais. Os aspectos mais mencionados foram os horários do transporte escolar e o conteúdo curricular, representando 24,3% (n=17) das respostas. Além disso, 20,0% (n=14) optaram por não fazer comentários específicos, e 12,9% (n=9) destacaram a necessidade de empatia e compreensão. Outras sugestões incluem críticas gerais e a valorização do curso 10,0% (n=7), seguidas por demandas por estágios e oportunidades, 7,1% (n=5), e reformulação curricular, 5,7% (n=4). Menções menos frequentes incluem melhorias na relação professor-aluno, realização de aulas práticas e visitas técnicas e questões relacionadas à gestão de benefícios. Esses dados evidenciam que os estudantes priorizam mudanças na infraestrutura, currículo e práticas pedagógicas, além de maior valorização e suporte para suas experiências no curso.

Conforme apresentado na Tabela 12, os resultados da opinião média dos estudantes que participaram da pesquisa obtidas a partir das questões do questionário *survey* evidenciam percepções relevantes acerca do engajamento. A média de satisfação com as práticas de ensino empregadas foi de 3,82, enquanto a avaliação da qualidade dessas práticas obteve uma média ligeiramente superior, de 4,07. Esses dados indicam que, apesar dos desafios, os estudantes reconhecem qualidade nas metodologias adotadas, nas práticas pedagógicas e nas propostas formativas do curso. Entretanto, os aspectos relacionados à interação, como o trabalho em grupo na sala de aula (média de 3,55) e a interação com colegas fora do ambiente escolar (média de 3,5), apontam para a existência de fragilidades nas dinâmicas coletivas e nas relações interpessoais que sustentam o engajamento. No âmbito dos cursos da EJA-EPT, esses elementos são fundamentais, considerando os desafios socioeconômicos, culturais e pessoais vivenciados por esse público. Dessa forma, os dados apresentados reforçam a necessidade de fortalecer práticas pedagógicas que estimulem a colaboração, a construção coletiva do conhecimento e a valorização dos sujeitos como protagonistas de suas trajetórias formativas.

Tabela 12 Opinião média dos estudantes que responderam ao questionário *survey*

	Média	Classificação				
		Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Ótimo
Gráfico 4 Satisfação com as práticas de ensino empregadas pelos professores	3,8	★	★	★	★	★
Gráfico 5 Avaliação da qualidade das práticas de ensino dos professores	4,1	★	★	★	★	★
Gráfico 6 Trabalho em grupo com os colegas na sala de aula	3,6	★	★	★	★	★
Gráfico 7 Interação dos estudantes com os colegas fora de sala de aula	3,5	★	★	★	★	★
Gráfico 8 Discussões realizadas sobre diversidade e inclusão	2,6	★	★	★	★	★
Gráfico 9 Preparação do curso para o mercado de trabalho	3,4	★	★	★	★	★
Gráfico 10 Uso de tecnologia da informação e comunicação pelos estudantes	3,1	★	★	★	★	★
Gráfico 11 Integração das TIDC no curso e na preparação profissional	3,2	★	★	★	★	★
Gráfico 12 Atividades que incentivam a cidadania e participação dos estudantes	3,1	★	★	★	★	★
Gráfico 13 Impacto das atividades de cidadania e integração social no engajamento e formação	3,7	★	★	★	★	★

Fonte: Dados da pesquisa.

5.3 Resultados das entrevistas

Os dados foram coletados por meio de entrevistas com oito estudantes matriculados nos quatro cursos da EJA-EPT do IFF, selecionados pelo coordenador de Curso de forma a representar diferentes trajetórias e contextos de vida, sendo dois estudantes de cada curso, respectivamente. A diversidade dos perfis contemplados permitiu captar tanto os desafios comuns vivenciados por esse público quanto as particularidades de cada trajetória acadêmica.

A análise das entrevistas realizadas com os estudantes revelou temas centrais que sintetizam aspectos essenciais relacionados ao engajamento, relação com os pares, os desafios estruturais que impactam a trajetória acadêmica e a persistência demonstrada pelos estudantes diante das adversidades. Esses temas emergiram a partir da escuta atenta e compreensiva das narrativas dos participantes e refletem dimensões fundamentais para se compreender a experiência educacional na modalidade da EJA-EPT.

A abordagem analítica adotada seguiu os princípios da ATR, proposta por Braun e Clarke (2019), caracterizada por permitir postura flexível e ativa do pesquisador na identificação, análise e interpretação de padrões de sentido (temas) emergentes nos dados. Nesse processo, os temas foram constantemente revisitados e refinados à luz do contexto situacional e das especificidades dos discursos dos participantes. A análise seguiu as seis fases descritas por Braun e Clarke (2019): (1) familiarização com os dados; (2) geração de códigos iniciais; (3) busca por temas; (4) revisão dos temas; (5) definição e nomeação dos temas; e (6) produção do relatório analítico.

Essa estratégia possibilitou a identificação de padrões recorrentes nas falas dos entrevistados bem como a valorização de nuances individuais que contribuem para um entendimento mais abrangente da realidade da EJA-EPT. Além disso, a categorização dos dados foi orientada pela busca de significados atribuídos pelos próprios estudantes à sua vivência educacional, evidenciando tanto os fatores que favorecem o engajamento e a permanência quanto os obstáculos que dificultam esse percurso. Assim, a análise temática utilizada estrutura a compreensão das experiências dos estudantes e fornece subsídios para reflexões sobre práticas institucionais e políticas educacionais voltadas para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem na EJA-EPT.

5.3.1 Caracterização dos entrevistados

O grupo de participantes entrevistados foi composto de oito estudantes, cinco do sexo feminino (62,5%) e três do sexo masculino (37,5%). A faixa etária variou entre 21 e 48 anos, com média de idade próxima dos 30 anos. Em relação à identificação racial, quatro (50%) entrevistados se autodeclararam pardos, dois (25%) se identificaram como brancos e dois (25%) como pretos. No que se refere à localização, a maioria dos entrevistados reside na cidade de Campos dos Goytacazes/RJ (75%), totalizando seis participantes, enquanto os demais vivem no município de Macaé/RJ.

Quanto ao estado civil, cinco entrevistados são solteiros (62,5%), um é casado (12,5%), um está em união estável (12,5%) e uma entrevistada é divorciada (12,5%). No que diz respeito à situação de trabalho, 50% dos entrevistados estão empregados e conciliam suas atividades profissionais com os estudos, enquanto a outra metade não trabalha no momento. Entre os que exercem alguma atividade remunerada, há diversidade de ocupações, como autônomo, funcionária de escritório de advocacia, estoquista em loja de roupas, marceneiro e faxineira. Já aqueles que não trabalham mencionaram dificuldades em encontrar horários compatíveis entre as jornadas de trabalho e o curso técnico.

Os Cursos Técnicos frequentados pelos entrevistados estão distribuídos em quatro áreas do conhecimento: Eletrônica, Eletrotécnica, no Eixo de Controle e Processos Industriais; Meio Ambiente, no Eixo de Ambiente e Saúde; Logística, no Eixo Gestão e Negócios, conforme estruturado no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) (Brasil, 2024a), cada curso representado por dois estudantes das segundas e terceiras séries. Essa distribuição demonstra procura diversificada por formação técnica dentro da EJA-EPT, possivelmente influenciada tanto por demandas individuais quanto pelo mercado de trabalho regional.

De maneira geral, os dados evidenciam um grupo heterogêneo composto de indivíduos com distintas idades, perfis raciais e ocupações, mas com um ponto comum: a busca pela qualificação técnica por meio da EJA-EPT. A predominância de estudantes que conciliam trabalho e estudo destaca a necessidade de políticas educacionais que favoreçam a permanência desses estudantes nos cursos, considerando suas realidades de jornada dupla ou até tripla de responsabilidade. Além disso, a diversidade de perfis reforça o caráter inclusivo da EJA-EPT, que possibilita o acesso à educação técnica e profissional para públicos diversos, ampliando suas oportunidades no mercado de trabalho e contribuindo para seu desenvolvimento socioeconômico.

A partir da ATR dos dados transcritos das entrevistas aos estudantes, foram identificados os temas e os subtemas, sistematizados no Quadro 8, apresentados e analisados detalhadamente à luz das percepções dos estudantes.

Quadro 8 - Quadro temático da análise

Tema Principal	Subtemas	Descritores
Fatores do Engajamento	Participação e interação na sala de aula	Ambiente interativo, colaboração, metodologias motivadoras, relevância prática.
	Atividades extracurriculares	Visitas técnicas, atividades alinhadas às temáticas do curso.
	Motivação	Crescimento profissional, realização pessoal.
	Atividades práticas	Conexão teoria-prática, preparação para o mercado de trabalho, valorização de práticas, persistência.
Relação com pares e professores	Relação com professores	Disponibilidade, apoio pedagógico, flexibilidade.
	Relação com pares	Amizade, colaboração, impacto nas desistências.
Experiências na instituição	Sentimento de pertencimento	Acolhimento pelos professores, valorização institucional.
	Suporte institucional	Apoio acadêmico, apoio financeiro.
Desafios e Barreiras	Desafios acadêmicos	Dificuldades acadêmicas, conciliação de horários, falta de atividades extras, falta de regularidade.
	Barreiras de infraestrutura e transporte	Falta de transporte, estrutura física limitada, insegurança, falta de equidade.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A sistematização dos principais temas e subtemas identificados na análise temática das entrevistas com os estudantes, apresentada no Quadro 8, evidencia os múltiplos fatores que influenciam o engajamento e a permanência. Essa organização permite visualizar, de forma sintética e articulada, como aspectos pedagógicos, relacionais e institucionais, entrelaçam-se às vivências e desafios cotidianos dos estudantes. Ao reunir essas dimensões, contribui para

uma compreensão mais aprofundada da experiência formativa e oferece subsídios relevantes para a construção de estratégias pedagógicas e institucionais mais contextualizadas, inclusivas e sensíveis às especificidades dos sujeitos da EJA-EPT.

5.3.2 Apresentação e análise dos temas identificados

Tema 1 – Fatores de engajamento

O tema “Fatores de Engajamento” emergiu como um dos temas principais na ATR e abrange aspectos que motivam e incentivam a permanência dos estudantes nos cursos da EJA-EPT. A partir das entrevistas realizadas, foram identificados quatro subtemas principais: participação e interação em sala de aula, atividades extracurriculares, motivação e atividades práticas. A seguir, apresentam-se os resultados dessa análise.

Participação e interação na sala de aula

Destaca-se, primeiramente, o subtema “participação e interação na sala de aula” como referência ao ambiente interativo, que conta com a participação ativa dos estudantes nas atividades de sala de aula, bem como à interação com colegas e professores. Os relatos indicam que um ambiente acolhedor, baseado na colaboração e no apoio mútuo, promove melhores condições de aprendizagem, ao mesmo tempo que fortalece o vínculo dos estudantes com o curso.

Nesse contexto, a colaboração surge como elemento central no fortalecimento do engajamento. A colaboração entre os colegas foi apontada pelos participantes como essencial para a experiência acadêmica, pois possibilita a troca de conhecimentos, o suporte emocional e a construção de vínculos.

Hoje, somos muito unidos. Sempre conversamos e ajudamos uns aos outros, seja com matérias, trabalhos ou qualquer atividade dentro da sala de aula (Entrevistada 3, sexo feminino, 25 anos)

Quando tem algum evento ou atividade entre as turmas, estamos sempre juntos, decidindo e participando. É um ambiente de muita colaboração e apoio mútuo, o que faz toda a diferença na nossa experiência de estudo (Entrevistada 5, sexo feminino, 37 anos)

Esse senso de colaboração funciona como suporte essencial para a superação dos desafios enfrentados, além de promover ambiente de aprendizagem mais inclusivo e participativo. Além disso, o sentimento de pertencimento à turma e à instituição se revela fator determinante para a motivação acadêmica, reforçando o papel das relações interpessoais no contexto educacional da EJA-EPT. Os participantes das entrevistas ressaltaram que as metodologias motivadoras adotadas pelos professores influenciam diretamente na sua motivação para permanecer no curso. Estratégias pedagógicas e práticas interativas foram amplamente mencionadas como fatores que potencializam o engajamento e tornam o aprendizado mais significativo.

A prática em laboratório e a conexão com temas técnicos fortalecem meu engajamento (Entrevistada 7, sexo feminino, 34 anos)

Os professores que ensinam de maneira clara e prática tornam o aprendizado mais significativo (Entrevistado 4, sexo masculino, 23 anos)

A relevância prática dos professores também se apresentou como fator determinante para o engajamento do estudante. A disponibilidade docente para esclarecer dúvidas, adaptar metodologias e promover ambiente de ensino inclusivo foi frequentemente destacada como essencial. As falas evidenciaram a relevância de abordagem pedagógica sensível às realidades dos estudantes da EJA-EPT, e modo a reconhecer suas demandas e promover condições favoráveis à aprendizagem.

Os professores são compreensivos e oferecem flexibilidade para alunos que chegam atrasados devido ao trabalho (Entrevistado 6, sexo masculino, 21 anos)

As disciplinas de MCMP têm grande significado para mim no curso, pois são interessantes e têm aplicação prática (Entrevistada 3, sexo feminino, 25 anos)

Quando o conteúdo é relevante e aplicável à minha área, fico mais motivado. Já conteúdos desconectados da prática impactam meu interesse (Entrevistado 8, sexo masculino, 22 anos)

Atividades extracurriculares

O subtema “atividades extracurriculares” foi destacado como um fator de engajamento. Dessa forma, as entrevistas revelaram algumas percepções sobre essas iniciativas, evidenciando dois descritores, sendo as visitas técnicas e as atividades alinhadas

às temáticas do curso. As visitas técnicas foram apontadas como oportunidades valiosas para a articulação entre teoria e prática.

A visita técnica organizada pelo coordenador foi muito enriquecedora. Nos ajudou a entender a dimensão prática do aprendizado (Entrevistada 1, sexo feminino, 32 anos)

Valorizo visitas técnicas, pois são experiências únicas que enriquecem o aprendizado (Entrevistada 7, sexo feminino, 34 anos)

Visitas técnicas e atividades práticas são os momentos mais enriquecedores para mim (Entrevistado 5, sexo masculino, 37 anos)

Portando os recortes das falas demonstram como experiências externas ao ambiente escolar contribuem para a consolidação do conhecimento, tornando o aprendizado mais significativo. E por último as “atividades alinhadas às temáticas” do curso, onde alguns estudantes relataram dificuldades para conciliar as atividades extracurriculares com outras responsabilidades, como trabalho e família, priorizando aquelas diretamente vinculadas ao curso.

Não costumo participar dessas atividades. Minha rotina exige que eu equilibre trabalho e estudos (Entrevistado 2, sexo masculino, 48 anos)

As respostas dos estudantes quanto ao subtema apresentado reforçam a necessidade de estratégias que ampliem o acesso às atividades extracurriculares, considerando a realidade dos estudantes da EJA-EPT e buscando formas mais flexíveis de participação.

Motivação

O terceiro subtema encontrado foi a “Motivação”, fortemente ligada a interesses pessoais e profissionais. Diante disso, foram apresentados dois descritores, o crescimento profissional e a realização pessoal. O desejo de crescimento na carreira, a busca por realização pessoal e a resiliência diante dos desafios são fatores que impulsionam a permanência e o engajamento no curso, mesmo diante de adversidades estruturais e sociais.

Para os entrevistados, a formação técnica integrada representa oportunidade educacional e marco transformador em suas vidas, pois permite que alcancem novos patamares profissionais e ampliem suas possibilidades no mercado de trabalho, o que favorece ainda mais a motivação dos estudantes.

O crescimento profissional, a busca por melhores condições de trabalho e a ascensão profissional são os principais fatores que levam os estudantes a ingressarem e a permanecer na EJA-EPT. Os entrevistados têm expectativas de que a formação técnica proporcione oportunidades mais qualificadas e segurança profissional.

A conclusão do Ensino Médio é uma conquista importante para mim. Quero alcançar melhores oportunidades de trabalho (Entrevistada 3, sexo feminino, 25 anos)

Meu grande objetivo é alcançar uma carreira sólida, especialmente trabalhando na Petrobrás (Entrevistado 2, sexo masculino, 48 anos).

A combinação entre as disciplinas básicas e técnicas é o que torna o curso completo e significativo para minha formação, meu crescimento profissional (Entrevistado 8, sexo masculino, 22 anos)

A conclusão da Educação Básica articulada à EP é vista como uma realização pessoal significativa, especialmente para aqueles que enfrentaram interrupções na trajetória escolar. O sentimento de superação e orgulho aparece em diversas falas e evidenciam que essa formação representa realização pessoal e ampliação de horizontes. A motivação também tem impacto direto na autoconfiança e autoestima dos estudantes, incentivando-os na continuidade dos estudos e na busca por novas oportunidades acadêmicas e profissionais.

Voltar a estudar e conseguir finalizar esse ciclo me faz sentir muito orgulhoso. Agora vejo que sou capaz (Entrevistado 5, sexo masculino, 37 anos)

Apesar de algumas diferenças, aprendo muito observando as atitudes dos colegas, o que contribui para meu crescimento pessoal.

Sim, o aprendizado tem contribuído muito. Cada etapa agrega algo valioso para meu crescimento pessoal e profissional (Entrevistado 2, sexo masculino, 48 anos)

Assim, entende-se que a EJA integrada à EP transcende a obtenção de um diploma, constituindo-se em experiência transformadora para os estudantes. A sensação de superação, aliada ao fortalecimento da autoestima e da autoconfiança, revela o potencial emancipatório dessa modalidade de ensino.

Atividades práticas

O quarto subtema encontrado na análise foi “atividades práticas”, mencionadas pelos estudantes como essenciais para o engajamento nos cursos da EJA-EPT. As entrevistas revelaram que a conexão entre teoria e prática, o ambiente colaborativo, a preparação para o mercado de trabalho, a valorização das práticas e a persistência são aspectos determinantes para a engajamento dos estudantes. Quanto à conexão teoria-prática, os estudantes destacaram que atividades práticas tornam o aprendizado mais significativo e contribuem para a fixação do conhecimento.

A prática em laboratório e a conexão com temas técnicos fortalecem meu engajamento (Entrevistada 7, sexo feminino, 34 anos)

Atividades que simulam o mercado de trabalho são as mais envolventes no curso (Entrevistado 8, sexo masculino, 22 anos)

As atividades de laboratório são as que mais me envolvem no curso, pois oferecem uma oportunidade única de aplicar na prática os conceitos que aprendemos (Entrevistado 4, sexo masculino, 23 anos)

A possibilidade de aplicar os conteúdos estudados no dia a dia acadêmico contribui para a permanência no curso. De igual forma, os estudantes apontam a relevância da preparação para o mercado de trabalho. Muitos estudantes veem nas atividades práticas a oportunidade de adquirir habilidades que serão essenciais para sua inserção profissional.

As atividades práticas nos preparam melhor para o trabalho, porque mostram como as coisas realmente funcionam na profissão.
O engajamento tem sido essencial para superar desafios e fortalecer minha preparação para o mercado de trabalho.
(Entrevistado 8, sexo masculino, 22 anos)

As falas demonstram que a vivência prática é percebida como diferencial na formação dos estudantes, ajudando-os a se sentirem mais preparados para os desafios do mundo do trabalho. A valorização de práticas também foi mencionada pelos participantes, que reforçaram a importância dessas atividades como parte essencial da formação.

Quando tem aula prática, todo mundo fica mais interessado. A gente vê o que aprende na teoria acontecendo de verdade (Entrevistada 3, sexo feminino, 22 anos)

Visitas técnicas e atividades práticas são os momentos muito enriquecedores para mim (Entrevistada 5, sexo feminino, 37 anos)

A valorização das atividades práticas sugere que sua incorporação ao currículo deve ser contínua e planejada para potencializar o engajamento dos estudantes. A persistência foi outro descritor que apareceu durante as entrevistas com os estudantes. Eles demonstraram resiliência ao enfrentarem barreiras estruturais, dificuldades financeiras e responsabilidades familiares. Apesar das adversidades, a determinação em concluir o curso é fator decisivo para a permanência. Isso reforça a importância de ações educacionais e assistenciais que apoiem os estudantes, como garantia de condições adequadas para que possam concluir sua formação com êxito.

Mesmo depois de um dia cansativo de trabalho, eu venho para a aula porque sei que isso vai fazer diferença na minha vida (Entrevistado 8, sexo masculino, 22 anos)

Apesar das dificuldades, continuo no curso porque acredito no valor da formação e nas oportunidades que ela pode trazer (Entrevistado 6, sexo masculino, 26 anos)

Diante do exposto, fica evidente que o engajamento dos estudantes da EJA-EPT é sustentado por múltiplos fatores, entre eles a presença de atividades práticas significativas e o exercício constante da persistência frente às adversidades.

Tema 2 - Relação com pares e professores

Na continuidade da análise, evidencia-se um segundo tema a "Relação com pares e professores", que emergiu como aspecto central na ATR das entrevistas. A qualidade das relações interpessoais no ambiente escolar influencia diretamente a trajetória dos estudantes, especialmente na EJA-EPT. Destacam-se, nesse contexto, os subtemas; relação com os professores, que atuam como mediadores da aprendizagem e incentivadores da permanência, bem como a relação com os pares, cuja convivência favorece o pertencimento, o apoio mútuo e a troca de experiências. A seguir, são apresentadas as análises de cada subtema.

Relação com professores

A “relação com os professores”, subtema identificado na análise, foi apontada como fator determinante para o engajamento e a permanência dos estudantes nos cursos da EJA-EPT. Os relatos evidenciaram que aspectos, como a disponibilidade, apoio pedagógico e

flexibilidade, são três descritores essenciais para a construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e motivador. Quanto à disponibilidade, os estudantes destacaram a importância da proximidade e do compromisso dos professores em auxiliar no processo de aprendizagem, contribui para o engajamento, criando um ambiente mais acolhedor e estimulante para o aprendizado.

Os professores sempre estão dispostos a ajudar. Quando não entendemos algo, podemos perguntar e eles explicam de novo sem problema (Entrevistado 6, sexo masculino, 26 anos)

Sempre que precisei de algum professor, eles me ajudaram. Respondem às minhas mensagens e mantêm uma boa relação interpessoal (Entrevistada 1, sexo feminino, 32 anos)

Quanto ao apoio pedagógico, os estudantes ressaltaram a importância do suporte oferecido pelos professores, seja na adaptação das metodologias seja na criação de estratégias para facilitar a compreensão dos conteúdos.

Eles entendem que a gente tem dificuldades e tentam ensinar de diferentes formas. Isso ajuda muito, porque nem sempre aprendemos do mesmo jeito (Entrevistada 5, sexo feminino, 37 anos)

Portanto, a entrevistada evidencia a necessidade de abordagens diversificadas que levem em consideração as particularidades dos estudantes da EJA-EPT e possibilitem aprendizagem mais eficaz. Outro ponto subtema ressaltado nas entrevistas foi a flexibilidade dos professores para lidar com as realidades dos estudantes que precisam conciliar estudo, trabalho e outras responsabilidades.

Os professores são compreensivos e oferecem flexibilidade para estudantes que chegam atrasados devido ao trabalho (Entrevistada 2, sexo feminino, 48 anos)

A flexibilidade dos professores ajuda a criar um ambiente mais acolhedor (Entrevistado 6, sexo masculino, 21 anos)

As falas reforçam a importância de postura docente sensível às condições dos estudantes, para que se promova ambiente mais inclusivo com garantia de que todos tenham condições de acompanhar o curso. A relação com os professores tem impacto direto no engajamento dos estudantes. Quando os docentes se mostram acessíveis, prestam apoio

pedagógico e compreendem as demandas específicas da EJA-EPT, contribuem significativamente para a permanência e a motivação dos estudantes.

Relação com pares

A “relação com pares”, outro subtema que apareceu na análise das entrevistas, foi apontada como fator significativo para o engajamento. Os relatos evidenciaram que amizade, colaboração e impacto nas desistências são elementos centrais para a construção de ambiente de aprendizagem mais acolhedor e motivador. Estudantes destacaram a importância dos laços de amizade formados no curso, esses que contribuem para a motivação e o bem-estar no ambiente escolar.

Aqui, fiz amizades que me ajudam a seguir em frente. A gente se apoia muito e isso torna o dia a dia mais leve (Entrevistado 4, sexo masculino, 23 anos)

Trabalhar em grupo com meus colegas cria um ambiente mais acolhedor e produtivo, essencial para enfrentar os desafios (Entrevistado 6, sexo masculino, 21 anos)

O discurso demonstra como a convivência com os colegas fortalece o sentimento de pertencimento e incentiva a permanência no curso. Além da amizade, a colaboração foi mencionada como fator que facilita o aprendizado e torna as aulas mais dinâmicas.

Sempre estudamos juntos e nós ajudamos quando alguém tem dificuldade. Isso faz muita diferença para quem tem medo de não conseguir acompanhar (Entrevistada 5, sexo feminino, 37 anos)

A fala evidencia que o trabalho em grupo e a troca de conhecimentos entre os estudantes criam ambiente de apoio mútuo, fator que contribui para o sucesso acadêmico. O descritor impacto nas desistências se refere à influência que a qualidade das relações interpessoais, especialmente entre pares, exerce sobre a permanência dos estudantes nos cursos da EJA-EPT. A fala da entrevistada indica que a existência de laços de amizade, colaboração e apoio mútuo atuam como fatores determinantes para evitar o abandono escolar. Por outro lado, conflitos interpessoais, ou a falta de integração com colegas, contribuem significativamente para aumentar as taxas de desistência entre os estudantes.

Conheço gente que desistiu porque não conseguiu se enturmar. Quando você não tem com quem contar, fica mais difícil continuar (Entrevistada 7, sexo feminino, 34 anos)

Sendo assim, reforçam-se a importância das relações interpessoais no contexto da EJA-EPT, mostrando que a construção de um ambiente colaborativo pode favorecer o engajamento e ser um fator determinante para a permanência dos estudantes.

Tema 3 – Experiências na instituição

Em seguida, destaca-se o tema “Experiências na instituição”, com relatos acerca das experiências vividas pelos estudantes no contexto da EJA-EPT. Os estudantes revelam elementos importantes para a compreensão de seus processos de permanência e engajamento. A análise das entrevistas permitiu identificar dois subtemas centrais, o sentimento de pertencimento e o suporte institucional. Esses aspectos ajudam a evidenciar tanto os desafios quanto as potencialidades vividas no ambiente institucional.

Sentimento de pertencimento

O “sentimento de pertencimento” foi apontado pelos entrevistados como fator essencial para a permanência. A análise temática evidenciou dois descritores nos quais esse sentimento se fortalece: o acolhimento por parte dos professores e a valorização promovida pela instituição. A análise temática evidenciou dois descritores: o acolhimento por parte dos professores e a valorização promovida pela instituição. Esses descritores contribuem para que os estudantes se sintam parte da comunidade escolar e reconhecidos em seu percurso formativo. Quanto ao acolhimento pelos professores, muitos estudantes destacaram o papel dos professores na criação de ambiente acolhedor e motivador.

Os professores nos tratam com respeito e sempre tentam nos incentivar. Isso faz toda a diferença para que a gente se sinta parte da escola (Entrevistada 3, sexo feminino, 25 anos)

A flexibilidade dos professores ajuda a criar um ambiente mais acolhedor (Entrevistado 6, sexo masculino, 21 anos)

Nesse sentido, a relação estabelecida entre o professor e seus pares ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, assumindo um papel central na construção de um ambiente escolar

pautado no pertencimento e na valorização dos estudantes. Outro descritor identificado refere-se à valorização institucional. Uma das entrevistadas destacou a relevância do reconhecimento institucional, manifestado por meio de ações que evidenciem o compromisso da instituição com as necessidades dos estudantes.

Aqui, percebo que os professores e a coordenação realmente se importam com a gente. Eles perguntam como estamos, procuram entender nossas dificuldades e tentam nos ajudar (Entrevistada 7, sexo feminino, 34 anos)

Dessa forma, observa-se que tanto o acolhimento promovido pelos professores quanto as práticas institucionais de valorização configuram elementos fundamentais para a construção de vínculos afetivos e simbólicos com a instituição. Esses aspectos não apenas reforçam o sentimento de pertencimento como também potencializam o engajamento dos estudantes ao longo de sua trajetória formativa. Reconhecer e atender as necessidades dos sujeitos da EJA-EPT, valorizando suas experiências e trajetórias, revela-se, portanto, caminho indispensável para o fortalecimento de uma educação comprometida com a permanência, o sucesso acadêmico e a transformação social.

Suporte institucional

O “suporte institucional” emergiu como um outro subtema na análise, sendo esse destacado como muito importante para a permanência. A análise evidenciou dois descritores, o apoio acadêmico e o financeiro, como determinantes na trajetória dos estudantes, impactando diretamente sua motivação e a possibilidade de conciliar os estudos com outras responsabilidades. Quanto o apoio acadêmico, muitos estudantes destacaram a importância do suporte oferecido pela instituição para superar dificuldades acadêmicas, seja por meio de atendimentos individualizados, tutoria ou flexibilização de prazos.

Os professores e coordenadores sempre tentam ajudar quando temos dificuldades. Eles explicam de novo, dão mais tempo para os trabalhos e incentivam a gente a continuar (Entrevistado 4, sexo masculino, 23 anos)

O apoio emocional dos professores faz uma grande diferença. Isso ajuda a enfrentar os desafios diários e mantém os alunos motivados (Entrevistado 5, sexo feminino, 37 anos)

A fala dos entrevistados apresenta a relevância de um suporte pedagógico acessível, que compreenda as especificidades dos estudantes da EJA-EPT e crie condições favoráveis para sua aprendizagem e permanência no curso. Quanto o apoio financeiro foi mencionado como um fator determinante para muitos estudantes. Benefícios como bolsas, auxílios de transporte e alimentação são vistos como indispensáveis para a continuidade dos estudos.

Consegui bolsas que ajudam bastante nas despesas, além de alimentação gratuita (Entrevistado 6, sexo masculino, 21 anos)

Se não fosse o auxílio-transporte, eu não teria como vir para a escola todos os dias. Isso faz muita diferença para mim (Entrevistado 8, sexo masculino, 22 anos)

Esses depoimentos ilustram como o suporte financeiro oferecido pela instituição pode ser decisivo para garantir a frequência dos estudantes, especialmente aqueles que conciliam trabalho e estudo.

Tema 4 - Desafios e barreiras

Também merece destaque o tema “Desafios e barreiras” verificado na análise reflexiva do estudo. A trajetória dos estudantes da EJA-EPT é marcada por diversos obstáculos que interferem na permanência e no engajamento com o processo formativo. Durante o processo de análise dos dados foi revelado dois subtemas recorrentes que são os desafios acadêmicos e barreiras de infraestrutura e transporte. A seguir apresento os achados verificados nas falas dos entrevistados.

A seguir, apresentam-se os achados identificados nas falas dos entrevistados.

Desafios acadêmicos

Os “desafios acadêmicos”, subtema identificado, foram apontados pelos estudantes como obstáculos que afetam seu engajamento e permanência. As falas evidenciaram quatro descritores: dificuldades acadêmicas, desafios na conciliação dos horários, falta de oferta e falta de regularidade, sendo estes, fatores que impactam diretamente o desempenho e o engajamento dos estudantes. Muitos estudantes relataram dificuldades com determinados

conteúdos, especialmente aqueles que envolvem conceitos mais abstratos ou exigem uma base de conhecimento que nem sempre foi consolidada ao longo de sua trajetória escolar.

Algumas matérias são muito difíceis, e eu sinto que fiquei para trás. Nem sempre consigo acompanhar do jeito que gostaria.
Dificuldades em física e matemática afetam minha confiança e reduzem minha participação nas aulas (Entrevistada 5, sexo feminino, 37 anos)

Tenho dificuldades em disciplinas como física e matemática e não sei como acessar recursos como monitoria para me ajudar (Entrevistada 6, sexo masculino, 21 anos)

Portando, as falas demonstram a necessidade de estratégias pedagógicas que auxiliem os estudantes na superação dessas dificuldades, como reforço escolar, monitorias e metodologias mais acessíveis. Além das dificuldades com o conteúdo acadêmico, muitos enfrentam desafios para conciliar os estudos com o horário e suas demais responsabilidades, como trabalho e família.

Trabalho o dia inteiro e, quando chego à noite para estudar, já estou muito cansado. Às vezes, fica difícil me concentrar e acompanhar as aulas.
A rotina intensa entre trabalho e estudos afeta meu tempo para revisar conteúdo, o que desmotiva e impacta meu desempenho (Entrevistada 2, sexo feminino, 48 anos).

O cansaço físico e mental causado por conciliar trabalho e estudo reduz minha concentração e participação em sala de aula (Entrevistado 4, sexo masculino, 23 anos)

Diante disso, destaca-se como a sobrecarga de tarefas pode comprometer o rendimento dos estudantes, tornando-se essencial a adoção de medidas que flexibilizem a organização do tempo e ofereçam suporte adequado para que consigam acompanhar o curso. Outro ponto importante é a falta de oferta adequada de atividades extras, pois, apesar do reconhecimento da importância dessas atividades, alguns estudantes mencionaram a escassez de oportunidades que atendam às suas necessidades. A ausência de oferta regular e acessível limita a participação de muitos discentes e, reduzem o impacto positivo dessas iniciativas no engajamento.

Não costumo participar dessas atividades. Minha rotina exige que eu equilibre trabalho e estudos (Entrevistada 1, sexo feminino, 32 anos)

Gostaria de ter acesso a atividades como educação física e artes, que poderiam enriquecer minha experiência (Entrevistado 4, sexo masculino, 23 anos)

Quanto à falta de regularidade, foi apresentado pelos entrevistados que, apesar do reconhecimento da importância das atividades práticas, elas ocorrem de forma esporádica, o que compromete a aprendizagem.

A gente precisa de mais aulas práticas, porque elas acontecem pouco e fazem muita falta (Entrevistada 6, sexo masculino, 21 anos)

Salienta-se a necessidade de maior regularidade e planejamento na oferta das atividades acadêmicas como garantia de que os estudantes terão acesso contínuo a experiências que fortaleçam a articulação entre teoria e prática. Entretanto, para que seu impacto seja ainda mais significativo, é fundamental garantir sua frequência e alinhamento com as demandas da formação profissional.

Barreiras de infraestrutura e transporte

As “barreiras de infraestrutura e transporte”, outro subtema identificado na análise das entrevistas, apresentam-se como desafios que impactam diretamente no engajamento e na permanência dos estudantes da EJA-EPT. Durante a análise, foram destacados alguns descritores que retratam dificuldades, como a falta de transporte, estrutura física limitada, insegurança, lacunas no suporte e falta de equidade, aspectos que, muitas vezes, dificultam o acesso e a continuidade nos estudos. A falta de transporte adequado foi um dos principais desafios apontados pelos entrevistados, especialmente para aqueles que moram em áreas mais afastadas.

Muitas vezes, tenho que depender de carona ou gastar com transporte, e nem sempre consigo vir para a aula. Isso complica muito (Entrevistada 2, sexo feminino, 48 anos)

Não há transporte disponível à noite, o que me obriga a buscar alternativas perigosas para voltar para casa (Entrevistado 8, sexo masculino, 22 anos)

A localização do campus é deserta à noite, trazendo insegurança para os estudantes (Entrevistada 1, sexo feminino, 32 anos)

Ademais, observa-se como a falta de transporte público acessível ou de políticas institucionais que garantam esse suporte pode comprometer a frequência dos estudantes e o engajamento no curso. Além das dificuldades com transporte, os entrevistados apontaram outros problemas: estrutura física limitada, salas inadequadas, falta de materiais e laboratórios com equipamentos insuficientes.

Às vezes, falta até cadeira na sala ou equipamento nos laboratórios. Isso atrapalha muito, porque a gente precisa de um espaço adequado para aprender (Entrevistada 1, sexo feminino, 32 anos)

Faltam equipamentos específicos, como máquinas e dispositivos digitais para os componentes específicos dos cursos (Entrevistada 3, sexo feminino, 25 anos)

Há uma carência de materiais adequados para aulas práticas, o que limita o aprendizado técnico (Entrevistada 5, sexo feminino, 37 anos)

As falas reforçam a necessidade de investimentos na infraestrutura da instituição para garantir melhores condições de ensino e aprendizagem. A insegurança no trajeto até a instituição também foi destacada como fator preocupante, especialmente para aqueles que estudam à noite.

Não há ônibus para voltar após as aulas, e, às vezes, preciso pagar Uber, o que pesa no financeiro (Entrevistada 1, sexo feminino, 32 anos)

A falta de transporte adequado à noite torna o retorno inseguro, o que dificulta a experiência no curso (Entrevistada 2, sexo feminino, 48 anos)

Moro longe e, quando saio da aula, já está bem tarde. O caminho até o ponto de ônibus é escuro e perigoso, então sempre fico preocupado (Entrevistado 8, sexo masculino, 22 anos)

A distância entre minha casa e o campus é um desafio, especialmente por causa da falta de transporte alinhado aos horários das aulas (Entrevistada 3, sexo feminino, 25 anos)

Também merece destaque a urgência de medidas que garantam maior segurança para os estudantes, como melhorias na iluminação e verificação, junto ao poder público municipal, dos ajustes nos horários de transporte, para atender o público-alvo que estuda no turno da noite. Apesar da existência de programas de apoio, alguns estudantes mencionaram lacunas no suporte. Entretanto, alguns participantes apontaram desafios na obtenção desses apoios,

como burocracias e limitações no número de beneficiados. Os entrevistados informaram que, em determinados momentos, sentiram falta de equidade por parte da instituição.

Quando precisamos de alguma coisa, às vezes é difícil conseguir informação. Fica tudo muito burocrático, e a gente acaba desistindo (Entrevistada 3, sexo feminino, 25 anos)

Nem sempre conseguimos o auxílio que precisamos. Tem muita gente que depende disso para continuar no curso (Entrevistada 2, sexo feminino, 48 anos)

Percebo esforços para melhorar o suporte, mas ainda há lacunas a serem preenchidas (Entrevistado 7, sexo feminino, 34 anos)

Às vezes, parece que a gente está meio esquecido. Seria bom ter mais atividades e espaços que mostrem a importância da EJA-EPT e dos alunos que fazem parte dela (Entrevistada 5, sexo feminino, 37 anos)

Os relatos destacam a necessidade de ações institucionais que reafirmem o valor dos estudantes da EJA-EPT, por meio da criação de estratégias que fortaleçam o sentimento de pertencimento, de modo a reconhecer suas trajetórias e desafios. Alguns entrevistados mencionaram que, embora existam auxílios e benefícios disponibilizados, o acesso a esses recursos não ocorre de forma equitativa entre todos os estudantes. Tais apontamentos revelam a importância de fortalecer e tornar mais transparentes as políticas institucionais de equidade, assegurando que todos tenham acesso efetivo e condições adequadas de permanência e êxito nos cursos.

Tem gente que consegue auxílio, mas outros ficam de fora, mesmo precisando. Isso acaba desmotivando porque a gente vê que nem todo mundo tem as mesmas oportunidades (Entrevistado 6, sexo masculino, 21 anos)

Os recursos oferecidos para os estudantes da EJA-EPT não são equiparados aos de outras modalidades, o que nos desmotiva (Entrevistada 7, sexo feminino, 34 anos)

Os dados obtidos por meio das entrevistas evidenciaram que os desafios acadêmicos se constituem obstáculos significativos à trajetória dos estudantes da EJA-EPT. A superação dessas dificuldades requer adoção de estratégias pedagógicas que promovam a aprendizagem, aliadas à adaptação dos conteúdos às realidades socioculturais dos estudantes, bem como ao fortalecimento de políticas institucionais que garantam maior flexibilidade e ofereçam suporte adequado à conciliação entre os estudos e as múltiplas demandas da vida cotidiana.

Foram identificados diversos fatores que influenciam o engajamento do estudante, tanto de forma positiva quanto negativa. Entre os elementos que favorecem a permanência nos cursos, destacam-se a participação ativa nas aulas, o fortalecimento dos vínculos com colegas e docentes, o envolvimento em atividades extracurriculares, a realização de práticas pedagógicas contextualizadas, o suporte institucional, o sentimento de pertencimento e a construção de relações colaborativas com os professores. A amizade e a cooperação entre os estudantes também emergem como aspectos centrais para a motivação e o processo de aprendizagem.

Por outro lado, foram mencionadas questões referentes às limitações relacionadas à infraestrutura disponível, à insuficiência de transporte escolar, às dificuldades acadêmicas e à complexidade de conciliar trabalho, estudo e responsabilidades familiares. A limitação de atividades práticas e extracurriculares, bem como a desigualdade no acesso aos auxílios institucionais, constituem barreiras adicionais à permanência. Tais achados indicam que o engajamento do estudante está diretamente associado à construção de ambiente educativo acolhedor, à utilização de metodologias pedagógicas dinâmicas e contextualizadas e à oferta de suporte acadêmico e institucional efetivo. Enfrentar os desafios estruturais e acadêmicos, portanto, revela-se condição indispensável para assegurar a permanência e o êxito dos estudantes na EJA-EPT.

6 DISCUSSÃO ENTRE TRAJETÓRIAS E SIGNIFICADOS DO ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES DA EJA-EPT

Neste capítulo, apresenta-se a discussão dos resultados do estudo, cujo objetivo é explorar e compreender os fatores que fortalecem o engajamento dos estudantes dos Cursos Técnicos da EJA-EPT no IFF. O engajamento é um fenômeno multifacetado e complexo que envolve interações entre fatores individuais, institucionais e contextuais (Appleton; Christenson; Furlong, 2008; Ben-Eliyahu *et al.*, 2018). Nos estudos voltados para o sucesso acadêmico (Casanova; Bernardo; Almeida, 2021), o engajamento dos estudantes tem emergido como variável central na compreensão dos fatores que influenciam o desempenho escolar.

A literatura apresenta diversas abordagens sobre esse constructo do engajamento do estudante, considerando tanto dimensões individuais relacionadas às características dos próprios estudantes quanto a aspectos institucionais mais amplos. Entre essas abordagens, destacam-se duas principais perspectivas: a estrutural e a comportamental (Fredricks; Blumenfeld; Paris, 2004; Fredricks; McColskey, 2012; Kahu, 2013; Oliveira; Caldini; Coutinho, 2023). A primeira concentra-se em fatores internos do estudante, como atitudes, crenças e disposições, enquanto a segunda – adotada neste estudo – foca em comportamentos observáveis e nas condições e oportunidades proporcionadas pela instituição para favorecer a participação ativa dos estudantes, o que impacta diretamente na permanência e no desempenho acadêmico. No contexto da EJA-EPT, essa temática se torna ainda mais relevante devido ao histórico de exclusão educacional e às condições socioeconômicas dos estudantes.

A hipótese central do estudo sustenta que o engajamento dos estudantes da EJA-EPT tem potencial significativo para aprimorar a qualidade da aprendizagem e promover o desenvolvimento integral. Parte-se do pressuposto de que a participação ativa dos estudantes no processo educativo está diretamente relacionada à construção de ambiente de aprendizagem que valorize suas trajetórias, experiências e necessidades específicas. Além disso, considera-se que a instituição educacional desempenha papel central na mediação desse processo, sendo essencial a implementação de políticas e práticas pedagógicas que favoreçam a permanência e o sucesso acadêmico discente.

Com base na hipótese proposta, a análise dos dados buscou compreender de que maneira os fatores de engajamento influenciam a relação dos estudantes com a instituição,

bem como o processo de aprendizagem e desenvolvimento integral. Os achados empíricos, articulados aos referenciais teóricos adotados, reforçam a ideia de que o engajamento impacta positivamente tanto na qualidade da aprendizagem quanto na formação integral dos estudantes.

Nesse sentido, a seguir, será apresentado como a discussão do estudo estabelece conexões entre os dados analisados, o contexto educacional da instituição e os principais desafios e fatores que incidem sobre o engajamento dos estudantes da EJA-EPT, considerando os diversos aspectos investigados ao longo desta tese.

6.1 Faces da diversidade: retrato das trajetórias estudantis

Os dados da pesquisa, quanto ao perfil sociodemográfico do público-alvo, revelam que a maioria dos estudantes da EJA-EPT são adultos, com idade média de 36.7 anos, inseridos em contextos de vulnerabilidade socioeconômica. Nessa realidade, a relação com a escolarização tende a ser atravessada por condições sociais concretas, marcadas por trajetórias escolares interrompidas, responsabilidades familiares e a busca por melhores condições de vida.

Como afirma Charlot (2009, p. 26), “compreender o que o estudante faz com o que aprende” é essencial para construir práticas pedagógicas mais eficazes e humanizadas. Muitos desses sujeitos constroem sentidos específicos para a educação, valorizando-a como possibilidade concreta de transformação social e pessoal, mais relacionada à expectativa de melhoria de vida e não a um interesse acadêmico abstrato.

Nesse mesmo sentido, Freire (1996, p. 67) afirma que “ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”. Esses estudantes, em sua maioria, conciliam estudo e trabalho, o que impacta no tempo e na energia dedicados à aprendizagem. Kuh, O'Donnell e Schneider (2017, p. 45) destacam que “os estudantes que trabalham em tempo integral ou têm responsabilidades familiares enfrentam desafios únicos que exigem apoio institucional adequado para que possam se engajar plenamente no processo educativo”.

Quanto à cor e à etnia, os dados evidenciaram diversidade significativa, refletindo a pluralidade sociocultural dos sujeitos pesquisados. Essa composição é característica do público da EJA-EPT, frequentemente formado por indivíduos historicamente pertencentes a grupos sociais vulnerabilizados, o que reitera a necessidade de políticas educacionais

equitativas e inclusivas. Nery (2024, p. 119) destaca que “a construção de políticas públicas efetivas exige o reconhecimento da diversidade dos sujeitos da EJA e a atuação intersetorial de diferentes atores sociais e políticos”.

Superar os estigmas historicamente associados aos estudantes da EJA envolve reconhecer seus direitos, suas potencialidades e o valor de suas trajetórias. Isso requer a valorização das múltiplas experiências de vida, dos saberes construídos fora do espaço escolar e das realidades socioculturais que esses sujeitos incorporam. Nos cursos da EJA-EPT ofertados pelo IFF, essa diversidade representa riqueza formativa que demanda práticas pedagógicas sensíveis, inclusivas e comprometidas com a equidade. Ao acolher essa pluralidade de vivências e identidades, a instituição reafirma a educação como caminho de transformação social e promoção da justiça educativa, como aponta Paiva (2011).

Embora a maioria dos estudantes entrevistados sejam solteiros, grande parte possui filhos. A análise dos dados revela que a maior parte dos participantes tem até três dependentes, ainda que tenham sido identificados casos com responsabilidades familiares mais extensas, incluindo estudantes com sete ou até nove filhos. Essa diversidade de composições familiares impacta diretamente no tempo disponível para os estudos, exigindo dos estudantes constante conciliação entre trabalho, cuidados com a família e atividades acadêmicas. A limitação de tempo disponível para os estudos compromete o engajamento dos estudantes com o processo formativo e o acesso a serviços institucionais e à convivência com colegas, fatores essenciais para a integração escolar. Essa realidade é ainda mais acentuada entre mulheres que acumulam encargos familiares significativos, como o cuidado com filhos pequenos ou familiares adoecidos.

A maioria das mães ou responsáveis femininas dos estudantes dos cursos da EJA-EPT possuem baixa escolaridade, refletindo condições socioeconômicas historicamente marcadas por exclusão educacional. Esse fator compõe contexto intergeracional em que o acesso limitado à escolarização impacta a trajetória dos pais e as oportunidades de seus filhos, influenciando hábitos de estudo, habilidades cognitivas e perspectivas de mobilidade social.

Estudantes com maiores responsabilidades domésticas tendem a apresentar menor participação nas atividades acadêmicas e na vida escolar, o que dificulta sua integração e aproveitamento. Além disso, muitos retornam à educação formal após longo período de afastamento, frequentemente marcado por experiências anteriores de fracasso ou evasão, o que pode impactar negativamente na autoconfiança e no desempenho acadêmico dos estudantes, como apontam Casanova, Sinval e Almeida (2024), Casanova, Bernardo e

Almeida (2021), González-Ramírez e Pedraza-Navarro (2017) e Severiens e Ten Dam (2012). Tais condições evidenciam a importância de políticas educacionais sensíveis a essas realidades, capazes de promover apoio concreto à permanência e ao engajamento.

A baixa escolaridade familiar, nesse sentido, fragiliza o desempenho acadêmico dos estudantes e contribui para o risco de evasão, especialmente quando associada a outras vulnerabilidades sociais. A instituição educacional, nesse cenário, ainda é percebida como promessa de transformação, espaço onde o domínio do saber e a obtenção de um diploma podem abrir caminhos para novas possibilidades de inserção social e econômica.

Tais interpretações estão em consonância com estudos que analisam a reprodução das desigualdades educacionais e o papel das famílias na construção das trajetórias escolares (Bourdieu, 1996; 1998; Paiva, 2009; Aina, 2013; Stinebrickner; Stinebrickner, 2014; González Arroyo, 2017). No contexto da EJA-EPT, os estudantes, ao retornarem à escola, buscam romper com esse ciclo, enxergando a educação como ferramenta estratégica para melhorar suas condições de vida e de sua família. Essa perspectiva reforça a importância de ações afirmativas que garantam o acesso, a permanência e o êxito desses estudantes na instituição (Soares, 2020; Di Pierro, 2005).

Os dados empíricos coletados no âmbito do estudo evidenciam que o engajamento e a motivação dos estudantes constituem elementos centrais para sua permanência e êxito nos cursos técnicos integrados da EJA-EPT. A análise das falas dos participantes revelou que as metodologias de ensino adotadas desempenham papel determinante nesse processo, influenciando diretamente sua disposição para continuar os estudos e seu envolvimento com as atividades escolares.

Entre os aspectos mais frequentemente mencionados pelos estudantes como promotores de motivação e engajamento destacam-se as estratégias pedagógicas interativas e voltadas à prática. Atividades como visitas técnicas, experiências em laboratórios, realização de projetos e momentos de debate em sala de aula foram apontadas como fundamentais para tornar o aprendizado mais significativo, pois possibilitam a articulação entre teoria e prática, contribuindo para a compreensão concreta dos conteúdos abordados.

Os resultados indicam, assim, a relevância de abordagens pedagógicas que transcendam a mera exposição teórica e que favoreçam a aplicação contextualizada dos saberes, em consonância com os princípios do ensino integrado e do trabalho como princípio educativo. Tais práticas demonstraram ter impacto positivo não apenas na apropriação dos

conteúdos, mas também na construção de vínculos dos estudantes com a escola e com seus projetos formativos.

Para alcançar resultados educacionais significativos, é essencial considerar o papel da motivação e do engajamento como elementos centrais no processo de aprendizagem. Conforme discutido por Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004), bem como por Júlio, Vaz e Fagundes (2011), esses dois fatores apresentam relação direta com a qualidade da experiência escolar. Os autores reconhecem a motivação, sobretudo em sua dimensão intrínseca, como disposição interna dos estudantes para se dedicarem às atividades escolares, influenciadas por interesses pessoais e pelo desejo de desenvolver competências próprias.

Trata-se, portanto, de processo psicológico complexo que afeta diretamente o comportamento dos estudantes em situações de aprendizagem. O engajamento, por sua vez, é compreendido como interação ativa do estudante com as tarefas propostas (Kuh, 2009b), manifestando-se em dimensões comportamentais, emocionais e cognitivas (Fredricks *et al.*, 2004). Essa interação não é fixa, podendo ser intensificada ou enfraquecida de acordo com o ambiente e as condições pedagógicas oferecidas.

A análise dos diferentes níveis e fatores que compõem o engajamento contribui para uma compreensão mais aprofundada dos processos envolvidos na participação dos estudantes nas atividades de aprendizagem. Nesse contexto, autores como Júlio; Vaz e Fagundes (2011), Moraes e Taziri (2019) destacam a importância do vínculo emocional estabelecido com a tarefa, reconhecendo que o engajamento está intimamente relacionado à motivação intrínseca. Ambos os estudos convergem ao indicar que é possível despertar a motivação em um indivíduo sem necessariamente promover seu engajamento efetivo.

O engajamento dos estudantes está profundamente relacionado à presença de motivação interna que os leve a se envolverem, de forma voluntária e significativa, com a experiência educativa. Nesse contexto, a ideia de mobilização ganha centralidade por refletir uma lógica relacional entre o sujeito e o saber, vinculada ao sentido que ele atribui à atividade que realiza. Diferente da motivação impulsionada por estímulos externos, mobilizar-se envolve movimento que parte do interior do indivíduo, pois desperta o desejo genuíno de aprender mais do que apenas executar tarefas impostas. Essa compreensão está presente nas reflexões de Charlot (2000).

Nessa perspectiva, Pereira e Xypas (2023) reforçam que a mobilização implica adesão subjetiva ao processo educativo, sendo fruto de envolvimento pessoal com o conhecimento, o que a torna particularmente relevante no contexto da EJA-EPT, no qual o sentido atribuído ao

o saber está profundamente entrelaçado às trajetórias de vida dos estudantes. No entanto, diversos fatores podem comprometer esses aspectos entre os estudantes adultos, especialmente aqueles de natureza estrutural e subjetiva. Entre eles, destaca-se o fato de os estudantes relatarem o não reconhecimento imediato da utilidade e da relevância dos conteúdos escolares para suas trajetórias de vida, o que pode comprometer o seu engajamento e a sua motivação.

De acordo com Alves, Silva e Pinto (2019), a especificidade da modalidade EJA-EPT demanda que os educadores adotem estratégias didáticas capazes de contemplar a diversidade dos estudantes, de modo a promover o reconhecimento e a construção de suas identidades. Isso se faz necessário diante da heterogeneidade presente no contexto desse público, marcado por diferentes trajetórias etárias, culturais e sociais. É importante lançar luz sobre aspectos ocultos das trajetórias desses sujeitos, o que se mostra relevante para se compreender a relação que adultos estabelecem com o saber, sobretudo nos casos em que houve êxito educacional e mobilidade social (Bastos; Xypas; Cavalcanti, 2020).

É fundamental refletir sobre as conexões que constituem os sujeitos, levando em conta sua trajetória de vida e os contextos sociais que podem tanto favorecer quanto dificultar a reconstrução de suas identidades. No caso dos estudantes da EJA-EPT, as exigências familiares e as demandas profissionais frequentemente disputam o tempo destinado à formação acadêmica, comprometendo sua participação ativa nos processos educativos.

Além desses fatores, desafios emocionais, como a baixa autoestima e experiências escolares anteriores marcadas por fracasso, também interferem negativamente no engajamento e na aprendizagem, exigindo abordagens pedagógicas mais acolhedoras e integradas à realidade desses sujeitos, conforme discutem González Arroyo (2013) e Ciavatta (2012).

O ingresso em uma instituição reconhecida pela qualidade de sua oferta educativa pode representar, para muitos estudantes da EJA-EPT, importante fator de motivação. Esse reconhecimento social contribui para o resgate da autoestima e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento, não apenas no plano físico, mas também no simbólico, ao proporcionar a sensação de fazer parte de um espaço legítimo de formação. Tal valorização institucional reforça a construção da identidade dos estudantes, favorecendo sua permanência e engajamento ao longo do percurso formativo, conforme destacam Honneth (2003) e Abreu Júnior (2022).

Os dados demonstram que o engajamento e o desempenho acadêmico dos estudantes da EJA-EPT são fortemente influenciados por uma multiplicidade de fatores, tanto internos quanto externos ao ambiente escolar. Entre os aspectos recorrentes nas falas dos participantes, destacam-se as dificuldades relacionadas à autorregulação da aprendizagem, à fragmentação curricular e à ausência de práticas institucionais acolhedoras que considerem as especificidades do público da EJA. Esses fatores, quando somados, configuram barreiras significativas à permanência e ao sucesso escolar, exigindo, portanto, a adoção de práticas pedagógicas integradas e sensíveis às realidades concretas dos sujeitos envolvidos. Os resultados evidenciam a necessidade de se promover uma abordagem educacional que valorize a diversidade de saberes, trajetórias de vida e ritmos de aprendizagem, respeitando as condições socioculturais e os percursos formativos dos estudantes.

A efetividade das políticas voltadas à permanência requer, ainda, articulação intersetorial e comprometimento de diferentes agentes sociais e institucionais, de modo a ampliar a compreensão sobre as responsabilidades envolvidas nesse processo. Estudos empíricos corroboram essas questões ao apontarem que a ausência de acolhimento, a desconsideração dos saberes prévios e a centralização da responsabilidade do abandono nos próprios estudantes comprometem a permanência e o sucesso escolar (Silveira et al., 2023; Nery, 2024; Silva; Oliveira, 2023; Fanelli; Deane, 2015; Noro, 2011). Nesse sentido, torna-se imprescindível que as instituições ofertantes da EJA-EPT desenvolvam estratégias pedagógicas que superem os modelos tradicionais, muitas vezes descontextualizados, e que favoreçam um ambiente escolar mais inclusivo, dialógico e comprometido com a construção coletiva do conhecimento.

Referente à modalidade de acesso dos participantes, no presente estudo verificamos que a maioria ingressou pelo sistema de ampla concorrência, enquanto um quantitativo menor utilizou as ações afirmativas (cotas) como via de ingresso. Essa distribuição indica baixa participação nas políticas de ações afirmativas, as quais têm sido discutidas como mecanismos fundamentais para a ampliação do acesso ao ensino e para a redução das desigualdades educacionais (Silva *et. al*, 2018; Souza, 2011). A EJA-EPT, no Brasil, enfrenta uma série de desafios complexos que demandam abordagem abrangente e integrada. Apesar das garantias legais que asseguram o acesso gratuito a essa modalidade de ensino, na prática, muitos estudantes se deparam com entraves administrativos e burocráticos que dificultam tanto a matrícula quanto a permanência nos estudos.

Em relação aos principais meios de transporte utilizados pelos participantes da pesquisa para se deslocarem de e para a instituição, o transporte coletivo foi o mais utilizado. As condições de deslocamento até a instituição de ensino exercem influência direta sobre a frequência, o engajamento e a permanência dos estudantes da EJA-EPT. Muitos enfrentam trajetos longos e desgastantes, agravados por horários inflexíveis do transporte coletivo e limitações financeiras para custear o transporte por conta própria.

Além do impacto físico e emocional, essa realidade interfere na possibilidade de construir vínculos com a escola e com o território no qual se insere, especialmente quando o estudante reside em bairro ou município diferente da instituição. Nessas circunstâncias, o transporte deixa de ser apenas meio de locomoção e passa a representar condição estruturante para o acesso à educação, sobretudo para aqueles que conciliam a rotina escolar às responsabilidades familiares e profissionais. Essa conjuntura evidencia a necessidade de políticas públicas que garantam o transporte escolar gratuito, seguro e adequado às especificidades da modalidade, como condição para assegurar a equidade e a continuidade dos estudos na EJA-EPT (Sena; Jardim Filho; Pietrafesa, 2019).

Verificamos ainda, que a maioria dos estudantes que declarou ter remuneração enfrenta restrições financeiras significativas, pois recebem valores inferiores ou próximos ao salário-mínimo. A vulnerabilidade econômica é um dos principais desafios enfrentados pelos estudantes da EJA-EPT, fator que impacta na sua disponibilidade para os estudos e na necessidade de políticas de assistência estudantil. Conforme apontado por Gomes; Freitas e Marinho (2022) e Mezzalira *et al.* (2014), os indivíduos em situação de vulnerabilidade socioeconômica frequentemente interrompem sua trajetória escolar para ingressar no mercado de trabalho, com o intuito de assegurar o sustento próprio e de suas famílias.

Para esses estudantes, o retorno à escola representa oportunidade de transformação pessoal e social, sendo percebido como caminho possível para melhorar suas condições de vida por meio da educação. Quanto à participação econômica, os estudantes afirmaram que seus gastos são assegurados por eles mesmos. Segundo Ferreira (2022), a conciliação entre trabalho e estudo representa grande desafio para esse público, sendo essencial a implementação de estratégias educacionais que favoreçam sua permanência. Os achados corroboram a necessidade de políticas públicas para os sujeitos da EJA-EPT, considerando suas especificidades socioeconômicas e desafios cotidianos.

A maioria das mães ou responsáveis femininas das estudantes dos cursos da EJA-EPT possuem baixa escolaridade, refletindo condições socioeconômicas historicamente marcadas

por exclusão educacional. Esse fator compõe contexto intergeracional em que o acesso limitado à escolarização impacta a trajetória dos pais e as oportunidades de seus filhos, influenciando hábitos de estudo, habilidades cognitivas e perspectivas de mobilidade social.

A baixa escolaridade familiar, nesse sentido, fragiliza o desempenho acadêmico dos estudantes e contribui para o risco de evasão, especialmente quando associada a outras vulnerabilidades sociais. A instituição educacional, nesse cenário, ainda é percebida como promessa de transformação, espaço onde o domínio do saber e a obtenção de um diploma podem abrir caminhos para novas possibilidades de inserção social e econômica.

Tais interpretações estão em consonância com estudos que analisam a reprodução das desigualdades educacionais e o papel das famílias na construção das trajetórias escolares (Bourdieu, 1996; 1998; Paiva, 2009; Aina, 2013; Stinebrickner; Stinebrickner, 2014; González Arroyo, 2017). No contexto da EJA-EPT, os estudantes, ao retornarem à escola, buscam romper com esse ciclo, enxergando a educação como ferramenta estratégica para melhorar suas condições de vida e de sua família. Essa perspectiva reforça a importância de ações afirmativas que garantam o acesso, a permanência e o êxito desses estudantes na instituição (Soares, 2020; Di Pierro, 2005).

A diversidade de perfis encontrados nos Cursos Técnicos da EJA-EPT do IFF exige olhar atento para o desenvolvimento de currículos integrados e práticas pedagógicas inclusivas. Os estudos sobre a EPT indicam que a articulação entre a formação técnica e a Educação Básica contribui significativamente para a permanência dos estudantes (Ciavatta, 2005). Dessa forma, estratégias que considerem a pluralidade dos estudantes, promovam metodologias ativas e contextualizem os conteúdos para suas realidades, podem potencializar os impactos positivos da educação na transformação social (Freire, 1996; Pacheco, 2001; González Arroyo, 2006).

Assim, a compreensão do perfil sociodemográfico dos estudantes dos Cursos Técnicos da EJA-EPT é fundamental para o planejamento de intervenções pedagógicas eficazes. Estudos, como os de González Arroyo (2017) e Di Pierro (2018), destacam a diversidade desse público ao evidenciarem que muitos estudantes da EJA têm trajetórias educacionais interrompidas devido a fatores socioeconômicos, responsabilidades familiares e inserção precoce no mundo do trabalho. Além disso, pesquisas, como as de Moll (2010), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) ressaltam a importância da educação integrada à formação profissional como estratégia para a inclusão social e para a efetivação do direito à educação ao longo da vida.

A permanência dos estudantes da EJA-EPT está diretamente relacionada a um conjunto de fatores estruturais, entre os quais se destacam as políticas de assistência estudantil, a formação qualificada dos docentes e a oferta de infraestrutura adequada. Esses elementos são essenciais para assegurar condições mínimas de permanência e de efetivação do direito à educação, especialmente em contextos marcados por desigualdades históricas.

Diante dos múltiplos desafios enfrentados por esse público, torna-se imprescindível a construção de políticas educacionais sensíveis às suas especificidades, com currículos mais flexíveis, metodologias participativas e suporte institucional contínuo. Reafirmar a EJA-EPT como política pública estratégica é, portanto, um passo essencial para se promover justiça social e ampliar o exercício da cidadania por meio da educação (Noro, 2011; Soares, 2020).

Após a análise dos aspectos socioeconômicos, familiares e institucionais que impactam a trajetória educacional dos sujeitos da EJA-EPT, a próxima seção aprofundará a discussão sobre o engajamento desses estudantes a partir dos fatores estruturantes que sustentam ou fragilizam sua permanência.

6.2 O engajamento dos estudantes da EJA-EPT sob a ótica dos fatores estruturantes

Os dados coletados são discutidos aqui a partir da organização das informações em três áreas definidas e que correspondem aos eixos investigativos centrais da pesquisa: processos de ensino-aprendizagem, experiências na instituição e preparação para o trabalho. Esses eixos proporcionam abordagem ampla e integrada, além de permitirem analisar as interações entre fatores individuais e institucionais que influenciam no engajamento discente.

A maioria dos estudantes da EJA-EPT demonstra satisfação com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes, fato que sinaliza a efetividade das metodologias adotadas e o reconhecimento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Essa percepção positiva está associada a práticas que promovem o diálogo, a escuta e a valorização da experiência dos sujeitos, de modo a criar vínculos significativos com o conhecimento. Tais resultados dialogam com abordagens teóricas que defendem uma educação emancipadora, centrada na interação crítica entre educadores e educandos e que integra o trabalho como princípio formativo, contribuindo para o engajamento e para a construção de uma aprendizagem mais ativa e contextualizada (Freire, 2005; Tinto, 1997).

Entre as práticas pedagógicas mais valorizadas pelos estudantes da EJA-EPT, destacam-se aquelas que estimulam a aprendizagem ativa, o diálogo e uma abordagem

humanizadora. Essas estratégias favorecem o engajamento, promovem a inclusão no processo educativo e fortalecem a construção de vínculos significativos com o saber. Ao priorizar metodologias participativas e sensíveis às realidades dos educandos, a instituição amplia sua função formativa, contribui para o desenvolvimento de competências acadêmicas e para a construção de sujeitos críticos e autônomos. Tais elementos estão alinhados a concepções que defendem a educação como processo integral e humanizador, voltado à formação ampliada dos sujeitos em sua relação com o mundo do trabalho e com os desafios sociais contemporâneos (Charlot, 2023; 2024; Ciavatta, 2005).

A relação professor-pares também foi destacada como fator importante, com relatos de interação positiva. De acordo com Charlot (2000), a construção do saber está atrelada às experiências e ao vínculo com os educadores. Segundo Bittencourt, Alberto e Santos (2019), o processo de construção do conhecimento pelos indivíduos ocorre por meio da articulação entre suas vivências pessoais e os contextos sociais mais amplos, fato que evidencia que a formação humana está profundamente vinculada às dimensões histórico-sociais nas quais cada sujeito está inserido. Entretanto, um pequeno grupo mencionou falta de empatia, o que sugere espaços de melhoria na interação dos docentes.

A política de acesso e permanência dos estudantes da EJA-EPT demanda planejamento cuidadoso pautado na organização e na sensibilidade, a fim de assegurar ambiente acolhedor no qual esses sujeitos se reconheçam como valorizados e pertencentes ao espaço educativo. Segundo Carmo G. e Carmo C. (2014), refletir sobre a permanência escolar ultrapassa a identificação de deficiências estruturais da escola pública, exigindo olhar atento às dinâmicas estabelecidas nas relações entre estudantes, professores, gestores e famílias que, mesmo diante de adversidades, mantêm a crença na educação como instrumento de inclusão e transformação social. Para os autores, é nesse cotidiano de resistência e esperança que se manifesta o potencial da escola em promover a formação humana, a valorização do saber e o desenvolvimento integral dos sujeitos, possibilitando que muitos, historicamente invisibilizados, encontrem na educação a realização do que Freire denominou “ser mais”, seja no âmbito pessoal, profissional ou afetivo.

Essa sensação de acolhimento pode ser determinante para sua permanência e engajamento durante o percurso formativo. Conforme Paiva (2011), é fundamental que a instituição escolar atue como espaço de escuta sensível, capaz de reconhecer as trajetórias de vida dos estudantes e fortalecer vínculos afetivos e pedagógicos. Nesse contexto, a relação entre professor e estudante assume papel central, extrapolando a dimensão instrucional da

leitura de textos ou da realização de atividades. Trata-se de construção baseada em experiências compartilhadas no cotidiano escolar que contribuem para o fortalecimento de vínculos e o reconhecimento mútuo, elementos considerados essenciais para o sucesso e a permanência dos estudantes.

Como afirmam Santos e Almeida Neto (2021, p. 5),

[...] são ações que não devem ser mecânicas, mas pensadas a partir da realidade do estudante e articuladas também aos demais setores da instituição e de suas relações com os estudantes, pois ações isoladas tendem a surtir pouco ou nenhum efeito no processo de aprendizagem dos estudantes.

Isso reforça a importância de estratégias integradas e coerentes com os contextos socioculturais dos estudantes, para que se promova uma educação que, de fato, dialogue com suas necessidades e expectativas.

O trabalho em grupo é prática recorrente entre os estudantes da EJA-EPT, embora sua frequência varie entre os participantes. Essa atividade, quando efetivada, contribui para a construção de saberes compartilhados e o fortalecimento de competências socioemocionais, como cooperação, negociação e resolução de conflitos. No entanto, também foram relatadas dificuldades em dinâmicas coletivas, o que sugere a necessidade de maior incentivo docente e estratégias pedagógicas mais consistentes.

A valorização do trabalho colaborativo encontra respaldo em abordagens teóricas que reconhecem a aprendizagem como processo social e mediado, no qual a interação entre pares e o uso de instrumentos culturais desempenham papel central no desenvolvimento cognitivo e na formação integral dos sujeitos (Vygotsky, 2007; Piaget, 1973; Martins; Moser, 2012; Moll, 2010; Kuh, 2008).

A interação entre os estudantes também foi observada em contextos extracurriculares, com parte deles relatando algum tipo de contato com seus colegas fora de sala de aula. Essa convivência é considerada essencial para o engajamento e para a permanência na instituição. Tinto (1993) ressalta que o sentimento de pertencimento acadêmico é fator determinante para a redução das taxas de evasão. Kuh (2001) argumenta que essas interações promovem envolvimento social, desenvolvimento de competências de liderança e fortalecem o vínculo com a instituição. A participação efetiva nas atividades institucionais também contribui para a criação de laços emocionais, o que reflete em maior comprometimento por parte dos estudantes.

Segundo os participantes, as discussões sobre diversidade e inclusão no curso apresentam diferentes ocorrências. O fato de muitos estudantes afirmarem que essas discussões nunca ocorrem sugere lacuna nesse sentido, possivelmente resultante de uma estrutura curricular que ainda não prioriza suficientemente a inclusão.

Os dados apresentados refletem as dificuldades de implementar abordagem educacional verdadeiramente inclusiva, como argumentam Freire (1996) e Banks (2004). Tais achados também dialogam com as contribuições de Hooks (2017), que defende a necessidade de ensino engajado, no qual os estudantes possam se ver representados e possam participar ativamente das discussões. Quando poucos estudantes relatam que esses temas são abordados, isso pode indicar um distanciamento entre o currículo proposto e as vivências concretas, comprometendo tanto a construção do conhecimento significativo quanto o sentimento de pertencimento no espaço escolar. Essa lacuna evidencia a urgência de práticas pedagógicas que valorizem a escuta, a pluralidade de experiências e a participação ativa, elementos centrais para a constituição de uma educação democrática, crítica e emancipadora.

Conforme apontado por Bourdieu (1984), o capital cultural influencia a forma como certos temas são incorporados no ambiente educacional. Dessa forma, é fundamental fomentar discussões que envolvam atitudes, valores e expectativas, aspectos que influenciam diretamente nos desafios vivenciados pelos estudantes no ambiente escolar. Para tanto, torna-se essencial articular teoria e prática de forma eficaz, de modo que as demandas específicas da EJA-EPT se transformem em processos de aprendizagem significativos para os adultos trabalhadores.

Nesse cenário, a instituição e os profissionais da educação enfrentam o desafio de integrar as diferentes culturas escolares, estudantis e sociais para promover a construção de saberes contextualizados e socialmente relevantes. Quando temas, como diversidade e inclusão, não são incorporados de maneira sistemática à formação docente ou aos recursos pedagógicos, essas temáticas tendem a aparecer de forma pontual, contribuindo para a reprodução de desigualdades já existentes (Bourdieu, 1984).

Embora haja abertura para tratar dessas questões, elas ainda são abordadas de maneira esparsa e pouco consistente. Assim, é imprescindível que a instituição de ensino reveja suas práticas pedagógicas e assegure que o debate sobre diversidade e inclusão seja conduzido com regularidade e intencionalidade. De acordo com Kuh *et al.* (2008), o contexto institucional no qual os estudantes estão inseridos exerce influência significativa sobre seu engajamento e desempenho acadêmico.

As informações obtidas a partir das vivências dos estudantes da EJA-EPT apontam para desafios importantes no que se refere ao engajamento e à eficácia da comunicação institucional, elementos fundamentais para o êxito das práticas educativas. A declaração de muitos estudantes, de que desconhecem os projetos oferecidos pela instituição, evidencia fragilidades no processo de divulgação e acesso às informações. Para Astin (1999), o engajamento do estudante está diretamente associado à sua familiaridade com as oportunidades disponibilizadas pela instituição de ensino, o que reforça a necessidade de comunicação clara, acessível e contínua.

Essa falha na mediação comunicacional pode limitar significativamente o aproveitamento das iniciativas educacionais e comprometer o vínculo do estudante com a instituição. Kuh (2009) reforça que a transparência informacional e a qualidade das interações no ambiente acadêmico são determinantes para a permanência e satisfação dos estudantes, público-alvo da EJA-EPT. Ambientes institucionais que valorizam relações positivas entre docentes, estudantes e equipe técnica contribuem significativamente para o bem-estar e para o desempenho acadêmico (Kuh, 2009a).

Nesse sentido, Pascarella e Terenzini (2005) argumentam que instituições comprometidas com o sucesso de seus estudantes devem investir em ambiente educativo que ofereça suporte integral, abrangendo aspectos acadêmicos, sociais e físicos. Nessa perspectiva, Tinto (2012) destaca que a integração acadêmica e social é essencial para fortalecer o sentimento de pertencimento, o que influencia diretamente na permanência estudantil. Outros estudos, como o de Braxton *et al.* (2014), também apontam que uma cultura institucional inclusiva, atenta às necessidades de seus estudantes, é fator-chave para melhorar os índices de engajamento e sucesso acadêmico. Diante disso, torna-se urgente repensar estratégias de comunicação e articulação institucional que favoreçam o acesso à informação e fortaleçam o vínculo entre os estudantes da EJA-EPT e o espaço escolar.

A baixa participação dos estudantes da EJA-EPT em projetos de ensino, pesquisa e, especialmente, de extensão, é um dado que merece atenção, tendo em vista o potencial formativo dessas ações na construção de trajetórias acadêmicas e profissionais mais sólidas. Como enfatiza Freire (1996), a educação voltada para jovens e adultos deve estar conectada à realidade concreta e às experiências de vida dos educandos, sobretudo no âmbito da EP, para que tenha sentido e eficácia. Segundo Kuh (2001), e como reforçado posteriormente por Kuh *et al.* (2005), o engajamento não se limita ao tempo e esforço dedicados pelos estudantes às

atividades acadêmicas, mas envolve também a responsabilidade institucional em criar condições que favoreçam a participação ativa e significativa desses estudantes.

A monitoria, destacada por vários participantes como experiência positiva, surge como uma dessas práticas que favorecem o engajamento. Quando bem estruturada, essa atividade possibilita a consolidação de conteúdos, a construção da autonomia intelectual e o fortalecimento das relações de colaboração entre os estudantes. Como aponta Franco (2016), a participação dos estudantes em experiências de ensino compartilhado contribui para o aprofundamento da aprendizagem e promove o desenvolvimento de competências importantes para a trajetória acadêmica e profissional.

Além da monitoria, outras estratégias também se mostram eficazes para promover o engajamento dos estudantes da EJA-EPT, especialmente estratégias que estimulam o desafio acadêmico, como projetos investigativos, atividades de pesquisa e discussões críticas em sala de aula. Propostas pedagógicas que promovam desafios intelectuais e incentivem a reflexão crítica contribuem para o engajamento discente em seu processo de aprendizagem.

Ao serem mobilizados a enfrentar situações desafiadoras no processo formativo, os estudantes tendem a desenvolver maior vínculo com os conteúdos e a participar de forma mais ativa das atividades acadêmicas. Esse tipo de abordagem favorece o fortalecimento da autonomia e da responsabilidade frente ao próprio percurso, o que contribui para experiências educacionais mais significativas e transformadoras (Tinto, 2001, 2003; Kuh, 2008).

Nesse sentido, a aprendizagem torna-se significativa quando os novos conteúdos se articulam com os saberes prévios dos estudantes, permitindo que construam sentido a partir de suas vivências e trajetórias. Essa conexão favorece, além da compreensão conceitual, a valorização do conhecimento já adquirido em contextos práticos e sociais, aspecto especialmente relevante na EJA-EPT, ambiente no qual os sujeitos apresentam percursos marcados por experiências diversificadas e ricas. A articulação entre o conhecimento novo e as estruturas cognitivas já existentes é apontada como fundamental para a consolidação da aprendizagem em contextos de educação de jovens e adultos (Pellizari *et al.*, 2002).

A prática investigativa se destacou nas falas dos estudantes como estratégia pedagógica valorizada, sobretudo por seu potencial de estimular o pensamento crítico, a autonomia intelectual e o engajamento. O envolvimento em projetos de pesquisa, mesmo em estágios iniciais, favorece a adoção de postura ativa diante do conhecimento, pois incentiva o questionamento, a argumentação e a compreensão crítica da realidade. No contexto da EJA-EPT, ambiente no qual muitos estudantes foram historicamente excluídos dos espaços formais

de produção do saber, a pesquisa assume papel formativo e emancipador ao promover o acesso ao conhecimento aliado à construção da cidadania. Esses achados reforçam a necessidade de ampliar o acesso a práticas pedagógicas desafiadoras, investigativas e participativas que contribuam para a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes (Tinto, 2024; Moraes; Heidemann; Oliveira, 2020; Demo, 2000).

Em relação à participação nos projetos de extensão, foi revelado pelos participantes obstáculos importantes à participação dos estudantes da EJA-EPT nesse tipo de atividade, especialmente relacionados à baixa visibilidade dessas ações e à ausência de estratégias eficazes de comunicação institucional. O desconhecimento sobre as atividades ofertadas compromete o acesso equitativo a experiências formativas que poderiam fortalecer o vínculo com a instituição e ampliar as possibilidades de desenvolvimento acadêmico, profissional e social.

Embora a extensão seja reconhecida como dimensão fundamental da formação, com potencial para integrar ensino, pesquisa e práticas sociais transformadoras, sua efetivação ainda encontra barreiras no cotidiano educacional. No contexto da EJA-EPT, essas ações assumem papel estratégico, pois possibilitam a valorização dos saberes prévios, a ampliação do repertório cultural e profissional dos estudantes, além de fortalecer sua identidade e participação cidadã. As evidências empíricas observadas se alinham aos estudos que compreendem a extensão como processo dialógico construído na interação entre saberes acadêmicos e populares que contribuem para o compromisso social da educação (Cunha, 2012; Gadotti, 2009; Monteiro; Ravasio; Rossi, 2021; Rays, 2003; Santos, 2021).

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão constitui base fundamental para a formação omnilateral, articulando práticas acadêmicas que dialogam com as necessidades reais dos estudantes. No entanto, os dados revelam que, entre esses temas, a extensão permanece como a menos consolidada no cotidiano institucional, pois enfrenta desafios relacionados à visibilidade, valorização e integração nas práticas pedagógicas.

Essa condição reforça a necessidade de se repensar estratégias de divulgação e mobilização de ações extensionistas, especialmente no contexto da EJA-EPT, pois a aproximação entre saberes acadêmicos e populares pode promover maior engajamento e pertencimento desses discentes. Projetos integradores, que conectem ensino, pesquisa e extensão, tornam-se, assim, fundamentais para a formação crítica e situada, porque ampliam a presença da instituição nos territórios sociais dos estudantes e promovem práticas mais significativas e emancipadoras (Araújo; Frigotto, 2015; Rays, 2003). Além disso, a baixa

participação dos estudantes da EJA-EPT em atividades culturais, esportivas e de lazer aponta para limitações institucionais na criação de espaços inclusivos e atrativos, sensíveis às especificidades desse público. Essas atividades, quando bem articuladas, contribuem para a permanência e para a integração social e cultural, elementos essenciais no fortalecimento dos vínculos com a escola e para o desenvolvimento integral dos sujeitos (Haddad; Di Pierro, 2000a; Tinto, 2005).

Em relação à infraestrutura, a avaliação positiva acerca do espaço da biblioteca e dos laboratórios configura-se como indicador favorável ao engajamento, embora não elimine a necessidade de melhorias apontadas pelos próprios estudantes. A adequação dos espaços físicos e a atualização dos recursos materiais são condições que asseguram ambiente de aprendizagem significativo e inclusivo.

Demandas, como a ampliação dos horários de funcionamento e a modernização dos equipamentos, revelam que, apesar das condições satisfatórias identificadas, há espaço para avanços contínuos, essenciais ao aprimoramento institucional. Esses aspectos também evidenciam a urgência de qualificar os processos comunicacionais e ampliar a acessibilidade às iniciativas educacionais, especialmente em realidades complexas, como a da EJA-EPT. Tais medidas são indispensáveis para garantir o engajamento dos estudantes e consolidar uma proposta educativa verdadeiramente integrada e transformadora (Libâneo, 2005).

A bolsa, ou o serviço de apoio, é percebida pelos estudantes como elemento central para a permanência na instituição, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidade socioeconômica. A assistência financeira direta é apontada como recurso indispensável diante das dificuldades enfrentadas por grande parte das famílias e funciona como suporte concreto para a continuidade dos estudos. Essa percepção reforça evidências empíricas que indicam a relevância das políticas de assistência estudantil para reduzir a evasão e promover o engajamento, sobretudo na EJA-EPT, visto que, nesse ambiente, os desafios materiais frequentemente se sobrepõem às possibilidades de escolarização (Oliveira, 2015; Santos; Queiroz; Silva, 2015).

No entanto, parcela significativa dos respondentes afirmou não utilizar os serviços disponíveis, o que sugere a existência de barreiras institucionais, como burocracia, falta de informação ou inadequação da oferta às necessidades reais do público atendido (Andrighetto; Maraschin; Ferreira, 2021). Além disso, a alimentação escolar foi destacada como fator importante no cotidiano dos estudantes, visto que desempenha papel estratégico na promoção do engajamento e da aprendizagem. Para muitos, que conciliam longas jornadas de trabalho e

estudo, o acesso a refeições adequadas na instituição representa apoio nutricional e condição necessária para a frequência e o bom desempenho acadêmico.

As demandas relacionadas ao apoio financeiro, à alimentação e ao transporte subsidiado evidenciam a multiplicidade de fatores que interferem na permanência escolar e reforçam a importância de políticas integradas que considerem a totalidade das condições de vida dos estudantes. Assim, torna-se fundamental que as instituições revejam suas estratégias de assistência e ampliem a efetividade da comunicação e da oferta de serviços de forma a atender às dimensões econômicas, sociais e educacionais envolvidas na trajetória dos sujeitos da EJA-EPT (Pereira, 2011).

O apoio psicológico desponta como necessidade essencial no contexto da EJA-EPT, pois considera as experiências anteriores dos estudantes, muitas vezes marcadas por frustrações escolares, inseguranças e dificuldades de aprendizagem. A escuta qualificada e o acompanhamento sensível por parte da instituição se tornam fundamentais para promover uma formação mais inclusiva, que vá além do suporte econômico, e contemple dimensões pedagógicas, cognitivas e emocionais. A presença de ações integradas, como o acompanhamento educacional e psicológico, assim como atividades extracurriculares, revela a importância de estratégias que extrapolem os limites do ensino tradicional e contribuam para o engajamento e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Embora menos mencionadas, questões como flexibilidade acadêmica, oportunidades de estágio, qualidade do ensino e reconhecimento institucional também se mostram relevantes, pois dizem respeito à vivência qualitativa da formação, fatores que influenciam diretamente na motivação e na permanência dos estudantes.

A literatura especializada aponta que o início da trajetória acadêmica constitui fase crítica, especialmente por envolver intensos processos de adaptação nos âmbitos acadêmico, social, pessoal e vocacional. Dificuldades, como a relação com professores, o ritmo dos conteúdos, a gestão do tempo, a exposição pública, a fragilidade da base formativa e a indefinição de metas, impactam negativamente no engajamento e na construção de uma identidade estudantil ativa. Tais processos de transição não dependem apenas de características individuais, mas de condições institucionais que favoreçam, ou não, a integração dos estudantes (Silva, 2021; Pascarella; Terenzini, 2005; Dias; Sá, 2014).

No contexto da EJA-EPT, essa transição adquire significado ainda mais profundo, pois está relacionada a processos de reconstrução de vida. Muitos estudantes são jovens e adultos que ingressam pela primeira vez em um curso técnico de nível médio e trazem históricos

escolares interrompidos, múltiplas responsabilidades familiares e limitações no acesso à educação de qualidade. Conforme Silva *et al.* (2018), trata-se majoritariamente de um público de primeira geração a chegar ao Ensino Médio, ou seja, estudantes que não contam com um legado familiar ou capital cultural vinculado ao campo (Bourdieu, 1998). A ausência de suporte familiar ou social, como ter familiares ou amigos que já passaram por experiências semelhantes, representa barreira adicional nesse processo de adaptação.

Os dados revelam que, embora alguns estudantes contem com apoio social informal, a maioria lida com essa transição de maneira solitária, sem orientações institucionais específicas. Silva *et al.* (2018) chamam a atenção para a carência de ações voltadas à chamada “permanência pedagógica”, compreendida como um conjunto de estratégias de apoio acadêmico que busca compensar a ausência de orientação familiar nos estudos. Para os autores, as principais dificuldades apontadas pelos estudantes estão relacionadas à carga de leitura, à intensidade dos conteúdos e à carga horária dos cursos. Nesse sentido, concluem que enfrentar a diversidade cultural e socioeconômica dos novos perfis estudantis constitui um desafio que as instituições precisam assumir, sob o risco de reforçarem, ainda que involuntariamente, as desigualdades sociais (Silva *et al.*, 2018).

No entanto, é importante destacar que ainda são escassos os estudos que analisam essas questões no âmbito da EJA-EPT. Isso reforça a urgência de se desenvolver pesquisas voltadas à compreensão do processo de transição dos estudantes da EJA Fundamental para a EJA integrada à EPT, especialmente se for considerado o crescimento do acesso de sujeitos com distintas origens escolares, sociais e familiares. Essa lacuna teórica e empírica indica a necessidade de um olhar mais sensível por parte das instituições quanto à construção de políticas públicas que garantam o acolhimento, a permanência e o êxito desses estudantes em seus percursos educativos.

A respeito da acessibilidade e da igualdade de oportunidades, ainda que em menor número, alguns participantes da pesquisa sugerem que as instituições devem estar atentas às demandas de inclusão social e acadêmica. Estudos anteriores já indicavam que garantir acessibilidade promove equidade educacional, especialmente em contextos como a EJA-EPT (Silva; Oliveira, 2023). As informações levantadas no presente estudo indicam claramente a importância de ações diversificadas, integradas e sensíveis às realidades específicas dos estudantes, de modo a fortalecer o engajamento e a permanência dos estudantes da EJA-EPT do IFF.

A leitura dos dados revelou percepções variadas dos estudantes sobre a preparação oferecida pelo curso para o mundo do trabalho, com destaque para avaliações predominantemente positivas. Essa percepção está associada a experiências formativas que fortalecem o engajamento e a identificação com os conteúdos trabalhados, contribuindo para uma compreensão mais ampla de sua aplicabilidade. Estudos demonstram que o engajamento favorece a construção de imagem mais satisfatória da formação, ampliando a confiança dos estudantes em sua inserção profissional. Tais evidências dialogam com abordagens que reconhecem o papel das práticas institucionais no estímulo à participação, ao protagonismo e à preparação para o mundo do trabalho (Fredricks; Blumenfeld; Paris, 2004; Kuh, 2009b).

No âmbito da EJA-EPT, essa relação entre formação e trabalho é ainda mais significativa, dada a centralidade do trabalho como princípio educativo. A integração entre a formação acadêmica e a prática profissional é apontada como um dos pilares para a construção de proposta pedagógica crítica e emancipadora voltada à formação humana integral. Essa concepção busca superar visões instrumentais da qualificação ao articular o trabalho às dimensões políticas, sociais, culturais e cognitivas da existência humana. A valorização dos saberes produzidos pelos próprios trabalhadores e sua incorporação nos processos formativos reafirmam o potencial educativo do trabalho, especialmente no contexto da educação de jovens e adultos (Frigotto; Ciavatta, 2011; Moura, 2015; Ciavatta, 2009; Machado, 2011; Brasil, 2009).

Os dados revelam que parcela expressiva dos estudantes da EJA-EPT demonstra forte interesse por metodologias que articulem teoria e prática, com destaque para aulas práticas e visitas técnicas como elementos essenciais para sua formação. Essas práticas são valorizadas por ampliarem a participação ativa dos estudantes e promoverem maior aproximação com a realidade profissional, além de contribuírem para a construção de aprendizagens significativas. No campo teórico, essas metodologias são reconhecidas como estratégias pedagógicas fundamentais para fortalecer a dimensão técnico-formativa dos cursos, com vistas a promover o desenvolvimento de competências por meio da vivência concreta e da interdisciplinaridade.

As visitas técnicas, por exemplo, são destacadas pelos estudantes como experiências capazes de aprofundar os conteúdos curriculares, articular saberes escolares com práticas reais e estimular a socialização e o trabalho em equipe. Tais abordagens qualificam a formação técnica e favorecem o desenvolvimento humano e sociocultural dos estudantes, especialmente no contexto da EJA-EPT, com trajetórias dos sujeitos intimamente ligadas ao mundo do

trabalho. No entanto, a presença de estudantes, que avaliam como insuficiente a preparação para o exercício profissional, aponta a necessidade de se rever e aprofundar as estratégias pedagógicas utilizadas no curso.

A literatura indica que o engajamento do estudante tende a aumentar quando as instituições oferecem oportunidades práticas adaptadas às realidades específicas do público atendido, além de currículos mais flexíveis e metodologias contextualizadas. Considerar as trajetórias pessoais e profissionais dos estudantes fortalece a relação com o saber, além de contribuir para a permanência e o sucesso escolar, especialmente entre trabalhadores-estudantes da EJA-EPT (Conceição, 2014; Torres, 2021; González Arroyo, 2017; Machado; Oliveira, 2019; Zepke; Leach, 2010; Rodrigues; Frigotto, 2018; Charlot, 2000).

A análise sobre o uso das TICs nos cursos da EJA-EPT revela percepção moderada por parte dos discentes quanto às oportunidades de integração desses recursos nas práticas pedagógicas. Parcela significativa de estudantes aponta que tais oportunidades ainda são mínimas, fato que evidencia um campo possível para o aprimoramento e a ampliação dessa integração. Apesar do crescimento do uso das TICs no contexto educacional, sua adaptação às turmas da EJA-EPT ainda representa desafio, visto que o público atendido é formado por jovens e adultos que historicamente enfrentaram desafios no campo, nas questões que tratam da inclusão digital. Essa realidade exige da instituição o compromisso de buscar estratégias que favoreçam o acesso crítico, criativo e consciente desse público às tecnologias digitais.

Nesse sentido, Bonilla (2005) ressalta que as tecnologias devem ser vistas como ferramentas para facilitar o trabalho do docente, bem como instrumentos pedagógicos que possibilitam ao educando interagir com sua realidade, resignificando vivências e provocando transformações pessoais e sociais. Essa perspectiva está alinhada ao pensamento de Freire, que compreende os recursos tecnológicos no ambiente escolar como instrumentos a serviço de uma aprendizagem libertadora. Para o autor, seu uso deve contribuir para o fortalecimento da autonomia e do protagonismo dos estudantes, de modo a permitir que, independentemente da idade, possam agir criticamente sobre a realidade e transformá-la a partir de suas vivências (Freire, 1996).

As TICs oferecem conjunto diversificado de possibilidades pedagógicas que podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de competências técnicas e habilidades criativas entre os estudantes da EJA-EPT. Embora a maioria dos respondentes da pesquisa possua acesso a dispositivos digitais, muitos ainda relatam dificuldades em utilizá-los de forma eficaz nos processos de aprendizagem. Apesar desses desafios, a percepção

predominante entre os estudantes é positiva, mesmo diante do primeiro contato com essas ferramentas, o que evidencia o potencial das tecnologias para a promoção de experiências formativas mais dinâmicas, sobretudo quando integradas a práticas pedagógicas inovadoras e acolhedoras.

Estudos demonstram que os estudantes da EJA-EPT reconhecem a escola como espaço legítimo para a apropriação crítica dos saberes tecnológicos, desde que os docentes atuem como mediadores qualificados, preparados para adaptar suas práticas às demandas da cultura digital contemporânea (São Thiago; São Thiago; Souza, 2024). Nessa perspectiva, a integração significativa das TICs exige acesso técnico e proposta pedagógica intencional capaz de conectar os conteúdos escolares às experiências vividas pelos estudantes.

Essa abordagem encontra respaldo em pesquisas que indicam o potencial das tecnologias digitais na ampliação do engajamento do estudante, desde que utilizadas como ferramentas articuladoras do ensino. A literatura, tanto nacional quanto internacional, aponta que metodologias que incorporam recursos digitais de forma crítica e contextualizada favorecem o envolvimento ativo dos estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais significativo (Kuh, 2009b; Rodrigues; Frigotto, 2018). No contexto da EJA-EPT, as tecnologias podem desempenhar papel estratégico na mediação das relações pedagógicas, pois fortalecem a construção de ambientes educativos mais participativos, dialógicos e inclusivos.

Os resultados desta tese revelam que as iniciativas voltadas à promoção da cidadania e da participação social ocorrem de forma esporádica nos cursos da EJA-EPT, o que evidencia a necessidade de torná-las mais sistemáticas e articuladas às práticas pedagógicas. A ausência de ações contínuas limita o engajamento dos estudantes, especialmente daqueles que conciliam trabalho, família e estudos, cuja permanência está fortemente vinculada à construção de vínculos institucionais e de pertencimento. Estudos indicam que o engajamento é favorecido quando a vivência acadêmica incorpora práticas educativas socialmente significativas, estimulam a participação comunitária e o envolvimento com a realidade (Fredricks *et al.*, 2004; Kuh, 2009b; Tinto, 1993, 2012, 2023, 2024).

No contexto da EJA-EPT, essa perspectiva se torna ainda mais relevante, considerando que os estudantes trazem consigo trajetórias marcadas por exclusão e descontinuidade escolar. Reconhecer e integrar os saberes, experiências e tensões desses sujeitos é essencial para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e transformadoras. Isso exige currículo que dialogue com a diversidade das vivências, com

vistas à formação que considere as condições concretas de vida dos discentes (González Arroyo, 2017; Machado; Oliveira, 2019).

A articulação entre conteúdo formativo e cotidiano do estudante favorece a problematização da realidade, o exercício da criticidade e o fortalecimento do protagonismo, elementos centrais para uma educação emancipadora. Nessa direção, a proposta pedagógica da EJA-EPT deve se estruturar sobre o reconhecimento dos sujeitos históricos que habitam o espaço escolar. Como destaca Freire (2019), é papel do educador atuar como agente problematizador capaz de dialogar com os estudantes em sua inteireza e provocar reflexão crítica sobre si e sobre o mundo. Valorizar os saberes oriundos da história, cultura, ancestralidade e território dos discentes se torna, assim, ponto de partida para práticas formativas mais significativas.

Além do compromisso com a aprendizagem, a instituição assume também a responsabilidade de ser espaço de formação cidadã, pois promove a reflexão crítica sobre as problemáticas sociais, além de contribuir para o desenvolvimento local. A cidadania, enquanto construção coletiva e consciente, vai além do reconhecimento de direitos formais e envolve, dessa forma, a participação ativa dos sujeitos nas decisões que impactam sua vida e sua comunidade (Santos, 2014; Souza; Matta; Amorin, 2021). Nesse sentido, a EJA-EPT se apresenta como campo privilegiado para a formação integral, crítica e cidadã dos sujeitos que dela fazem parte. Diante disso, torna-se urgente o fortalecimento de práticas pedagógicas que incentivem o protagonismo e a transformação social desse público.

As sugestões dos estudantes da EJA-EPT, no que se refere ao conteúdo curricular, ao transporte escolar, à empatia nas relações e às oportunidades práticas, evidenciaram que tanto os elementos estruturais quanto os interpessoais desempenham papel decisivo na promoção do engajamento acadêmico. A literatura aponta que instituições que cultivam ambientes acolhedores, empáticos e flexíveis tendem a engajar com mais profundidade seus estudantes, sobretudo aqueles inseridos em contextos de maior vulnerabilidade social, como é o caso da EJA-EPT (Kuh, 2005, 2009). O engajamento, nessa perspectiva, ultrapassa a simples participação nas atividades escolares e está relacionado ao sentimento de pertencimento, à identificação do estudante com o espaço educacional e à percepção de que sua presença tem valor e sentido no processo formativo (Harper; Quayle, 2009).

Os estudos reforçam que um currículo planejado de forma intencional pode estimular a motivação para aprender, favorecer ambiente institucional mais acolhedor e promover postura ativa por parte dos estudantes (Kift; Field, 2009). Além disso, estratégias que contemplem

momentos de convivência e lazer no espaço escolar também se mostram relevantes para o fortalecimento do engajamento, na medida em que contribuem para o bem-estar e o equilíbrio entre as exigências escolares e as demais dimensões da vida dos estudantes (Evans; Hartman; Anderson, 2013).

Nesse sentido, o engajamento é entendido como construção coletiva, fruto da interação entre estudantes, docentes e a própria instituição, voltado à promoção de experiências de aprendizagem significativas (Zepke, 2013). Essa abordagem compreende o estudante como protagonista de sua trajetória educacional, fato que requer práticas pedagógicas que considerem suas necessidades específicas, contextos de vida e saberes prévios. Estudos voltados para EJA-EPT reforçam a importância de currículos mais flexíveis, metodologias contextualizadas e investimentos em infraestrutura, tecnologia e formação docente como condições fundamentais para garantir melhores índices de permanência, desempenho e engajamento (Frigotto; Ciavatta, 2011; Moura *et al.*, 2015).

A construção de ambiente educacional engajado exige, portanto, abertura ao diálogo com os estudantes, escuta ativa e sensibilidade para adaptar as ações pedagógicas às especificidades dos sujeitos envolvidos. Isso implica, inclusive, revisar criticamente os documentos curriculares oficiais, compreendendo-os como orientações que podem, e devem, ser ressignificadas conforme as realidades escolares. Dessa forma, mais que espaço de transmissão de conteúdos, a sala de aula deve ser entendida como território de múltiplas vozes, saberes e experiências. No entanto, como alertam Carmo e Souza (2022), tais transformações só se efetivam quando há empatia, respeito e compreensão sobre as trajetórias históricas, sociais e subjetivas dos estudantes, reconhecendo-os em sua pluralidade e complexidade.

6.3 Narrativas, diálogos e significados do engajamento na perspectiva dos estudantes da EJA-EPT

A partir da ATR das entrevistas apresentadas no capítulo cinco, item 5.3 desta tese, foram identificados quatro eixos temáticos centrais que sintetizam aspectos inter-relacionais que influenciam diretamente no engajamento do estudante: Fatores do Engajamento; Relação com Pares e Professores; Experiências na Instituição; e Desafios e Barreiras. Esses temas emergiram de forma orgânica a partir da codificação e interpretação dos dados, conforme orientações metodológicas de Braun e Clarke (2019), e se desdobraram em subtemas e

descritores que revelaram a complexidade das experiências escolares vividas por sujeitos historicamente marcados por trajetórias de exclusão educacional.

Com relação ao primeiro tema apresentado, evidenciou-se a importância da participação e da interação em sala de aula entre pares, elementos que surgem como fatores centrais no processo de engajamento dos estudantes nos cursos da EJA-EPT. Essa constatação revela que o engajamento não se limita à dimensão exclusivamente individual, mas que é influenciado por fatores contextuais e relacionais, especialmente os que se manifestam na vivência coletiva do espaço escolar (Kuh, 2009b). O envolvimento nas atividades pedagógicas, o diálogo contínuo com os professores e a convivência colaborativa com os colegas de turma constituem práticas que fortalecem o vínculo com o processo educativo e favorecem tanto a aprendizagem quanto a permanência e o sucesso acadêmico.

Estudos corroboram essa perspectiva ao destacarem que as interações sociais e a qualidade do ambiente institucional desempenham papel fundamental na promoção do sentimento de pertencimento e persistência, o que se configura como fator decisivo para o engajamento e o sucesso escolar (Smith; Tinto, 2024). Por meio de abordagem integracionista, diversos autores enfatizam que a construção desse pertencimento institucional amplia o compromisso dos estudantes com sua trajetória formativa, além de potencializar seu desenvolvimento pessoal, social e profissional (Astin, 1984; Tinto; Russo, 1994, 1997, 2017, 2023, 2024; Kuh, 2008, 2009; Kohls-Santos, 2025; Kohls-Santos; Mejía, 2023).

Ainda que as instituições de ensino, de modo geral, tenham historicamente concentrado seus esforços na dimensão cognitiva do processo educativo, com ênfase em resultados acadêmicos vinculados às atividades formais, estudos contemporâneos têm reiterado que o engajamento do estudante constitui fator central para a promoção de aprendizagens significativas. Tal constatação amplia o campo de atenção para além da instrução formal e revela o engajamento como fenômeno complexo e de natureza interdisciplinar, pois desafia educadores e gestores a repensar em suas práticas e estratégias institucionais (Rigo; Vitória; Moreira, 2018).

Pesquisas nacionais e internacionais têm demonstrado que o engajamento dos estudantes no ambiente escolar está diretamente relacionado a questões como motivação, participação e desempenho acadêmico, fatores que impactam, de forma expressiva, nos indicadores de permanência, sucesso acadêmico e formação integral (Fredricks; Blumenfeld; Paris, 2004; Reschly; Christenson, 2012; Gomes, 2020; Belchior, 2022; Silva, 2021; Carneiro; Fior, 2023; Nardin, 2023; Cardoso, 2022; Casanova; Sinval; Almeida, 2024; Sinval *et al.*,

2021). Diante disso, o engajamento é compreendido como constructo multidimensional que transcende a esfera exclusivamente cognitiva, visto que abarca também dimensões afetivas, sociais e comportamentais (Kahu, 2013).

Contudo, observa-se que a maior parte desses estudos está concentrada nos contextos da Educação Básica regular e do Ensino Superior, havendo, ainda, lacuna significativa na literatura tanto nacional quanto internacional no que diz respeito às investigações sobre o engajamento do estudante na EJA e, mais especificamente, na EJA-EPT. Embora seja possível identificar contribuições relevantes sobre o tema, a escassez de pesquisas voltadas para esse público evidencia a necessidade de ampliação do debate científico, acadêmico e político sobre os fatores que favorecem o engajamento dos estudantes jovens e adultos em trajetórias de formação técnico-profissional.

Cabe destacar, entretanto, que o constructo engajamento do estudante, tal como formulado por autores como Kuh (2009) e Tinto (2017), mostra-se plenamente aplicável aos cursos da EJA-EPT, uma vez que contempla dimensões que dialogam diretamente com as especificidades desse público, como a persistência, a autoeficácia, a satisfação, as interações sociais, o pertencimento, a motivação, o suporte institucional e as interações pedagógicas, além de favorecer a compreensão do contexto singular no qual esses cursos estão inseridos. Portanto, adotar essa perspectiva analítica representa estratégia promissora para se compreender e fortalecer as experiências formativas na EJA-EPT, de modo a contribuir para a criação de políticas públicas mais equitativas e práticas pedagógicas mais responsivas às realidades dos sujeitos envolvidos.

Nesse ínterim, a percepção dos estudantes sobre a interação em sala de aula reforça os pressupostos da teoria histórico-cultural de Vygotsky (2001), segundo a qual a aprendizagem é fundamentalmente mediada pelas interações sociais. Os estudantes, ao destacarem a ajuda mútua e a troca de conhecimentos entre os colegas, corroboram a concepção de que a aprendizagem é significativamente potencializada em contextos colaborativos em que o sujeito se desenvolve por meio da mediação com o outro.

Nesse sentido, o ambiente educacional, que favorece o diálogo e a cooperação, torna-se espaço propício para o engajamento e para a construção ativa do conhecimento. Estudos contemporâneos, como os de Bond *et al.* (2020), evidenciam que o engajamento do estudante exerce influência significativa nos resultados de aprendizagem e no desenvolvimento de competências cognitivas mais complexas. Embora conceitualmente distintos, os constructos de motivação e engajamento apresentam estreita relação, uma vez que a presença de um pode

amplificar os efeitos do outro no contexto educacional, contribuindo para a formação de trajetórias escolares mais consistentes.

Pesquisas recentes também apontam que estudantes, com altos níveis de engajamento, tendem a demonstrar maior envolvimento com o processo educativo e revelar participação ativa nas dinâmicas escolares e dedicação contínua às atividades acadêmicas. Esse perfil de estudante, conforme observado por Casanova, Sinval e Almeida (2024), também manifesta habilidades mais desenvolvidas de autorregulação, isto que adota estratégias de aprendizagem profundas e apresenta percepções positivas sobre sua própria capacidade de aprender.

Corroboram essa análise Soares *et al.* (2015) ao destacarem que tais estudantes mantêm relação mais significativa com os conteúdos escolares, de modo a evidenciar postura autônoma, reflexiva e proativa diante dos desafios educacionais. Assim, é imprescindível que as instituições educacionais considerem essas múltiplas dimensões no planejamento e na execução de suas práticas pedagógicas, com intuito de reconhecer que o engajamento dos estudantes é atravessado por fatores subjetivos e relacionais que demandam ações intencionais, sensíveis e articuladas à realidade dos sujeitos da EJA-EPT.

Além disso, o sentimento de pertencimento à turma e à instituição se configura como fator determinante para a motivação acadêmica, o que reforça a centralidade das relações interpessoais no contexto educacional da EJA-EPT. Conforme Tinto (1997, 2017), o pertencimento institucional é um dos pilares do engajamento do estudante e é fortalecido por vínculos positivos com docentes e colegas, o que amplia a permanência e o compromisso do discente com sua trajetória formativa. No mesmo sentido, Charlot (2000, 2013) destaca que a construção do sentido de escola passa pelas relações que os sujeitos estabelecem com os outros. Dessa forma, a experiência educativa também é uma experiência relacional e emocional.

Os participantes das entrevistas ressaltaram que as metodologias motivadoras adotadas pelos professores influenciam diretamente em sua permanência no curso. Estratégias pedagógicas interativas, como atividades em grupo, debates, uso de recursos didáticos contextualizados e aulas práticas, foram amplamente mencionados como elementos que tornam o processo de aprendizagem mais significativo e atrativo. A esse respeito, autores, como Freire (1996, 2005) e González Arroyo (2017), defendem uma pedagogia centrada no diálogo, na escuta ativa e no reconhecimento das vivências dos sujeitos como essencial para fomentar o engajamento dos estudantes jovens e adultos, sobretudo em contextos marcados por desigualdades sociais.

A atuação docente pautada na relevância prática e na sensibilidade às necessidades dos estudantes também se destacou como fator central para o engajamento. A disponibilidade dos professores para esclarecer dúvidas, adaptar metodologias e promover ambiente de ensino acolhedor e inclusivo foi amplamente valorizada pelos entrevistados. Tal achado está em consonância com os apontamentos de Casanova, Bernardo e Almeida (2021), que indicam que a qualidade das interações entre docentes e discentes é forte preditor do envolvimento escolar, especialmente quando os educadores demonstram empatia, respeito e flexibilidade.

As informações levantadas por meio das falas dos entrevistados evidenciaram, portanto, a importância de abordagem pedagógica sensível às especificidades dos sujeitos da EJA-EPT, bem como o reconhecimento de suas múltiplas demandas de modo a promover condições favoráveis à aprendizagem. Essa experiência remete à concepção de educação defendida por Freire (1996). O autor compreende o processo educativo como prática de liberdade na qual os sujeitos são convidados a se reconhecer como protagonistas de sua aprendizagem. O diálogo, para Freire (1996), é elemento central na construção do saber.

As atividades extracurriculares foram destacadas pelos estudantes como um dos fatores que favorecem o engajamento, especialmente quando tais iniciativas dialogam diretamente com os conteúdos e finalidades do curso técnico. As entrevistas revelaram percepção sobre essas atividades, com destaque para as visitas técnicas e atividades alinhadas às temáticas do curso, ambas apontadas como estratégias potencializadoras da aprendizagem, sobretudo quando articuladas com a realidade profissional almejada pelos estudantes.

No que se refere às visitas técnicas, os participantes ressaltaram a relevância desses momentos para a articulação entre teoria e prática. A experiência externa ao ambiente escolar é percebida como oportunidade de vivenciar, de forma concreta, os conhecimentos adquiridos em sala de aula. Essas experiências, ao promoverem a contextualização do conteúdo, contribuem para tornar o processo de aprendizagem mais significativo e alinhado aos interesses formativos dos sujeitos. Essa perspectiva encontra respaldo em Vargas e Gomes (2013).

Os autores afirmam que a aprendizagem se torna mais eficaz quando vinculada a situações reais e ao universo simbólico do estudante. Além disso, a valorização de práticas, que conectem os saberes escolares ao mundo do trabalho, é amplamente discutida por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), que defendem uma formação integrada e contextualizada como princípio estruturante da EPT. Por outro lado, no que se refere às atividades extracurriculares relacionadas às temáticas do curso, os relatos apontam desafios concretos

para a participação dos estudantes, sobretudo pela dificuldade em conciliar tais ações com responsabilidades familiares e profissionais.

Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de ampliar a flexibilidade e a acessibilidade a estratégias de extensão e às atividades extracurriculares, de modo a contemplar a realidade multifacetada e as múltiplas jornadas vivenciadas pelos sujeitos da EJA-EPT. A sensibilidade dos docentes frente às condições de vida desses estudantes é um aspecto essencial para sua permanência e engajamento. Estudos, como os de Alrashidi *et al.* (2016), Barkley (2010), Kuh (2001), indicam que a capacidade de adaptação dos professores às demandas específicas da EJA-EPT, sobretudo quanto à conciliação entre trabalho, família e estudo, influencia diretamente na motivação e no desempenho acadêmico dos discentes.

Essa compreensão é fortalecida pela teoria da integração, de Tinto (1993, 1997), segundo a qual o envolvimento do estudante com os aspectos acadêmicos e sociais da instituição é decisivo para sua permanência. No contexto da EJA-EPT, essa integração é particularmente desafiadora, uma vez que os estudantes enfrentam barreiras estruturais históricas, como exclusão educacional, precarização das condições de vida e descontinuidade nas trajetórias escolares.

A esse respeito, Carmo (2016) ressalta que a construção de percursos formativos que dialoguem com as experiências de vida dos sujeitos, que reconheçam e valorizem seus saberes prévios, contextos sociais e projetos de futuro, favorece a permanência dos estudantes da EJA-EPT. Para o autor, a formação para o mundo do trabalho não deve ocorrer de forma dissociada das vivências dos estudantes, mas integrada às suas trajetórias, ampliando o sentido da escolarização e fortalecendo o vínculo com a aprendizagem. Complementarmente, Charlot (2000) destaca que os fatores que favorecem o engajamento estão associados à oferta de experiências educacionais que respeitem a singularidade dos sujeitos, promovam o protagonismo e valorizem o tempo formativo como espaço de transformação. Dessa forma, as atividades extracurriculares, quando planejadas com base na escuta e no reconhecimento das condições reais dos estudantes, têm o potencial de consolidar uma proposta educativa integral e emancipadora.

A motivação emergiu, na pesquisa, como tema diretamente associado aos interesses pessoais e profissionais dos estudantes da EJA-EPT. A análise identificou que o desejo de ascensão na carreira, a busca por maior estabilidade econômica e a conquista de metas individuais representam motivações centrais para o ingresso e a permanência nos cursos, mesmo diante de adversidades estruturais, sociais e institucionais. O crescimento profissional

e a realização pessoal foram amplamente destacados como elementos que conferem sentido à trajetória educacional, como fatores impulsionadores do engajamento.

A motivação para a permanência nos cursos da EJA-EPT, portanto, não se limita a aspectos cognitivos, mas a dimensões afetivas, identitárias e sociais que atribuem sentido à escolarização e mobilizam os estudantes a reconstruir seus percursos de vida por meio da educação. Tinto (2024) contribui com essa compreensão ao destacar três dimensões-chave que as instituições podem fortalecer para impulsionar a motivação e o compromisso com a formação: a autoeficácia, o sentimento de pertencimento e a percepção de relevância nos estudos em relação às necessidades e interesses dos estudantes. Esses elementos são particularmente relevantes no contexto da EJA-EPT, marcada por trajetória educacional atravessada por rupturas, desafios e, simultaneamente, por notável resiliência.

Compreender a motivação sob essa ótica amplia a responsabilidade institucional, que não se restringe à oferta formal de conteúdos, mas que exige práticas pedagógicas que promovam vínculos, reconheçam os sujeitos em sua singularidade e possibilitem a construção de sentidos que conectem a formação escolar aos projetos de vida dos estudantes. A literatura corrobora a ideia de que a motivação é construção multidimensional atravessada por fatores internos (interesses, metas pessoais) e externos (reconhecimento institucional, apoio pedagógico). Para Deci e Ryan (2000) e Kahu (2013), a motivação envolve equilíbrio entre a autodeterminação e o suporte ambiental, sendo influenciada pelas condições institucionais de acolhimento, pertencimento e relevância curricular.

A articulação entre a formação básica e a formação técnica também se destaca como diferencial na construção de um percurso educacional significativo. Tal compreensão dialoga com a concepção de formação omnilateral proposta por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), segundo a qual a integração entre componentes da Educação Básica e conteúdos técnico-profissionais potencializa uma educação crítica, contextualizada e emancipadora. A conclusão da Educação Básica, nesse arranjo, assume dimensão simbólica relevante, vivenciada como conquista pessoal por aqueles que enfrentaram interrupções escolares prolongadas.

Os relatos dos participantes revelaram sentimento de superação e orgulho, fatores que fortalecem a autoestima e reconfiguram a autopercepção dos sujeitos enquanto aprendentes, processo também identificado nos estudos de Soares *et al.* (2015). Os autores associam a motivação à construção da autoconfiança e da autoeficácia, elementos decisivos para a continuidade dos estudos e a projeção de novos objetivos acadêmicos e profissionais.

Portanto, a formação técnica integrada é percebida pelos estudantes como oportunidade de qualificação e marco transformador de suas vidas. Essa percepção encontra respaldo na literatura, especialmente em González Arroyo (2017), que compreende a EJA como espaço de reconstrução identitária e projeção de futuros possíveis, bem como de ressignificação de experiências de exclusão e de reafirmação da dignidade social. De forma complementar, Charlot (2000) destaca que o sentido atribuído à escolarização está diretamente relacionado à expectativa de mobilidade social e reconhecimento, sobretudo entre sujeitos com trajetórias escolares interrompidas ou marcadas por fracassos anteriores.

Nesse sentido, é fundamental que a EJA-EPT adote práticas pedagógicas capazes de dialogar com as experiências dos sujeitos e reconheça a pluralidade de seus projetos de vida. Conforme Lopes *et al.* (2022), a EJA representa espaço privilegiado de promoção de aprendizagens dialógicas, nas quais as experiências socioculturais dos estudantes são valorizadas e transformadas em recursos pedagógicos. Essa perspectiva é reforçada por Voltas, Santos e Silva (2017) ao defenderem que a criação de ambientes inclusivos e significativos tenham como base a escuta, a interação entre saberes e o reconhecimento das diferenças como valor formativo.

As atividades práticas foram destacadas pelos estudantes como componentes centrais para o engajamento. Entre os aspectos mais valorizados, destacam-se a articulação entre teoria e prática, ambiente colaborativo, preparação para o mundo do trabalho e superação de adversidades. A integração entre o conhecimento teórico e as vivências concretas foi apontada como fator que torna o aprendizado mais acessível e relevante, pois facilita a compreensão dos conteúdos e fortalece o vínculo do estudante com o curso.

Essa perspectiva está alinhada às contribuições de Ciavatta e Ramos (2012). Para os autores, a prática formativa assume papel central na formação integral, indo além da dimensão técnica, articulando-se à realidade social e laboral dos sujeitos. Ao permitir que o estudante experimente e reflita sobre o saber em contextos concretos, a prática amplia o sentido da aprendizagem e potencializa sua aplicação crítica e contextualizada. De modo semelhante, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) argumentam que a formação técnico-profissional, especialmente na EJA-EPT, deve integrar saberes técnicos, científicos e humanos, além de possibilitar ao educando compreender e intervir no mundo do trabalho com autonomia e consciência social.

A valorização das práticas também se manifesta no aumento do interesse e da participação dos estudantes nas atividades práticas e visitas técnicas, indicadas como

momentos mais significativos da formação. Essas experiências são vistas como oportunidades para o desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais relevantes para a inserção profissional. Além disso, favorecem o fortalecimento do engajamento, por conectarem o conteúdo escolar às realidades vividas, o que está em consonância com a concepção de aprendizagem experiencial proposta por Dewey (2007) e Kolb (1984), na qual o envolvimento ativo do estudante no processo formativo é essencial para uma aprendizagem profunda e significativa.

Nesse sentido, a incorporação sistemática e planejada de práticas pedagógicas contextualizadas se torna indispensável para a efetividade do processo educativo. As experiências relatadas pelos estudantes reforçam a importância de metodologias que valorizem o saber-fazer, de modo a reconhecer o potencial das práticas como instrumentos de emancipação e desenvolvimento integral. Como destaca Ciavatta (2012), a articulação entre saber e fazer amplia o sentido da escolarização, visto que promove aprendizagem transformadora e socialmente enraizada. Para a EJA-EPT, essa abordagem é especialmente relevante, uma vez que considera as trajetórias dos sujeitos e sua inserção concreta no mundo do trabalho e na vida em sociedade.

Outro elemento relevante identificado na análise foi a persistência, expressa na resistência dos estudantes diante de barreiras estruturais, como dificuldades financeiras, intensa carga de trabalho e múltiplas responsabilidades familiares. Mesmo em meio a essas adversidades, os participantes demonstraram forte determinação em concluir sua formação, evidenciando o papel da motivação intrínseca e do compromisso pessoal como sustentáculos para o engajamento.

Essa constatação reforça estudos que apontam a persistência como característica marcante dos sujeitos da EJA, frequentemente associados a trajetórias escolares interrompidas e contextos de vulnerabilidade social (Smith; Tinto, 2024; González Arroyo, 2017; Oliveira; Souza, 2011). Diante desse cenário, reforça-se a necessidade de políticas educacionais e assistenciais que ofereçam suporte efetivo aos estudantes, por meio de ações, como auxílio financeiro, flexibilização de horários e acompanhamento psicopedagógico, medidas consideradas fundamentais para a permanência com qualidade (Kuh, 2009a; Tinto, 2017).

A análise também evidenciou que a qualidade das relações interpessoais no ambiente acadêmico exerce influência significativa no engajamento e na trajetória dos estudantes da EJA-EPT. As interações com professores e colegas foram apontadas como aspectos centrais para a permanência, tanto pelo suporte afetivo quanto pela mediação pedagógica que

proporcionam. A relação com os professores se destacou pela valorização da disponibilidade docente, do apoio pedagógico e da flexibilidade diante das dificuldades enfrentadas pelos estudantes. A presença ativa, a escuta atenta e a abertura ao diálogo foram aspectos mencionados como fundamentais para a construção de ambiente de aprendizagem mais empático e acolhedor.

Essa compreensão se alinha à concepção de educador mediador defendida por Freire (1996), segundo a qual o professor deve adotar postura dialógica, horizontal e sensível às realidades dos educandos, reconhecendo-os como sujeitos históricos e portadores de saberes. A pedagogia na EJA-EPT deve se comprometer com os tempos, ritmos e experiências dos sujeitos, reconhecendo a complexidade de suas trajetórias formativas. Nesse horizonte, a sala de aula deve ser concebida como espaço de pluralidade e diálogo, onde o docente atua como mediador do conhecimento e como interlocutor sensível e reflexivo capaz de flexibilizar práticas, problematizar os referenciais curriculares e construir, junto aos estudantes, sentidos compartilhados para o processo educativo (González Arroyo, 2007).

Contudo, como alertam Carmo e Souza (2022), essas ações só se tornam efetivas quando mediadas por relações empáticas que considerem a historicidade dos sujeitos e sua inserção em um sistema social mais amplo. A empatia, portanto, não é apenas um atributo desejável, mas componente essencial da prática educativa, fundamental tanto na formação inicial e continuada dos docentes quanto no desenvolvimento integral dos estudantes. Goleman (1995) reforça essa perspectiva ao afirmar que a empatia pode ser cultivada por meio de interações significativas e experiências emocionais compartilhadas, uma vez que seu potencial está biologicamente presente, mas depende do convívio social para se manifestar plenamente.

No que se refere ao apoio pedagógico, os estudantes destacaram a importância de práticas docentes que contemplem a adaptação metodológica e o uso de estratégias diversificadas para facilitar a compreensão acerca dos conteúdos. Os relatos indicaram que a sensibilidade dos professores às dificuldades dos estudantes e o esforço para apresentar os temas de diferentes formas contribuem significativamente para o processo de aprendizagem. Essa abordagem dialoga com a perspectiva freireana, segundo a qual o ato de ensinar exige escuta, respeito à singularidade do outro e compromisso com uma pedagogia dialógica e emancipadora (Freire, 1996). Além disso, estudos apontam que o apoio pedagógico qualificado se configura como um dos fatores preditivos para o engajamento em contextos educacionais específicos, como o da EJA-EPT (Sinval *et al.*, 2021; Kohls-Santos, 2025).

A flexibilidade docente foi fortemente valorizada pelos entrevistados, compreendida como a capacidade de adaptar práticas pedagógicas às condições reais de vida dos estudantes que frequentemente precisam conciliar trabalho, responsabilidades familiares e longos deslocamentos até a instituição. A abertura dos professores para negociar prazos, reorganizar atividades e reconhecer os limites impostos pelas múltiplas jornadas dos educandos foi apontada como elemento que contribui para a construção de ambiente escolar mais acolhedor e responsivo. Essa postura pedagógica tem sido amplamente reconhecida como essencial para promover a permanência e o êxito acadêmico em contextos marcados por desigualdades e exclusão educacional, como é o caso da EJA-EPT (Tinto, 2017).

Nesse cenário, destaca-se a importância de atuação docente pautada pela escuta, pela sensibilidade e pelo compromisso com os direitos educacionais dos sujeitos historicamente marginalizados. Os dados revelaram que professores acessíveis, que oferecem apoio efetivo e demonstram compreensão diante das dificuldades enfrentadas pelos estudantes, contribuem decisivamente para o fortalecimento do engajamento e da motivação. Essa perspectiva encontra respaldo nos estudos de Charlot (2000), quando o autor afirma que a relação com o saber é socialmente construída e mediada pelas experiências escolares, e de González Arroyo (2017), que defende uma pedagogia comprometida com os tempos, ritmos e saberes dos educandos, capaz de transformar o espaço educativo em lugar de reconhecimento e dignidade.

Além da relação com os docentes, a convivência entre os pares surgiu como fator significativo para o engajamento dos estudantes da EJA-EPT. Os relatos destacaram que elementos, como amizade, colaboração e apoio mútuo, contribuem diretamente para a motivação, o sentimento de pertencimento e a permanência na instituição. Laços de solidariedade construídos no cotidiano escolar foram associados à superação de dificuldades, à continuidade dos estudos e à criação de ambiente de aprendizagem mais participativo e estimulante.

Tais interações corroboram a compreensão de que a permanência está diretamente relacionada ao nível de integração social e ao nível acadêmico dos estudantes, especialmente durante os períodos iniciais da trajetória formativa (Tinto, 1993, 1997, 2012). Segundo Tinto, quanto maior o envolvimento dos estudantes com os diferentes aspectos da vida acadêmica maior a probabilidade de persistirem e concluírem sua formação. O autor destaca que o engajamento, no primeiro ano de curso, é particularmente decisivo, pois serve de base para o desenvolvimento de vínculos duradouros, além de sustentar a continuidade dos estudos nos semestres seguintes. Para Tinto (2012), o engajamento representa uma oportunidade

estratégica para que as instituições fortaleçam os vínculos com os estudantes, por meio de ações integradas e pautadas na humanização das relações.

A amizade entre colegas, além de promover ambiente emocionalmente seguro, foi associada a formas colaborativas de aprendizagem, como o trabalho em grupo, a troca de saberes e o auxílio mútuo na resolução de tarefas. Essa vivência coletiva contribui para a construção de redes de apoio que fortalecem a trajetória acadêmica dos estudantes. Nessa perspectiva, Charlot (2000) ressalta que a relação com o saber também é mediada pela relação com os outros, pois o conhecimento não é construído de forma isolada, mas por meio de interações significativas que atribuem sentido ao processo formativo. Tinto (1997) complementa essa análise ao destacar que, para muitos estudantes, a sala de aula constitui o principal, e, em alguns casos, o único, espaço de socialização acadêmica. Nesse contexto, articulam-se dimensões cognitivas e relacionais da experiência escolar, fazendo da sala de aula um *locus* privilegiado para a construção do engajamento, da integração institucional e da aprendizagem significativa.

Outro aspecto relevante identificado na análise diz respeito ao impacto das relações interpessoais nas decisões de permanência ou abandono nos cursos da EJA-EPT. Os dados revelam que vínculos afetivos e solidários estabelecidos entre colegas funcionam como mecanismos de proteção frente ao abandono escolar, enquanto a ausência de laços sociais ou a presença de conflitos tende a fragilizar o envolvimento com a instituição. A convivência cotidiana, marcada por empatia, apoio mútuo e colaboração, contribui para a coesão social e para o sentimento de pertencimento, elementos que fortalecem o compromisso dos estudantes com sua formação. Tal dinâmica reforça a perspectiva de Durkheim (1999). Para o autor, a solidariedade entre os sujeitos constitui fator estruturante da vida coletiva e da integração institucional, sendo indispensável à permanência.

A importância das interações no espaço escolar também encontra respaldo nas contribuições de Vygotsky (2000). O autor compreende que o desenvolvimento humano está diretamente relacionado às experiências mediadas pelas relações sociais. No contexto da EJA-EPT, ambiente no qual os estudantes enfrentam múltiplas vulnerabilidades, essas relações se tornam ainda mais significativas, visto que configuram espaço de apoio emocional e de aprendizagem colaborativa. Os dados também dialogam com os estudos de Casanova, Sinval e Almeida (2024), que demonstram que a percepção de autoeficácia, ou seja, a confiança do estudante em sua própria capacidade de enfrentar desafios e concluir tarefas, está relacionada à qualidade das relações interpessoais estabelecidas no ambiente educacional. Ambientes

escolares que favorecem vínculos saudáveis e solidários contribuem para o fortalecimento de redes de apoio e para o aumento do senso de pertencimento, fatores diretamente associados à permanência e ao engajamento dos estudantes.

A relação com os pares, portanto, assume papel estratégico na superação dos desafios cotidianos, já que funciona como mediadora do engajamento e do progresso acadêmico. Em um cenário marcado por intensas demandas familiares, profissionais e emocionais, o apoio entre colegas se revela essencial para a continuidade da trajetória formativa. Por isso, torna-se imprescindível que as práticas pedagógicas e institucionais promovam a cooperação, a escuta ativa e a valorização das experiências coletivas, configurando ambiente escolar mais justo, solidário e significativo. As experiências relatadas pelos estudantes também evidenciam elementos centrais para a compreensão dos processos de permanência e engajamento na EJA-EPT.

O sentimento de pertencimento apareceu na análise como fator determinante para a permanência dos estudantes. Dois elementos centrais associados a essa percepção foram identificados: o acolhimento docente e a valorização institucional. Ambos contribuem para que os estudantes se sintam reconhecidos, respeitados e integrados à comunidade escolar. A análise das entrevistas aponta para a relevância do sentimento de pertencimento e do suporte institucional como dimensões que interagem com os desafios vivenciados ao mesmo tempo que revelam as potencialidades de construção de trajetórias formativas mais inclusivas e transformadoras.

No que se refere ao acolhimento por parte dos professores, os entrevistados destacaram a importância das relações interpessoais marcadas pelo respeito, pela empatia e pelo incentivo constante. A relação entre docentes e discentes, nesse contexto, extrapola a mera transmissão de conteúdos e assume função formativa mais ampla, pautada no cuidado e na escuta. A presença de professores que demonstram interesse genuíno pelo processo de aprendizagem e pelas condições de vida dos estudantes reforça a confiança e motiva a continuidade na trajetória escolar.

Já a valorização institucional foi mencionada como componente relevante para o engajamento, vista em atitudes da gestão e da coordenação que demonstram atenção às demandas dos estudantes e respeito às suas trajetórias. O reconhecimento das realidades vividas por esse público fortalece o vínculo com a instituição e contribui para um ambiente de pertencimento e confiança mútua.

Essa dimensão afetiva e simbólica está em consonância com a concepção de escola como espaço de acolhimento das singularidades, escuta ativa e respeito à dignidade dos sujeitos, conforme defende Freire (2008) ao destacar que a educação é, essencialmente, ato ético de reconhecimento do outro. Nesse mesmo sentido, González Arroyo (2000, 2004, 2013) ressalta que a permanência na EJA não se limita à matrícula, sendo necessário que os estudantes sejam efetivamente escutados, valorizados e compreendidos em sua complexidade. Steinmetz e Henz (2012) complementam essa perspectiva ao afirmar que o reconhecimento das diferentes visões de mundo, expressas nas palavras e culturas dos sujeitos, constitui via potente de construção do diálogo e da convivência.

Do ponto de vista socioeconômico, o sentimento de pertencimento também se articula com a busca por melhores condições de vida, impulsionado pelo desejo de concluir os estudos como forma de alcançar estabilidade profissional e oferecer novas possibilidades às famílias (Gouveia; Silva, 2015). Esse movimento revela dimensão ética e política do pertencimento. Dessa forma, a escola é percebida como espaço de reconstrução de projetos de vida e de resgate da confiança na educação como um direito.

Nesse sentido, é fundamental reconhecer que o pertencimento não se estabelece de forma espontânea, mas como resulta das interações construídas no cotidiano escolar. Como afirmam Machado e Fiss (2014), esse sentimento é mobilizado por meio de relações significativas que favorecem a aprendizagem e a permanência, especialmente no contexto da EJA-EPT. Atribuir sentido às práticas escolares implica, portanto, reconhecer o papel das relações sociais na formação dos vínculos institucionais e no fortalecimento do engajamento com a trajetória educativa. A valorização das vozes dos estudantes e a construção de espaços pedagógicos pautados na escuta e na inclusão são elementos centrais para consolidar um pertencimento que transcenda a escolarização formal e promova vivência educativa transformadora.

No âmbito do suporte institucional, as falas dos estudantes da EJA-EPT evidenciaram sua centralidade para a permanência e o engajamento nos cursos. A análise dos dados empíricos destacou duas dimensões inter-relacionadas: o apoio acadêmico e o apoio financeiro. Ambos foram apontados como determinantes para a trajetória educacional dos sujeitos, por influenciarem diretamente sua motivação, a continuidade nos estudos e a capacidade de conciliar as exigências acadêmicas com responsabilidades familiares e profissionais.

Em relação ao apoio acadêmico, os relatos enfatizaram a importância de ações institucionais voltadas à superação de dificuldades escolares por meio de atendimentos individualizados, monitoria, flexibilização de prazos e acompanhamento contínuo. Tais estratégias são fundamentais para o enfrentamento das lacunas formativas herdadas de trajetórias escolares interrompidas. Como indicam Coulon (2008) e Dias (2020), o apoio acadêmico deve ser compreendido como conjunto de ações planejadas para promover o sucesso escolar, fortalecer o vínculo do estudante com a instituição e favorecer o desenvolvimento de competências acadêmicas, profissionais e sociais, com base nas especificidades do público atendido.

Ainda que envolva, em certos contextos, a disponibilização de recursos materiais, como livros, tecnologias ou equipamentos, o apoio pedagógico vai além do suporte instrumental, assumindo função simbólica, intelectual e cultural. Conforme Coulon (2008), trata-se de processo de inserção ativa do estudante na vida acadêmica, de modo a favorecer o pertencimento institucional e o reconhecimento de seu papel como sujeito da aprendizagem. Nesse sentido, Dias (2020) propõe que o apoio acadêmico atue de maneira articulada em três dimensões: promoção, prevenção e reparação. A primeira incentiva a autonomia e a autoestima acadêmica; a segunda atua no acompanhamento e orientação contínuos para minimizar riscos de evasão; e a terceira busca sanar deficiências formativas, assegurando equidade nas condições de aprendizagem.

No contexto específico da EJA-EPT, essas ações assumem caráter ainda mais estratégico, dada a presença de trajetórias educacionais descontinuadas e múltiplas vulnerabilidades sociais entre os estudantes. Essa concepção está em consonância com os princípios de uma pedagogia comprometida com a justiça social e com a escuta ativa dos educandos, como defendem González Arroyo (2013) e Freire (1996).

No que se refere ao apoio financeiro, na análise compreensiva, as falas revelaram sua relevância como elemento fundamental para a permanência. Benefícios, como bolsa permanência, auxílio transporte e alimentação, foram mencionados por diversos participantes como condições indispensáveis à continuidade nos estudos, sobretudo entre aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Os relatos indicaram que, diante das múltiplas demandas que esses sujeitos enfrentam, como jornadas laborais exaustivas e responsabilidades familiares, o suporte material oferecido pela instituição torna-se recurso decisivo para viabilizar a frequência e o engajamento.

Essas evidências dialogam com os estudos de Raash (2012) e Nascimento (2012) e Cotrin (2022), os quais apontam que as políticas de assistência estudantil desempenham papel estratégico na promoção da equidade educacional e na redução das taxas de evasão, especialmente em modalidades voltadas para públicos historicamente excluídos do sistema educacional. Nessa mesma direção, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Governo Federal em 2010, reconhece que o apoio financeiro constitui um dos pilares para o acesso e a permanência de estudantes oriundos das camadas populares na EPT (Brasil, 2010).

Dessa forma, compreende-se que o suporte institucional, em suas dimensões acadêmica e financeira, configura-se como eixo estruturante das políticas de permanência na EJA-EPT. A escuta sensível às demandas do público atendido, o acolhimento de suas singularidades e a garantia de condições materiais mínimas contribuem para a superação de desigualdades estruturais e reafirmam o compromisso da instituição com uma educação pública orientada pelos princípios da justiça social e da equidade (Cotrin, 2022).

Por fim, a categoria desafios e barreiras foi identificada na análise das entrevistas como eixo fundamental para a compreensão dos fatores que dificultam o engajamento e a permanência dos estudantes nos cursos da EJA-EPT. As entrevistas revelaram, sobretudo, dois grandes grupos de entraves: os desafios acadêmicos e as barreiras relacionadas à infraestrutura e ao transporte. No campo pedagógico, os estudantes mencionaram dificuldades significativas na aprendizagem, especialmente em conteúdos mais abstratos, como os presentes nas disciplinas de Física e Matemática. Essas dificuldades revelam lacunas formativas associadas a trajetórias escolares interrompidas e marcadas por descontinuidades. Além disso, destacaram-se problemas na conciliação entre os horários de estudo e outras responsabilidades cotidianas, como trabalho e cuidados familiares, bem como a escassez de atividades extracurriculares regulares e a falta de continuidade nas práticas pedagógicas, o que compromete o vínculo com o processo educativo.

Compreender os fatores que influenciam a permanência e o engajamento dos estudantes requer análise que ultrapasse as condições pedagógicas imediatas e alcance as dimensões estruturais e históricas que caracterizam essa modalidade educacional. Questões, como a precariedade da infraestrutura, a descontinuidade de políticas públicas específicas e as dificuldades socioeconômicas, entre elas, a necessidade de conciliar trabalho, responsabilidades familiares e estudo, constituem barreiras recorrentes que interferem diretamente nas trajetórias escolares desses sujeitos.

Esses entraves se agravam diante das desigualdades estruturais, como o racismo e as assimetrias de gênero, que condicionam o acesso, a permanência e a participação efetiva dos estudantes nos espaços educacionais, especialmente na EJA-EPT (Nascimento; Fernandes, 2024). Nesse contexto, torna-se essencial que políticas educacionais abordem questões críticas e inclusivas capazes de reconhecer as especificidades do público atendido e implementem ações que promovam, de fato, o direito à educação com equidade e justiça social.

Para tanto, destaca-se a importância de estratégias pedagógicas diversificadas e acessíveis, como programas de monitoria, reforço escolar e atendimentos individualizados, que contribuam para a superação de lacunas formativas. Além disso, é necessário incorporar metodologias ativas que respeitem os ritmos de aprendizagem e os pontos de partida dos estudantes, favorecendo práticas educativas mais significativas, engajadoras e contextualizadas (Di Pierro, 2015a; Torres, 2021; Moran, 2015; Bacich; Moran, 2018).

Diversos autores têm contribuído para o debate sobre práticas pedagógicas mais adequadas ao contexto da EJA-EPT, ressaltando a necessidade de metodologias que considerem as especificidades do público atendido. Di Pierro (2015b) argumenta que a heterogeneidade dos sujeitos da EJA exige abordagens pedagógicas diferenciadas, capazes de respeitar suas trajetórias e singularidades. Complementarmente, Soares (2017) aponta a ausência de formação específica para os docentes dessa modalidade como entrave à qualidade do ensino, além de defender a adoção de estratégias inovadoras e flexíveis alinhadas aos saberes prévios dos estudantes. Na mesma linha, Torres (2009, 2021) enfatiza a urgência de flexibilização curricular e metodológica, ao destacar que a rigidez das práticas escolares tradicionais contribui para o afastamento e a evasão, por não dialogar com as realidades concretas dos estudantes.

Nesse contexto, as metodologias ativas se apresentam como alternativas promissoras, uma vez que promovem o protagonismo estudantil e tornam o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, contextualizado e significativo. Estratégias, como a sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em projetos (Moran, 2015; Bacich; Moran, 2018), favorecem a autonomia, a participação ativa e a construção coletiva do conhecimento, aspectos centrais para o engajamento e a permanência dos estudantes na EJA-EPT.

Na dinâmica educacional da EJA-EPT, as metodologias ativas assumem papel ainda mais relevante quando articuladas às experiências concretas dos estudantes, pois favorecem aprendizagens significativas e conectadas com suas trajetórias de vida. Como defende

Massetto (2020), práticas formativas que consideram a realidade dos educandos contribuem para a valorização dos saberes prévios e para o fortalecimento do vínculo com o processo educativo.

Nesse sentido, a integração das tecnologias digitais surge como recurso complementar essencial, visto que amplia o acesso ao conhecimento e promove maior flexibilidade no ensino, especialmente para estudantes que enfrentam múltiplas jornadas e restrições de tempo (Ganzela, 2021). Além disso, torna-se fundamental que currículos e práticas pedagógicas incorporem perspectiva de gênero e reconheçam as contribuições dos sujeitos nos âmbitos familiar, social e profissional ao mesmo tempo que enfrentam desigualdades estruturais historicamente consolidadas. Tal abordagem colabora para a construção de ambientes de aprendizagem acolhedores, nos quais os estudantes se sintam valorizados, compreendidos e fortalecidos em seus projetos de vida (González Arroyo, 2017; Nogueira, 2019).

Um desafio correlato se refere à inclusão digital. Muitos estudantes da EJA-EPT não dispõem de acesso regular a tecnologias digitais ou não desenvolveram competências necessárias para utilizá-las de forma autônoma, o que se traduz em mais uma barreira para o engajamento. A ausência de familiaridade tecnológica, conforme apontam Oliveira e Araújo (2014), pode intensificar sentimentos de exclusão, insegurança e desmotivação, limitando a participação discente nas atividades mediadas por recursos digitais.

Diante disso, destaca-se a urgência de políticas institucionais que promovam a inclusão digital por meio da oferta de cursos de informática básica, do fornecimento de equipamentos e da adaptação de conteúdos em formatos acessíveis. Tais medidas são indispensáveis para garantir a participação equitativa de todos os estudantes nas práticas pedagógicas. Nesse processo, o desenvolvimento de metodologias de ensino inclusivas e motivadoras deve considerar as condições reais de vida do público da EJA-EPT, reconhecendo seus saberes, experiências e potencialidades (Haddad; Di Pierro, 2000b).

A democratização do ensino, como adverte Saviani (2008), exige mediação crítica e sistematizada do conhecimento, com vistas à superação das desigualdades históricas no acesso ao saber. Da mesma forma, Demo (2015) enfatiza a necessidade de educação voltada para a autonomia e formação crítica dos sujeitos da EJA, com destaque para o papel transformador das metodologias ativas.

Nessa direção, Pimenta e Lima (2012) ressaltam a importância da atuação docente na constituição de ambientes de aprendizagem participativos e interativos capazes de promover o engajamento dos estudantes em sua totalidade. Essas contribuições teóricas dialogam

diretamente com os achados empíricos desta pesquisa, pois reforçam que a efetivação de práticas pedagógicas contextualizadas, inclusivas e comprometidas com a justiça social depende de ações integradas que envolvam a formação continuada dos docentes, o uso crítico das tecnologias educacionais e o reconhecimento das singularidades dos estudantes da EJA-EPT em processo de escolarização.

Além das dificuldades relacionadas aos conteúdos curriculares, os estudantes relataram impactos significativos decorrentes da necessidade de conciliar os estudos com as atividades laborais e familiares, o que compromete tanto sua participação quanto seu desempenho acadêmico. Esses achados reforçam a análise de Ciavatta, quando o autor destaca que a EJA-EPT deve reconhecer os tempos sociais dos sujeitos e suas múltiplas jornadas, evitando impor uma lógica escolar dissociada da realidade dos trabalhadores-estudantes (Ciavatta, 2012).

Outro aspecto crítico identificado nas entrevistas diz respeito à escassez e à descontinuidade das atividades extracurriculares. Embora os estudantes reconheçam o valor de experiências formativas que extrapolem o espaço da sala de aula, muitos relataram a impossibilidade de participação devido à sobrecarga de responsabilidades e à falta de acessibilidade dessas ações. A irregularidade de aulas práticas e de atividades complementares é apontada como lacuna relevante no cumprimento do princípio da formação integrada, que requer articulação entre os saberes científicos, culturais e do mundo do trabalho, conforme defendido por Frigotto (2006).

As evidências empíricas apontaram que oficinas culturais, eventos interdisciplinares, projetos temáticos e atividades artísticas exercem papel estratégico no fortalecimento do engajamento e da permanência dos estudantes. No entanto, a fragilidade na oferta e a limitação na formação docente comprometem a efetividade dessas iniciativas. Como indicam Gonçalves, Ney e Custódio (2012), ações como jogos, teatro e feiras só contribuem para o envolvimento dos estudantes quando planejadas com intencionalidade pedagógica e apoiadas em condições institucionais adequadas.

A ausência de cultura institucional que valorize e integre as atividades extracurriculares ao currículo regular prejudica a construção de ambiente educacional mais estimulante e significativo. Embora Freire (2000) afirme que a escola deve ser simultaneamente leve e comprometida com a emancipação crítica, as práticas observadas na EJA-EPT revelam distanciamento desse ideal ao negligenciarem a dimensão cultural da

aprendizagem como via de superação das desigualdades educacionais (Gonçalves; Ney; Custódio, 2012).

A relevância das atividades extracurriculares para a formação integral dos estudantes é amplamente reconhecida pela literatura. Ubinski (2016), Matias (2015), Gohn (2010) e Afonso (2001) evidenciam que ações educativas não formais, como projetos de extensão, oficinas, cursos livres, olimpíadas e iniciações científicas, promovem o desenvolvimento da autonomia intelectual, da maturidade e do pensamento crítico, além de favorecerem escolhas acadêmicas e profissionais mais conscientes.

Nessa mesma direção, Cunha, Castro e Ponso (2024) defendem que essas atividades ampliam a formação unitária ao integrar saberes diversos ao currículo formal, pois fortalecem a articulação entre teoria e prática, além de contribuírem para o acesso democrático a bens culturais e para a construção coletiva do conhecimento. Tais ações também estimulam o compromisso ético dos estudantes com a resolução de problemáticas sociais e ambientais, conectando a experiência educativa às realidades históricas e territoriais dos sujeitos da EJA-EPT.

Dessa forma, os resultados empíricos conversam com as contribuições teóricas ao demonstrarem que a ampliação e a qualificação das atividades extracurriculares constituem estratégias urgentes e estruturantes, já que enriquecem a trajetória formativa e consolidam práticas pedagógicas sensíveis à diversidade, comprometidas com a promoção de um ensino crítico, integral e transformador.

As barreiras relacionadas à infraestrutura e ao transporte, identificadas na análise das entrevistas, figuram entre os principais desafios enfrentados pelos estudantes da EJA-EPT, afetando diretamente em seu engajamento e em sua permanência nos cursos. Os relatos evidenciaram que a precariedade do transporte, a limitação da estrutura física das instituições, a insegurança nos trajetos, as deficiências no suporte institucional e a percepção de desigualdade no acesso a recursos educacionais constituem também obstáculos significativos. Tais fatores, muitas vezes invisibilizados pelas políticas públicas, comprometem o exercício pleno do direito à educação, sobretudo para sujeitos historicamente excluídos do sistema escolar.

A ausência de transporte escolar noturno foi amplamente mencionada pelos estudantes, especialmente por aqueles residentes em áreas periféricas ou rurais. A inexistência de alternativas seguras e acessíveis para o deslocamento até a escola compromete a frequência e acentua a sensação de insegurança, com efeitos mais intensos entre as mulheres. Esses

achados reforçam as falas de González Arroyo, quando o autor afirma que a omissão do Estado em relação às condições concretas de vida dos estudantes da EJA configura forma de exclusão silenciosa e persistente, perpetuando desigualdades estruturais e limitando o acesso efetivo desses sujeitos à escolarização (González Arroyo, 2007).

Entre os entraves destacados, além da ausência de transporte adequado no turno da noite, sobressaem questões relacionadas a instalações físicas das instituições. Essas limitações dificultam a presença contínua dos estudantes e a qualidade de sua experiência formativa. Os custos de deslocamento, a distância entre o domicílio e o campus, bem como a inexistência de políticas de mobilidade urbana voltadas a esse público, afetam negativamente o cotidiano escolar, principalmente no que se refere aos múltiplos papéis que esses sujeitos exercem, como trabalhadores, cuidadores e chefes de família.

A insegurança nos trajetos após o encerramento das aulas noturnas foi preocupação recorrente nas falas dos entrevistados. Os estudantes apontaram a necessidade de investimentos urgentes em iluminação pública, segurança no entorno das instituições e adequação dos horários de transporte como forma de garantir o direito à permanência com dignidade. Nesse sentido, a ausência de infraestrutura básica, incluindo transporte, saúde, alimentação e segurança, compromete o processo educativo e o desenvolvimento social dos sujeitos, ampliando desigualdades e dificultando a consolidação do direito à educação como bem público (Iosif, 2007).

Para estudantes da EJA-EPT, os longos trajetos e a precariedade no acesso se tornam obstáculos adicionais que afetam a regularidade da frequência e fragilizam os vínculos com o processo formativo. Sena, Jardim Filho e Piatrafesa (2019) destacam que a distância entre residência e escola deve ser considerada como fator estruturante no planejamento de políticas educacionais, uma vez que, apesar de ampliar redes de convivência, essa distância tende a enfraquecer o sentimento de pertencimento quando não acompanhada de condições adequadas de mobilidade. A ausência de transporte seguro, sobretudo no período noturno, transforma o direito de “ir e vir” em barreira concreta para a continuidade dos estudos.

Essa condição revela exclusão que vai além da dimensão material, pois assume também caráter político. Para Demo (1993), a pobreza deve ser compreendida como negação de direitos, em especial do direito de “ser”, e não apenas de “ter”. A ausência de recursos, infraestrutura e acesso compromete o exercício da cidadania plena e se configura como impedimento estrutural para a realização de projetos de vida e para a emancipação dos sujeitos.

A esse respeito, Freire (2000) afirma que não se pode promover a igualdade de direitos em contextos que negam os elementos básicos da existência, como alimentação, trabalho, mobilidade e liberdade, pois “não é possível atuar em favor da igualdade [...] num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser” (Freire, 2002, p. 193).

No âmbito da infraestrutura institucional, os estudantes da EJA-EPT relataram deficiências significativas, como salas inadequadas, escassez de materiais e limitações nos laboratórios. Essas condições comprometem o processo de ensino-aprendizagem, afeta a motivação, o desempenho acadêmico e a apropriação dos saberes técnicos, especialmente em cursos com forte componente prático. Esses achados refletem o que Iosif (2007) considera como barreiras para o desenvolvimento social e educacional, quando não se garantem condições mínimas de funcionamento das instituições.

Outro fator recorrente nas entrevistas foi a fragilidade dos programas de assistência estudantil. Apesar da existência de auxílios, como bolsa permanência, alimentação, moradia e transporte, os estudantes apontaram dificuldades de acesso, processos burocráticos excessivos e sensação de desigualdade na distribuição dos recursos. Abreu Júnior (2017) destaca que, embora previstos em lei, os auxílios frequentemente sofrem com falhas de implementação e atrasos, o que impacta diretamente na permanência, especialmente entre os estudantes da EJA-EPT, historicamente pouco contemplados em programas de extensão e pesquisa.

Dessa forma, o PNAES deve ser compreendido como política estratégica de permanência, voltada à promoção da equidade educacional por meio do acesso ao transporte, à alimentação, à moradia e a ações afirmativas, como as cotas (Reis, 2009). No entanto, conforme Sales e Paiva (2014), o apoio material por si só não assegura a permanência com qualidade. É preciso integrar dimensões simbólicas que favoreçam o vínculo subjetivo dos estudantes com a instituição, os colegas e o percurso formativo.

Essa necessidade é reforçada pela pergunta mobilizadora “por que ficam os que ficam?” (Sales, Paiva, 2014, p. 112). Esse questionamento indica que as políticas de permanência devem considerar tanto fatores objetivos quanto afetivos. Para Tinto (2006), compreender a evasão exige mudança de foco: não basta identificar os motivos da saída, é necessário analisar as condições institucionais que favorecem o pertencimento e o engajamento. Na EJA-EPT, esse entendimento se torna ainda mais relevante, considerando as múltiplas vulnerabilidades vividas por seus estudantes. A construção de ambientes educativos acolhedores, flexíveis e significativos emerge, assim, como elemento central para a

permanência. Conforme argumenta Mileto (2009), aspectos, como acolhimento, qualidade pedagógica, diálogo e ambiente escolar, influenciam diretamente na trajetória educacional, especialmente quando acompanhados de ações culturais, científicas e comunitárias que favorecem o pertencimento.

As percepções dos estudantes acerca da invisibilidade e da desigualdade em relação a outras modalidades de ensino também foram mencionadas, o que revela sentimento de desvalorização institucional. A ausência de reconhecimento afeta diretamente o engajamento, como apontam Tinto (2015, 2017) e Kohls-Santos (2025) ao destacarem que o pertencimento é condição essencial para o sucesso acadêmico.

Diante desse cenário, torna-se urgente que as instituições implementem ações estruturantes que reconheçam a centralidade dos estudantes da EJA-EPT e fortaleçam seus vínculos com a escola. González Arroyo (2013) sustenta que uma gestão democrática deve ser atenta às especificidades desses sujeitos, de modo a promover políticas que integrem dimensões materiais e simbólicas da experiência educacional.

A superação de obstáculos que impedem a permanência exige políticas públicas intersetoriais que articulem educação, assistência social, saúde, cultura e transporte como forma de garantir condições concretas de permanência (Kuh, 2009a). Isso implica investimentos em infraestrutura física e tecnológica, ampliação dos programas de assistência estudantil e adoção de práticas pedagógicas inclusivas, dialógicas e contextualizadas.

A consolidação da EJA-EPT como política pública requer instituições que acolham e promovam formação crítica e emancipadora, que ressignifiquem trajetórias interrompidas e assegurem o direito inalienável de aprender ao longo da vida (Brasil, 2024). O Decreto n.º 12.048/2024 e o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA representam avanços significativos na área, mas sua efetividade depende de implementação contínua, sustentável e coerente com os princípios freirianos de justiça social.

A EJA-EPT deve ser concebida como espaço de transformação social comprometido com a promoção da dignidade e da autonomia dos sujeitos, o que demanda políticas educacionais articuladas de forma integrada e sensíveis às dimensões econômicas, sociais, culturais e subjetivas das experiências dos estudantes (Freire, 1996; Gadotti, 2000, 2013). Nesse sentido, os dados das entrevistas indicaram que as condições estruturais e sociais adversas enfrentadas pelos estudantes dificultam sua permanência e comprometem o sentido da escolarização. A efetivação do direito à educação, nesse contexto, requer a implementação de ações intersetoriais e políticas públicas comprometidas com a superação das desigualdades

históricas que ainda limitam o acesso, a continuidade e o êxito escolar de jovens e adultos trabalhadores.

CONCLUSÃO

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar, porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (Paulo Freire, p. 110).

A presente tese de doutorado, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política (PPGSP), representou desafio pessoal, acadêmico e profissional. O estudo envolveu aspectos individuais e contextuais relacionados ao engajamento dos estudantes dos Cursos Técnicos da EJA-EPT no IFF, em toda a sua complexidade. Durante a pesquisa, tive a oportunidade de adquirir conhecimentos mais sólidos em diversos cenários, o que me motivou a enfrentar um tema tão abrangente e profundo.

Neste estudo, busquei explorar e compreender os fatores que fortalecem o engajamento dos estudantes dos Cursos Técnicos da EJA-EPT no IFF, a partir de análise voltada para os aspectos sociais, institucionais e individuais que impactam a permanência e o desenvolvimento integral desses estudantes. Como produto deste estudo, foram propostas estratégias para aprimorar as práticas institucionais voltadas para essa modalidade de ensino.

Os estudos alertaram para o fato de que, muitas vezes, as análises sobre a EJA-EPT consistem em situar suas fragilidades relacionadas às características de ensino não formal, tendendo a buscar valorização no seu enquadramento como ensino formal. No entanto, ao se constituir em um processo de escolarização, a EJA-EPT já está inserida em contexto sistematizado e organizado. Ainda assim, trata-se de organização que precisa ser estruturada com práticas e tempos singulares, respeitando as especificidades dos sujeitos jovens e adultos.

Por meio de metodologia quali-quantitativa, que incluiu a aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas, procurei explorar e descrever, a partir da perspectiva dos próprios estudantes, como se manifestam os fatores que promovem o engajamento nos cursos da EJA-EPT, um campo ainda pouco investigado no Brasil.

Dada a relevância do constructo do engajamento para a qualidade da aprendizagem e a permanência dos estudantes, especialmente em contexto de alta evasão, esta pesquisa se alinha ao crescente movimento de valorização da permanência como dimensão fundamental das políticas educacionais inclusivas. Ao adotar abordagem centrada na experiência dos estudantes, esperamos contribuir para um entendimento mais aprofundado sobre o

engajamento como fenômeno multidimensional e para o desenvolvimento de estratégias institucionais que promovam educação inclusiva e transformadora.

Os estudos realizados ao longo desta pesquisa tiveram como objetivo responder ao problema central da tese, articulando o objetivo geral aos objetivos específicos previamente estabelecidos. Dessa forma, buscou-se explorar e compreender os fatores que fortalecem o engajamento dos estudantes dos Cursos Técnicos da EJA-EPT no IFF, identificando aspectos que contribuem para sua permanência na instituição, além de propor estratégias para aprimorar as práticas institucionais voltadas para essa modalidade.

Para atender a esse objetivo, foram conduzidas análises sobre a evolução histórica das políticas públicas voltadas à EPT, com destaque para seus impactos na democratização e expansão da EJA-EPT. Também foi investigado como legislações específicas e programas governamentais alteraram o acesso e a qualidade dessa modalidade, considerando sua contribuição para a inclusão social, o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, bem como seus impactos nas práticas pedagógicas e administrativas.

Ademais, a pesquisa avaliou os efeitos dessas transformações na inclusão de diferentes perfis de estudantes, de modo a identificar desafios ainda presentes para a democratização efetiva da EJA-EPT no Brasil. Nesse sentido, analisou-se o papel das políticas públicas na promoção do acesso à EPT para jovens e adultos, com ênfase nos desafios e avanços obtidos nesse processo. No contexto do IFF, foram identificados fatores que influenciam o engajamento dos estudantes nos Cursos Técnicos da EJA-EPT, analisando sua relação com a permanência e o desenvolvimento integral dos discentes. O estudo também analisou a percepção dos estudantes sobre fatores de engajamento nos cursos da EJA-EPT dos diferentes campi do IFF.

Com base nos dados coletados, analisados e discutidos ao longo da investigação, esta conclusão sintetiza as principais descobertas do estudo, apontando suas implicações para a pesquisa e para a prática educacional. Além disso, são apresentadas as limitações do estudo e sugestões para pesquisas futuras que possam ampliar o conhecimento sobre o engajamento dos estudantes da EJA-EPT na instituição. Assim, buscou-se contribuir para o aperfeiçoamento das políticas e práticas institucionais que favorecem a EJA integrada à formação profissional, consolidando, assim, seu papel na promoção da inclusão social e do desenvolvimento humano.

Principais conclusões

O caminho percorrido neste estudo foi orientado por robusta fundamentação teórica e metodológica interdisciplinar, pois abrangeu perspectivas sociológicas, psicológicas e educacionais que se revelaram essenciais para a compreensão do engajamento dos estudantes da EJA-EPT. A análise baseada na Sociologia da Educação possibilitou compreender, de maneira profunda, as relações entre desigualdade social e desigualdade educacional, evidenciando tanto o potencial da educação como agente de transformação social quanto sua atuação na reprodução das hierarquias sociais existentes.

A pesquisa revelou que o engajamento dos estudantes dos Cursos Técnicos da EJA-EPT é significativamente influenciado por múltiplos fatores, como os sociais, econômicos e culturais, o que inclui organização curricular, práticas pedagógicas adotadas pelos professores e políticas institucionais voltadas para a permanência e êxito dos estudantes. Nesse sentido, a aplicação dos conceitos propostos por Bourdieu, particularmente os de capital cultural e violência simbólica, possibilitou identificar os mecanismos pelos quais as desigualdades são perpetuadas no ambiente educacional, bem como as formas como os estudantes buscam superar esses desafios.

A Teoria da Reprodução, especialmente nas concepções de Bourdieu e Passeron (2014), forneceu instrumentos teórico-metodológicos essenciais para identificar os mecanismos simbólicos e estruturais que afetam diretamente as trajetórias educacionais dos estudantes. Destaca-se que a reprodução social e a violência simbólica emergiram como categorias centrais para a compreensão dos desafios enfrentados pelos estudantes da EJA-EPT, principalmente no que diz respeito às suas experiências escolares e às expectativas construídas em torno de suas possibilidades de mobilidade social.

Adicionalmente, o estudo trouxe a contribuição da perspectiva de Kuh (2009) sobre engajamento, originalmente concebida para contextos distintos, mas que se mostrou relevante e adaptável às especificidades da EJA-EPT. Essa perspectiva permitiu analisar o engajamento dos estudantes de maneira abrangente, de modo a considerar tanto o contexto individual quanto às práticas institucionais que favorecem ou dificultam o engajamento dos estudantes na instituição.

Por fim, com base nas contribuições de Charlot acerca da Teoria da Relação com o Saber, o estudo reforça a importância das experiências individuais e contextuais para a construção dos processos de aprendizagem e engajamento. Nesse sentido, conclui-se que

compreender a relação que os estudantes da EJA-EPT estabelecem com o saber requer olhar sensível às suas experiências, necessidades e aspirações específicas. Ao integrar essas perspectivas sociológicas e educacionais, o estudo oferece caminhos concretos para políticas públicas e práticas pedagógicas capazes de promover engajamento efetivo e significativo dos estudantes jovens e adultos, contribuindo, assim, para uma educação mais justa, equitativa e socialmente transformadora.

Limitações e futuras investigações

Como toda pesquisa, este estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas ao se interpretar seus resultados. Em primeiro lugar, o recorte institucional adotado restringe a investigação ao contexto dos Cursos Técnicos Integrados da EJA-EPT no IFFluminense. Embora os achados ofereçam subsídios para a compreensão do engajamento do estudante nesse cenário, sua generalização para outras instituições e redes de ensino deve ser feita com cautela, visto que diferentes políticas institucionais e contextos regionais podem influenciar os resultados.

Do ponto de vista metodológico, a abordagem de métodos mistos permitiu visão ampla e multifacetada sobre o fenômeno do engajamento do estudante. No entanto, a pesquisa foi realizada em período específico, o que limita a compreensão acerca de dinâmicas que possam se modificar ao longo do tempo. Estudos futuros podem se beneficiar de análises longitudinais para captar variações no engajamento dos estudantes ao longo de sua trajetória acadêmica. Além disso, abordagens qualitativas mais aprofundadas, como estudos etnográficos ou narrativas de vida, poderiam contribuir para uma compreensão mais subjetiva sobre as experiências dos estudantes na EJA-EPT.

Embora a pesquisa tenha se fundamentado em referenciais reconhecidos sobre engajamento do estudante, EJA e EJA-EPT, em futuros estudos outras abordagens teóricas poderiam enriquecer a compreensão acerca do fenômeno. Aspectos psicológicos, emocionais e motivacionais, como autoeficácia, autoestima, suporte social, persistência, sucesso acadêmico e resiliência, podem ser aprofundados em estudos futuros, explorando suas influências sobre a permanência e o sucesso dos estudantes da EJA-EPT.

Além disso, fatores estruturais e institucionais, como infraestrutura das unidades de ensino, acesso a tecnologias educacionais e políticas de permanência, também seriam relevantes para estudos futuros. Diferentes contextos institucionais podem impactar a forma

como os estudantes vivenciam sua trajetória na EJA-EPT, sendo relevante que futuras investigações comparem diferentes redes de ensino e práticas pedagógicas adotadas.

Com disso, esperamos que esta pesquisa se constitua como base para futuras investigações e práticas educativas que busquem aprimorar a experiência educacional dos estudantes da EJA-EPT, com intuito de reduzir as taxas de abandono escolar e fortalecer o papel da Educação Profissional Integrada na promoção da cidadania e da inclusão social.

Implicações para a prática

Guiados por esses aprofundamentos, buscamos indicativos de engajamento que permitissem compreender, de forma mais ampla e contextualizada, os fatores que impactam a permanência e o sucesso dos estudantes da EJA-EPT. Diante disso, a pesquisa se ancorou em referenciais teóricos que discutem a importância do engajamento do estudante e sua relação com as práticas institucionais. Importante salientar que esse percurso investigativo, desde o início, fundamentou-se na necessidade de construir abordagem que articula aspectos sociais, pedagógicos e institucionais, a fim de oferecer diretrizes para uma educação mais inclusiva e alinhada às necessidades desse público. Os resultados desta pesquisa oferecem contribuições significativas para a melhoria das políticas e práticas institucionais voltadas à EJA-EPT. Ao longo da investigação, identificaram-se elementos que favorecem o engajamento dos estudantes, além de apontar caminhos para fortalecer sua permanência e êxito na instituição.

No que se refere ao impacto nas políticas públicas, a pesquisa fornece subsídios para o aprimoramento das políticas educacionais voltadas à permanência nos cursos da EJA-EPT. A identificação de fatores que favorecem o engajamento do estudante pode contribuir para a formulação de diretrizes institucionais que reduzam o abandono escolar. Além disso, os achados podem servir de base para o aprimoramento do PPE e do PPPI, com vistas ao fortalecimento das estratégias de inclusão educacional e social dos estudantes dessa modalidade.

No que tange à revisão e reformulação da organização curricular, diz respeito à necessidade de adaptação dos currículos da EJA-EPT de forma a integrar melhor a formação acadêmica com a qualificação profissional. A pesquisa evidenciou que estratégias pedagógicas, como a Pedagogia da Alternância, que utiliza parte da carga horária dos cursos com o Tempo Social, metodologias ativas, práticas laboratoriais e conexão entre teoria e prática, desempenham papel central na motivação dos estudantes. Kuh (2003) destaca que o

engajamento está diretamente relacionado à participação ativa dos estudantes em experiências acadêmicas e institucionais que promovam a aprendizagem significativa. Portanto, recomenda-se que as instituições de ensino implementem abordagens pedagógicas mais dinâmicas que valorizem a participação ativa dos estudantes e promovam aprendizado significativo por meio da articulação entre o conteúdo teórico e sua aplicabilidade profissional.

Quanto à formação continuada de docentes, o estudo indica a necessidade de capacitação específica dos professores da EJA-EPT, com foco na base teórica de estudos voltados para a EJA-EPT, estratégias pedagógicas de estruturação curricular para abordagem junto ao público-alvo, metodologias ativas, bem como outras estratégias que possibilitem o engajamento do estudante. A formação docente deve contemplar abordagens pedagógicas inclusivas e inovadoras, além de estratégias para lidar com a heterogeneidade do público da EJA. Além disso, sugere-se a criação de programas de formação docente continuada voltados para a compreensão das especificidades dessa modalidade de ensino, possibilitando que os professores estejam melhor preparados para trabalhar com metodologias participativas e dialógicas (Freire, 2005).

No que diz respeito à ampliação dos serviços de apoio ao estudante, o suporte institucional é fator determinante para a permanência dos estudantes da EJA-EPT. A pesquisa revelou que o apoio acadêmico e assistencial é essencial para que esses discentes consigam conciliar os estudos com suas demandas pessoais e profissionais. De acordo com Charlot (2000), a relação do estudante com o saber é influenciada diretamente pelas condições institucionais que permitem ou dificultam sua permanência.

Dessa forma, recomenda-se que as instituições ampliem políticas de acompanhamento pedagógico e psicossocial, com vistas a oferecer suporte individualizado, flexibilidade de prazos e programas de orientação acadêmica que atendam às especificidades desse público. Além disso, o investimento em programas de assistência estudantil, como bolsas de estudo, alimentação e transporte, pode reduzir a vulnerabilidade social dos estudantes e contribuir para seu engajamento.

Quanto ao uso de TIC na educação, a pesquisa aponta para a necessidade de incorporação de tecnologias educacionais que favoreçam o aprendizado dos estudantes da EJA-EPT, de acordo com suas especificidades. A adoção de plataformas digitais, ensino híbrido e ferramentas audiovisuais pode ampliar o alcance das práticas pedagógicas e proporcionar maior flexibilidade para os estudantes que conciliam os estudos com o trabalho.

O uso da gamificação, por exemplo, pode ser estratégia eficaz para tornar o aprendizado mais dinâmico e atrativo. Além disso, a implementação de laboratórios interativos e ambientes virtuais de aprendizagem pode contribuir para uma experiência educacional mais enriquecedora e motivadora.

Em relação à articulação com o mundo do trabalho, o estudo reforça a importância de parcerias entre o IFF e empresas locais para viabilizar estágios, visitas técnicas e experiências profissionais que aumentem a empregabilidade dos estudantes da EJA-EPT. A criação de projetos integradores que relacionem a formação técnica aos desafios do mercado de trabalho pode fortalecer o vínculo dos estudantes com a instituição e aumentar sua perspectiva de futuro. Ademais, a ampliação de programas de aprendizagem profissional e de iniciação ao empreendedorismo pode favorecer a autonomia dos estudantes e sua inserção qualificada no mundo do trabalho.

No que diz respeito à inclusão e à equidade, a valorização da diversidade e da trajetória dos estudantes deve ser princípio orientador das práticas educacionais na EJA-EPT. O respeito aos conhecimentos prévios, à experiência de vida e às necessidades individuais desses estudantes pode potencializar sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. Freire (1987) destaca a importância da pedagogia dialógica na construção do conhecimento ao enfatizar a relevância de metodologias que reconheçam o protagonismo dos estudantes. Dessa forma, recomenda-se o fortalecimento de ações que garantam maior equidade no acesso e na permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social, o que inclui políticas de acolhimento para grupos historicamente marginalizados, como mulheres, pessoas negras, indígenas e pessoas com deficiência.

A pesquisa reforça a necessidade de ações institucionais voltadas à permanência e ao sucesso dos estudantes da EJA-EPT. A adoção de políticas mais inclusivas, currículos flexíveis, metodologias inovadoras e suporte institucional adequado pode contribuir significativamente para a qualificação profissional e a inclusão social desse público. Espera-se que os achados desta tese sirvam como base para o desenvolvimento de novas pesquisas e para a construção de práticas educacionais que garantam a efetivação do direito à educação para jovens e adultos trabalhadores.

Uma das contribuições centrais deste estudo reside na proposta inovadora de criação de uma Comunidade de Prática de Aprendizagem voltada aos professores dos Cursos Técnicos Integrados à EJA, estruturada com o objetivo de promover o sucesso acadêmico e o engajamento dos estudantes. Essa proposta é apresentada como desdobramento prático dos

achados da pesquisa, destacando-se como uma estratégia colaborativa de formação continuada, voltada à partilha de experiências, construção coletiva de saberes pedagógicos e fortalecimento da articulação entre teoria e prática no contexto da EJA-EPT. A comunidade representaria inovação pedagógica na medida em que rompe com práticas isoladas e estabelece espaço contínuo e colaborativo de aprendizado docente, alinhado às demandas e especificidades desse público educacional. Entre as características inovadoras, destacam-se:

- Colaboração e compartilhamento de saberes: os docentes teriam espaço regular para o compartilhamento sistemático de estratégias didáticas eficazes, boas práticas e desafios enfrentados no contexto da EJA-EPT, para a geração de aprendizagem mútua e fortalecimento da identidade profissional;
- Foco no engajamento e no sucesso acadêmico dos estudantes: ao enfatizar práticas voltadas para o engajamento e o sucesso, a comunidade promoveria reflexão crítica sobre os fatores que impulsionam ou inibem a participação ativa e o comprometimento dos estudantes, considerando as particularidades dos adultos e trabalhadores;
- Aproximação teoria-prática: a comunidade funcionaria como laboratório pedagógico permanente, na qual novas abordagens e metodologias inovadoras seriam discutidas, testadas e refinadas coletivamente, de modo a garantir eficácia nas intervenções didático-pedagógicas;
- Sustentabilidade e continuidade formativa: ao contrário de formações pontuais, a comunidade prática seria contínua, auto-organizada e dinâmica, pois permitiria atualizações constantes sobre as práticas docentes e permanente retroalimentação, essencial para a consolidação das mudanças pedagógicas pretendidas.

Essa inovação pedagógica, portanto, extrapola as fronteiras da pesquisa realizada e sugere caminho para a sustentabilidade das ações educativas no âmbito da EJA-EPT. Assim, responde diretamente às necessidades reais de desenvolvimento profissional docente, visto que proporciona ambiente fértil à experimentação, ao diálogo, à reflexão e à construção coletiva de soluções práticas e teóricas que favoreçam, de forma efetiva, o sucesso acadêmico e o engajamento dos estudantes. A Comunidade Prática de Aprendizagem proposta nesta tese se constitui como ferramenta inovadora e promissora capaz de promover mudanças significativas tanto na prática educativa dos professores quanto nos resultados acadêmicos e sociais dos estudantes da EJA-EPT.

A construção desta tese foi permeada de camadas de cuidado e dedicação, em uma dança constante entre o trabalho acadêmico e os múltiplos papéis que assumo como mãe, filha, irmã, professora, pedagoga e amiga. Cada pensamento aqui registrado carrega o rigor acadêmico, a paixão e o compromisso que me impulsionam a permanecer no campo da educação, especialmente na defesa da EJA-EPT. Assim como os estudantes dessa modalidade enfrentam desafios para continuar seus estudos, desistir nunca foi opção para mim.

Este trabalho, portanto, não é apenas uma tese, é um testemunho do meu compromisso em compreender e fortalecer os fatores que sustentam o engajamento desses estudantes, por propor caminhos que ampliem sua permanência e realização educacional. Com uma escrita que busca unir o rigor científico à acessibilidade da educadora, espero que este legado dialogue com públicos diversos e contribua para práticas institucionais mais justas, humanas e transformadoras, e que esta seja uma das muitas vozes que ecoam em prol de uma educação que emancipa e transforma.

REFERÊNCIAS

- ABREU JÚNIOR, J. M. de. Os processos de acesso e permanência nos cursos PROEJA do IFRJ: entre percalços, demandas e potencialidades. 2017. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017
- AFONSO, A. J. Os lugares da educação. *In*: VON SIMSOM, O. R. de M.; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (org.). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas: Unicamp, 2001.
- ABREU JÚNIOR, J. M. Reconhecimento social e sofrimento ético-político: impactos sob a permanência de estudantes em cursos Proeja. *In*: FREITAS, M. *et al.* **Raízes investigativas II: a gramática da permanência na educação**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022.
- AINA, J. K. Effective Teaching and Learning in Science Education through Information and Communication Technology [ICT]. **IOSR Journal of Research and Method in Education**, [s. l.], v. 2, n. 5, p. 43-47, 2013.
- ALGEBAIL, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- ALMEIDA, A. de. **Um estudo do e no processo de implantação no estado do Paraná do Proeja: problematizando as causas da evasão**. 2009. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/18631>. Acesso em: 18 maio 2021.
- ALMEIDA, M. I. de; SOUZA, I. T. P. de. PROEJA: articulação entre educação profissional e educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, [s. l.], v. 6, n. 12, p. 113-130, 2011.
- ALRASHIDI, O.; PHAN, H. P.; NGU, B. H. Engajamento acadêmico: uma visão geral de suas definições, dimensões e principais conceituações. **Estudos de Educação Internacional**, [s. l.], v. 9, n. 12, p. 41-52, 2016.
- ALVES, G. M.; SILVA, J. C. C. da; PINTO, A. de C. A Potência Didática dos REA Para a Motivação dos Jovens e Adultos da EJA. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Fortaleza. **Anais [...]** Fortaleza: CEMEP, 2019. p. 1-10. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA19_ID10554_28092019200023.pdf. Acesso em: 17 set. 2023.
- ANDRIGHETTO, M. J.; MARASCHIN, M. S.; FERREIRA, L. S. Políticas de EJA EPT no Brasil: ascensão, estagnação e silenciamento. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara v. 16, n. 3, p. 2179-2198, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13544>. Acesso em: 17 set. 2023.
- ANTÚNEZ, Á. *et al.* Engagement: A new perspective for reducing dropout through self-regulation. *In*: GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. *et al.* (ed.). **Factors affecting academic performances**. New York, NY, USA: Nova Science Publishers, 2017. p. 25-46.

APPLETON, J. J.; CHRISTENSON, S. L.; FURLONG, M. J. Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386, 2008 <https://doi.org/10.1002/pits.20303>

ARAÚJO, A. M. Sucesso no Ensino Superior: uma revisão e conceituação. **Jornal de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação**, Porto, PT, v. 4, n. 2, p. 132–141, 2017. Disponível em: <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.4.2.3207/pdf>. Acesso em: 19 abr. 2025.

ARAÚJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, [s. l.], v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 19 abr. 2025.

ASTIN, A. W. Diversity and Multiculturalism on the Campus. **Change: The Magazine of Higher Learning**, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 44-49, 1993.

ASTIN, A. W. Student involvement: A developmental theory for higher education. **Journal of College Student Personnel**, Alexandria, US, v. 25, n. 4, p. 297–308, 1984.

AZEVEDO NETO, J. I. de. **Os desafios enfrentados pelos professores da EJA: o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas com o uso de ferramentas digitais no ensino remoto emergencial**. 2021. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia a Distância) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Lajes, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/7395530e-6a44-4f1a-9ffe-0b881d734e53>. Acesso em: 17 maio 2025.

BABBIE, E. **Fundamentos da pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BANKS, J. A. Teaching for Social Justice, Diversity and Diversity in a Global World. **Educational Forum**, West Lafayette, US, v. 68, n. 4, p. 296–305, 2004. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131720408984645>. Acesso em: 17 out. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, Brasil: Edições 70, 2011.

BARKLEY, E. F. **Student Engagement Techniques: A Handbook for College Faculty**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2010.

BASTOS, A. A.; XYPAS, C.; CAVALCANTI, J. D. B. A luta pelo saber do filho de um frentista que se tornou doutor em Matemática. In: XYPAS, C.; CAVALCANTI, J. D. B. **Da luta pelo saber a construção do êxito escolar: Contribuições à Sociologia do êxito improvável**. Curitiba: CRV, 2020. p. 125-137.

BEHRENS, M. A. Educação profissional integrada à Educação Básica: uma proposta de educação cidadã para a juventude. In: DIAS SOBRINHO, J.; SANTOS, E. **Educação profissional e tecnológica: múltiplas faces de uma mesma realidade**. Salvador: EDUFBA, 2006. p. 139-158.

BELCHIOR, M. H. C. da S. **Engajamento estudantil na produção de tecnologia social no Ensino Médio integral e integrado à educação profissional**. 2022. 209 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/44993>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BEN-ELIYAHU, A. *et al.* Investigating the multidimensionality of engagement: Affective, behavioral, and cognitive engagement across science activities and contexts. **Contemporary Educational Psychology**, San Diego, US, v. 53, p. 87–105, 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X17300334>. Acesso em: 6 jun. 2023.

BITTENCOURT, N. de F. B.; ALBERTO, M. de F. P.; SANTOS, A. C. da C. PROEJA no IFMT: Possibilidades de inclusão ou exclusão? **Educação**, Santa Maria, v. 44, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-64442019000100075&script=sci_arttext. Acesso em: 17 maio 2025.

BOEKAERTS, M. Engagement as an inherent aspect of the learning process. **Learning and instruction**, Oxford, GB, v. 43, p. 76-83, 2016. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475216300147>. Acesso em: 14 abr. 2024.

BOND, M., *et al.* Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: A systematic evidence map. **International journal of educational technology in higher education**, [s. l.], v. 17, p. 1-30, 2020. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0176-8>. Acesso em: 23 nov. 2023.

BONILLA, M. H. S. **Escola aprendente**: para além da sociedade da informação. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

BORDALO, A. A. Estudo transversal e/ou longitudinal. **Revista Paraense de Medicina**, Belém, v. 4, p. 5, 2006.

BORGSTEDE, M.; SCHOLZ, M. Quantitative and Qualitative Approaches to Generalization and Replication - A Representationalist View. **Frontiers in Psychology**, [s. l.], v. 12, p. 605-191, 2021. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.605191/full>. Acesso em: 3 nov. 2024.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. Notas provisórias sobre a percepção social do corpo. **Pro-posições**, Campinas, SP, v. 25, n. 1, p. 247-256, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/B5WBgP7wWrwJvRwbDCRT5My/>. Acesso em: 25 jul. 2024.

BOURDIEU, P. O campo econômico. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 4, n. 6, p. 15-57, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/1930>. Acesso em: 25 jul. 2024.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. **Outline of a Theory of Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

BOURDIEU, P. **Questions de sociologie**. Paris: Les éditions de minuit, 1984.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. The forms of capital. *In*: RICHARDSON, J. **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education**. New York: Greenwood Press, 1986. p. 241-258.

BOURDIEU, P. The three forms of theoretical knowledge. **Social Science Information**, London, GB, v. 12, n. 1, p. 53-80, 1973.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOWLING, A. **Métodos de Pesquisa em Saúde**. Buckingham: Imprensa da Universidade Aberta, 1997.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 126, n. 91-A, p. 1-32, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/DOUconstituicao88.pdf. Acesso em: 1 jul. 2022.

BRASIL. **Portaria n. 2.080, de 13 de junho de 2005**. Estabelecer, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculas às Universidades Federais, as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejaportaria2080.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2023.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 135, n. 74, p. 7760-7761, 18 abr. 1997. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=2208&ano=1997&ato=a03MTUq10MJpWT6dd>. Acesso em: 6 mar. 2023

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 142, p. 18, 26 jul. 2004. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/07/2004&jornal=1&pagina=18&totalArquivos=116>. Acesso em: 22 maio 2023.

BRASIL. Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 142, n. 121, p. 4, 27 jun. 2005. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=27/06/2005&jornal=1&pagina=4&totalArquivos=168>. Acesso em: 6 mar. 2023.

BRASIL. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 143, n. 134, p. 7, 14 jul. 2006. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=14/07/2006&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=108>. Acesso em: 19 jul. de 2022.

BRASIL. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 6975, 26 set. 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Disponível em: 6 mar. 2023.

BRASIL. Decreto n. 8.268, de 18 de junho de 2014. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 116, p. 18-25, 20 jun. 2014b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=20/06/2014&jornal=1&pagina=25&totalArquivos=252>. Acesso em: 6 mar. 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 de julho de 2022.

BRASIL. Decreto n. 9.759, de 11 de abril de 2019. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 70-A, p. 5-6, 11 abr. 2019. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/04/2019&jornal=600&pagina=6&totalArquivos=17>. Acesso em: 01 fev. 2022.

BRASIL. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 6, p. 1, 8 jan. 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm. Acesso em: 14 de junho 2024.

BRASIL. Lei n.11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 253, p. 1-3, 30 dez. 2008a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=30/12/2008&jornal=1&pagina=4&totalArquivos=120>. Acesso em: 18 jun. 2022.

BRASIL. Decreto n. 12.048, de 5 de junho de 2024. Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, institui a Medalha Paulo Freire e altera o Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, que dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 107, p. 8, 6 jun. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-12.048-de-5-de-junho-de-2024-563751664>. Acesso em: 30 maio 2024.

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 169, p. 1-2, 30 ago. 2012. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=30/08/2012&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=120>. Acesso em: 30 de maio de 2024.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p. 1-7, 26 jun. 2014a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=8&totalArquivos=8>. Acesso em: 30 maio 2024.

BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 250, p. 3-4, 29 dez. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o Ensino Médio ou fundamental em escola pública. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 216, p. 5, 14 nov. 2023. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14723&ano=2023&ato=06bITW650MZpWTc42>. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.934, de 25 de janeiro de 2024. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014b. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 162, n. 143, p. 1-3, 26 jul. 2024. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/07/2024&jornal=515&pagina=3&totalArquivos=154>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 4. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024a. Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/cnct-api/catalogopdf>. Acesso em: 19 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 159, n. 3, p. 19-23, 6 jan. 2021. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=06/01/2021&jornal=515&pagina=23&totalArquivos=190>. Acesso em: 27 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **O contexto de atuação, natureza e organização dos Conselhos Municipais de Educação**: Caderno 1 - Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação. Brasília: MEC; UFSC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9859-proconselho-modulo-2-cad-1&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília-DF: MEC; INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 13 set. 2023. Trocar Brasil 2022 por Brasil 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Brasília: CNE: MEC, maio. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Pesquisas Estatísticas e Indicadores Educacionais. IDEB: Resultados. Brasília, DF, 202. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 23 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio**: Documento Base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Um novo Modelo de Educação Profissional e Tecnológica**: Concepções e Diretrizes. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Reflecting on reflexive thematic analysis. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, [s. l.], v. 11, n. 4, p. 589–597, (2019). Disponível em: <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>. Acesso em: 2 jan. 2025.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BRAUN, V.; CLARKE, V. What can “thematic analysis” offer health and wellbeing researchers? **International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being**, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 1-2, 2014. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/qhw.v9.26152>. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRAXTON, J. M. Reworking the Student Departure Puzzle. Vanderbilt University Press, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/j.ctv176kvf4>. Acesso em 20 de dezembro 2023.

BRAXTON, JM, DOYLE, WR, HARTLEY III, HV, HIRSCHY, AS, JONES, WA; MCLENDON, MK. Rethinking college student retention. First edition. John Wiley & Sons. 2014.

BZUNECK, J. A.; MEGLIATO, J. G. P.; RUFINI, S. É. Engajamento de adolescentes nas tarefas escolares de casa: uma abordagem centrada na pessoa. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 17, n. 1, p. 151-161, 2013.

CALDART, R. S. Educação de jovens e adultos: sujeitos em processos formativos. *In*: CALDART, R. S. (org.). **Educação de jovens e adultos: múltiplas leituras**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-29.

CARA, G. R. B.; CRUZ, S. R.; MANHÃES, E. K. Acesso, permanência e êxito dos estudantes: uma análise das políticas do IFFluminense. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. 1-12, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17266>. Acesso em: 18 nov. 2024.

CARA, G. R. B. de *et al.* Engajamento do Estudante: implicações para a avaliação no contexto universitário brasileiro. **InterSciencePlace**, [s. l.], v. 17, n. 5, p. 1033-1048, 2022. Disponível em: <https://www.interscienceplace.org/index.php/isp/article/view/424/146>. Acesso em: 8 jun. 2024.

CARDOSO, Z. Z. Engajamento dos estudantes em práticas educativas fundamentadas pela educação CTS. 2022. 215 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) -Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/45095>. Acesso em: 18 dez. 2023.

CARMO, G. T. do. Permanência Escolar, Memória e Autoria: Uma Proposta de Formação Continuada da UENF para Docentes de Educação de Jovens e Adultos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, ed. esp., p. 129–139, 2016a. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/25036>. Acesso em: 20 abr. 2025.

CARMO, G. T. do. **Sentidos da permanência na educação**: o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016b.

CARMO, G. T. do; CARMO, C. T. do. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 22, n. 63, 2014. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1358/1839>. Acesso em: 27 ago. 2021.

CARMO, G. T. do; SOUZA, R. Q. G. Empatia no contexto educacional: relatos de estudantes jovens e adultos. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 29, p. 1-25, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-17302022000100413&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 abr. 2025.

CARNEIRO, A. M.; FIOR, C. A. Student Engagement in a Brazilian Research University. **Research & Occasional Paper Series: CSHE**, [s. l.], v. 3, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/6b4667b3#main>. Acesso em: 17 maio 2024.

CARTER, C. P. *et al.* Measuring student engagement among elementary students: Pilot of the Student Engagement Instrument - Elementary version. **School Psychology Quarterly**, [s. l.], v. 27, n. 2, p. 61–73, 2012.

CASANOVA, J.; SINVAL, J.; ALMEIDA, L. Academic success, engagement and self-efficacy of first-year university students: personal variables and first-semester performance. **Anales de Psicología**, Murcia, ES, v. 40, n. 1, p. 44-53, 2024. Disponível em: <https://scielo.isciii.es/pdf/ap/v40n1/1695-2294-ap-40-01-44.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2024.

CASANOVA, J. R.; BERNARDO, A. B; ALMEIDA, L. S. Dificuldades na adaptação acadêmica e intenção de abandono de estudantes do 1.º ano do Ensino Superior. **Revista de Estudos e Investigação em Psicologia e Educação**, [s. l.], v. 2, p. 211-228, 2021.

CAVALCANTI, L. de S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, p. 185-207, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WnXnVgTRQHZttxBQR44gt9x/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 dez. 2024.

CHARLOT, B. A escola e o trabalho dos alunos. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, [s. l.], n. 10, p. 89-96, 2009a.

CHARLOT, B. Aprender é Entrar no Mundo Humano e nele Produzir-se como sendo Humano (A Educação como Fundamento Antropológico). **Revista Internacional Educon**, [s. l.], v. 5, n. 1, 2024. Disponível em: <https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/1767>. Acesso em: 19 abr. 2025.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

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

CHARLOT, B. O Ser Humano É uma Aventura: Por uma Antropopedagogia Contemporânea. **Revista Internacional Educon**, [s. l.], v. 4, n. 1, e23041001, 2023. Disponível em: <https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/1761>. Acesso em: 17 maio. 2025.

CHARLOT, B. **Rapport au savoir en milieu populaire: une recherche dans les lycées professionnels de banlieue**. Paris: Anthropos, 1999.

CHARLOT, B. Relação com o Saber e com a Escola entre Estudantes de Periferia. Trad. Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/373.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024

CHARLOT, B. A. Relação com o Saber nos Meios Populares. Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: Livpsic, 2009b.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, B. Sucesso escolar: visões e proposições. In: IRELAND, V. (coord.). **Repensando a escola**: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever. Brasília, DF: INEP/UNESCO, 2007. p. 22-63.

CHICKERING, A. W.; GAMSON, Z. F. Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. **AAHE Bulletin**, Washington, US, v. 3, p. 3-7, 1987. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED282491.pdf>. Acesso em: 11 maio 2024.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, M. O mundo do trabalho em imagens: memória, história e fotografia. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, [s. l.], v. 1, p. 33-45, 2012.

CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. **Dicionário da educação profissional em saúde**, [s. l.], v. 2, p. 408-415, 2009.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 11-37, 2012.

CLARKE, V.; BRAUN, V. Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. **The psychology**, [s. l.], v. 26, n. 2, 2013.

CLARKE, V.; BRAUN, V. Thematic analysis. **The journal of positive psychology**, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 297-298, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17439760.2016.1262613>. Acesso em: 4 jan. 2025.

COATES, H. Development of the Australasian survey of student engagement (AUSSE). **Higher Education**, [s. l.], v. 60, n.1, p. 1–17. 2010. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/40784042>. Acesso em: 24 nov. 2023.

COATES, H. *et al.* (ed.). **Global student engagement**: Policy insights and international research perspectives. New York: Routledge. 2022.

COATES, H. **Student engagement in campus-based and online education**: University connections. New York: Routledge, 2006.

COATES, H. The value of student engagement for higher education quality assurance. **Quality in higher education**, Abingdon, GB, v. 11, n. 1, p. 25-36, 2005. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13538320500074915>. Acesso em: 25 out. 2023.

COELHO, J. E.; GONÇALVES, A. R. Proeja: O Desafio da Integração. **Revista Técnico Científica do IFSC**, Florianópolis, v. 1, n. 3, p. 63-63, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/rtc/article/view/939>. Acesso em: 13 jun. 2023.

COETZEE, M.; OOSTHUIZEN, R. M. Students' sense of coherence, study engagement and self-efficacy in relation to their study and employability satisfaction. **Journal of Psychology in Africa**, [s. l.], v. 22, n. 3, p. 315–322, 2012. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2014-01617-002>. Acesso em: 12 jul. 2024.

COFFERRI, F. F. *et al.* dos Engajamento acadêmico: percepções de estudantes de uma universidade pública brasileira. **Revista Contemporânea de Educação**, [s. l.], v. 15, n. 34, p. 255-276, set/dez. 2020.

CONCEIÇÃO, A. L. Visitas Técnicas em Cursos da Área Ambiental. **Revista Argumento**, [s. l.], v. 15, n. 23, p. 39-49, 2014.

COSTA, P. T.; VITÓRIA, M. I. C. Engajamento acadêmico: aportes para os processos de avaliação da educação superior. In: Congresso Nacional de Educação, 13., Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2017. p. 1-12.

COTRIM, I. M. A. G. **Desigualdades sociais, evasão e permanência no Ensino Médio integrado: uma análise sob a perspectiva do processo pedagógico**. 2022. 253 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais Brasil, FAE - Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/43439>. Acesso em: 15 jun. 2024.

COULON, A. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador, BA: EDUFBA, 2008.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. P. **Designing and conducting mixed methods research**. 2. ed. Los Angeles, CA: SAGE, 2013.

CUNHA, M. I. da. Educação profissional e tecnológica integrada à Educação Básica na perspectiva do PROEJA. In: DIAS SOBRINHO, J.; SANTOS, E. **Educação profissional e tecnológica: múltiplas faces de uma mesma realidade**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 159-174.

CUNHA, L. A. Ensino Médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sRgNLFXFPBvWCYggFhcBmYm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2023.

CUNHA, M. I. **Qualidade da graduação**: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

CUNHA, R. F. F.; CASTRO, R. C.; PONSO, F. C. Atividades extracurriculares para o Ensino Médio Integrado: um estudo sobre processo de divulgação e participação discente no Colégio Pedro II. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, DF, v. 2, n. 24, p. 1-22, jul. 2024. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/15401>. Acesso em: 12 maio 2023.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The "What" and "Why" of Goal Seeking: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. **Psychological Inquiry**, [s. l.], v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000. Disponível em: https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01. Acesso em: 25 maio 2024.

DEMO, P. Ambivalências da sociedade da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 29, p. 37-42, 2000.

DEMO, P. **Educação e qualidade: o que é o que não é**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DEMO, P. Aprendizagens e novas tecnologias. **Roteiro**, Joaçaba, v. 36, n. 1, p. 9-32, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/860>. Acesso em: 25 marc. 2024.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

DEMO, P. **“Pobreza política”**. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer-Stiftung, 1993.

DENZIN, N. K. **The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods**. New York: McGraw-Hill, 1978.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. Lisboa: Plátano, 2007.

DI PIERRO, M. C. Desafios de las políticas públicas para el aprendizaje y la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. **Decisio**, [s. l.], n. 50, p. 3-9, 2018. Disponível em: <https://crefal.org/decisio/articulo/5bb62cbf24f2425ba2e80507>. Acesso em: 11 fev. 2025.

DI PIERRO, M. C. **Educação de jovens e adultos: concepções, práticas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2009.

DI PIERRO, M. C. **Educação de jovens e adultos na América Latina: direitos e políticas em disputa**. São Paulo: Cortez, 2015b.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

DI PIERRO, M. C. Um olhar sobre o ensino e a aprendizagem da EJA no curso de graduação Faculdade de Educação da USP (campus do Butantã). *In: Seminário Nacional sobre Formação de Educadores da EJA*, 5., Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Unicamp, 2015a. p. 1.

DIAS, D.; SÁ, M. J. The Impact of the Transition to Higher Education: emotions, feelings and sensations. **European Journal of Education**, Oxford, GB, v. 49, n. 2, p.291-303, 2014. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/26609220>. Acesso em: 3 ago. 2024

SIMPSON, E. S. C.; WEINER, J. A. (ed.). *The Oxford Encyclopaedic English Dictionary*. Oxford: Clarendon Press, 1989.

DORNELLES, F. R. B.; CASTAMAN, A. S.; VIEIRA, J. de A. Educação profissional e tecnológica: desafios e perspectivas na formação docente. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 11, p. 1-22, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v11/2237-9460-exitus-11-e020133.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DURKHEIM, É. **Da Divisão Social Do Trabalho**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ENGAJAR. *In: MICHAELIS: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. São Paulo, SP: Melhoramentos, 2015.

EVANS, K.; HARTMAN, C.; ANDERSON, D. M. “It’s More Than a Class”: Leisure Education’s Influence on College Student Engagement. **Innovative Higher Education**, New York, US, v. 38, n. 1, p. 45-58, 2013.

FANELLI, A. G. de; DEANE, C. A. de. Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. **Revista fuentes**, [s. l.], n. 16, p. 85-106, 2015.

FINN, J. D. Withdrawing from school. **Review of educational research**, Washington, US, v. 59, n. 2, p. 117-142, 1989.

FIOR, C. A.; MERCURI, E. Envolvimento acadêmico no ensino superior e características do estudante. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 85-95, 2018. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902018000100010&script=sci_arttext. Acesso em: 24 jul. 2023.

FIOR, C. A.; MERCURI, E.; SILVA, D. Evidências de validade da Escala de Envolvimento Acadêmico para universitários. **Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 81-89, 2013.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa: coleção pesquisa qualitativa**. Porto alegre, RS: Bookman editora, 2009.

FLICK, U. Triangulation in qualitative research. *In: FLICK, U. et al. (org.). A Companion to Qualitative Research*. London: SAGE, 2004.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online)**, Brasília, DF, v. 247, 534-551, set./dez. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspzTq/?format=pdf>. Acesso em: 04 nov. 2024.

FREDERICKS, J.; BLUMENFELD, P.; PARIS, A. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. **Review of Educational Research**, Washington, US, v. 74, n. 1, p. 59-109, 2004.

FREDRICKS, J. A.; FILSECKER, M.; LAWSON, M. A. Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. **Learning and instruction**, , Oxford, GB, v. 43, p. 1-4, 2016. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475216300159>. Acesso em: 2 maio 2023.

FREDRICKS, J. A.; MCCOLSKEY, W. The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. *In: Handbook of research on student engagement*. Boston, MA: Springer US, 2012. p. 763-782.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 23. ed. São Paulo. Autores associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, [s. l.], v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 20 abr. 2025.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Educação como prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. Segunda carta do direito e do dever de mudar o mundo. *In: FREIRE, P. Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, R. C. O. V. *et al.* **Repensando o PROEJA**: concepções para a formação de educadores. Vitória, ES: IFES, 2011.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 1129-1152, 2007.

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, p. 241-288.

FRIGOTTO, G. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, [s. l.], v. 10, n. 20, p. 228-248, 2015.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século**. São Paulo: Cortez. 2005.

FRIGOTTO, G. Uma década do Decreto nº 5.154/2004 e do PROEJA: balanço e perspectivas. **Holos**, [s. l.], v. 6, p. 56-70, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4984>. Acesso em: 10 mar. 2025.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, p. 619-638, 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ynppThv4sMqrxDRg8XLxjqv/>. Acesso em: 24 out. 2020.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. Trabalho como princípio educativo. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, 2012.

GADOTTI, M. Educação de Adultos como Direito Humano. **EJA em Debate**. Florianópolis, ano 2, n. 2. jul. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>. Acesso em: 7 de jul. 2024.

GADOTTI, M. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e propostas**. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GANZELA, M. **Educação de jovens e adultos: metodologias ativas e tecnologias digitais**. Curitiba: Appris, 2021.

GARCES, S. B. B. **Classificação e Tipos de Pesquisas**. Cruz Alta, RS: Universidade de Cruz Alta – Unicruz, abr. 2010.

GENTILI, P. A. **A falsificação do Consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOHN, M da G. **Educação não-formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOMES, L. C. **Engajamento de estudantes e seus preditores**: estudo em uma Instituição Federal de Ensino. 2020. 126 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/%C3%82nima_8045efdd48f1b0e34f62bddfa210fd80?print=1. Acesso em: 5 set. 2024.

GOMES, M.; FREITAS, M.; MARINHO, P. A Permanência Escolar na Educação de Jovens e Adultos: Uma Experiência Instituinte. In: **Raízes investigativas II**: a gramática da permanência na educação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

GONÇALVES, M. R.; NEY, M. G.; CUSTÓDIO, L. PROEJA e o desafio da qualidade da educação no Norte Fluminense. In: ARAÚJO, J. M. D.; VALDEZ, G. R. B. **PROEJA**: refletindo o cotidiano. Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia, 2012. p. 107-130. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/livros/article/view/3819>. Acesso em: 3 mar. 2025.

GONZÁLEZ ARROYO, M. Educação Básica e educação profissional: é possível pensar em articulação? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 34, p. 5-20, 2007.

GONZÁLEZ ARROYO, M. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, L. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica; SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 17-32.

GONZÁLEZ ARROYO, M. **Imagens Quebradas**: trajetórias de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GONZÁLEZ ARROYO, M. **Juventudes e políticas públicas**: entre silêncios e resistências. Petrópolis: Vozes, 2023.

GONZÁLEZ ARROYO, M. **Ofício de Mestre**: Imagens e autoimagens. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

GONZÁLEZ ARROYO, M. **Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos**: Saberes e incertezas sobre o currículo. In: SACRISTÁN, J. G. (org). Saberes e Incertezas sobre o Currículo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 108-125.

GONZÁLEZ ARROYO, M. O humano é viável? É educável? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 21-40, 2015. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3052>. Acesso em: 17 maio 2025.

GONZÁLEZ ARROYO, M. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19969>. Acesso em: 17 maio 2025.

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

GONZÁLEZ-RAMÍREZ, T.; PEDRAZA-NAVARRO, I. Variáveis sociofamiliares associadas ao abandono dos estudos universitários. **Educatio Siglo XXI**, Murcia, ES, v. 2, p. 365-388, jul./out., 2017.

GOUVEIA, D. da S. M.; SILVA, A. M. T. B. da. A formação educacional na EJA: dilemas e representações sociais. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, MG, v. 17, n. 3, p. 749-767, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/c6HXpsJSv3CYrMcPNrqMY9S/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 fev. 2025.

GROULX, J. G.; SILVA, C. Avaliar o desenvolvimento do ensino culturalmente relevante. **Perspectivas multiculturais**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 3-9, 2010.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Educação de Jovens e Adultos**: uma memória contemporânea. São Paulo: Global, 2000a.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista brasileira de educação*, n. 14, p. 108-130, 2000b.

HARPER, S.; QUAYE, S. J. (ed.). **Student engagement in higher education**: theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations. New York: Routledge, 2009.

HASSALL, J. Methods of analysing ordinal/interval questionnaire data using fuzzy mathematical principle. University of Wolverhampton, 1999.

HENNESSY, A.; MURPHY, K. Barriers to student engagement: A focus group study on student engagement of first-year computing students immediate. **Irish Educational Studies**, [s. l.], v. 44, n. 1, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03323315.2023.2256552>. Acesso em: 2 jul. 2024.

HENRIE, C. R.; HALVERSON, L. R. GRAHAM, C. R. Measuring student engagement in technology-mediated learning: A review. **Computers & Education**, New York, US v. 90, p. 36-53, 2015. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131515300427>. Acesso em: 4 dez. 2023.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes. 2017.

HOWSON, C. K.; MATOS, F. Pesquisas com alunos: medindo a relação entre satisfação e engajamento. **Educação nas Ciências**, Ijuí, RS, v. 11, n. 6, e35439, 2021.

HURTADO, S. *et al.* Enhancing campus climates for racial/ethnic diversity: Educational policy and practice. **The review of higher education**, Baltimore, US, v. 21, n. 3, p. 279-302, 1998.

IBGE. **Censo 2010**. Brasília, DF: IBGE, 2010. Disponível em <https://censo2010.ibge.gov.br/sobre/conhecendo-o-brasil.html>. Acesso em: 23 abr. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IFF. Planejamento Estratégico do IFF (PE). Campos dos Goytacazes: Portal do IFF, 2020. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/desenvolvimento-institucional/planejamento-institucional/planejamento-estrategico-nova>. Acesso em: 15 jun. 2024.

IFF. **Resolução n. 23, de 06 de outubro de 2017**. Plano estratégico de permanência e êxito dos estudantes do Instituto Federal Fluminense 2017-2019. Campos dos Goytacazes: Conselho Superior do IFF, 2017a. Disponível em: <http://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2017/resolucao-40>. Acesso em: 15 jun. 2022.

IFF. **Resolução n. 40, de 22 de dezembro de 2017**. Reformulação do Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense. Campos dos Goytacazes: Conselho Superior do IFF, 2017b. Disponível em: <https://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2017/resolucao--40>. Acesso em: 16 out. 2022.

IFF. **Resolução n. 43, de 21 de dezembro de 2018**. Aprovar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal Fluminense com vigência de 2018 a 2022. Campos dos Goytacazes: Conselho Superior do IFF, 2018. Disponível em: <http://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2023/resolucao-34>. Acesso em: 12 de maio de 2023.

IFF. **Resolução CONSUP/IFFLU n. 208, de 21 de novembro de 2023**. Retifica a Tabela 8.1 do Capítulo 8 - Infraestrutura, do PDI 2023.2/2028.1, anexo da Resolução CONSUP/IFFLU nº 143, de 30 de junho de 2023. Campos dos Goytacazes: IFF, 2023. Disponível em: <https://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2023/resolucao-1700589450.32>. Acesso em: 15 de julho de 2024.

IFF. **Relatório de Gestão 2022**. Campos dos Goytacazes: IFFluminense, 2023. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/Acesso-a-Informacao/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-2022/view>. Acesso em: 16 maio 2025.

IOSIF, R.M. G. **A qualidade da educação na escola pública e o comportamento da cidadania global emancipada**: implicações para a situação da pobreza e desigualdade no Brasil. 2007. 310 f. Tese (Doutorado em Política Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

IRALA, V.; OLIVEIRA, G. As múltiplas abordagens sobre engajamento de estudantes: um estudo descritivo a partir da Plataforma SciELO. *In*: RIGO, R. M. R.; MOREIRA, J. A. M. M.; TRINDADE, S. D. (org.). **Engagement acadêmico no ensino superior: proposições e perspectivas em tempos de Covid-19**. Porto Alegre: UFCSPA, 2020. p. 105-138.

IVO, A. A.; HYPOLITO, Á. M. Educação profissional e PROEJA: processos de adesão e resistência à implantação de uma experiência. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 125-142, 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000300006&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 29 ago. 2022.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A. Cooperative learning returns to college what evidence is there that it works? **Change: the magazine of higher learning**, [s. l.], v. 30, n. 4, p. 26-35, 1998.

JÚLIO, J.; VAZ, A.; FAGUNDES, A. Atenção: alunos engajados - análise de um grupo de aprendizagem em atividade de investigação. **Ciência & Educação**, Bauru, n. 17, v. 1, p. 63-81, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/9vX5xRFbvMy64xzC9yq6FCD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2025.

KAHU, E. R. Framing student engagement in higher education. **Studies in Higher Education**, [s. l.], v. 38, n.5, p. 758-773, 2013. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2011.598505>. Acesso em: 28 abr. 2023.

KAUFMANN, J. C. A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes, 2018.

KIFT, S.; FIELD, R. Intentional first year curriculum design as a means of facilitating student engagement: some exemplars. *In*: PACIFIC RIM FIRST YEAR IN HIGHER EDUCATION CONFERENCE, 12., 2009. **Proceedings** [...]. Townsville: University of Technology, 2009.

KINGDON, J. W. **Agendas, alternatives, and public policies**. New York: Harper Collins, 1995.

KINZIE, J.; PENNIPED, B. S. Converting engagement results into action. **New Directions for Institutional Research**, San Francisco, CA, v. 2009, n. 141, p. 83-96, 2009.

KNOBLAUCH, A.; MEDEIROS, C. C. C. de. A atualidade de A reprodução de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron: 50 anos de um legado acadêmico e político. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 48, p. e245469, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/K57695MmgmZgsL8fXw5wPJd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 8 ago. 2024.

KOHL-SANTOS, P. **Permanência estudantil e sucesso acadêmico: guia para o modelo integracionista**. Curitiba: Editora CRV, 2025.

KOHL-SANTOS, P.; MEJÍA, P. E. (org.). **Permanência estudantil: perspectivas emergentes**. Curitiba: CRV, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.24824/978652515322.3>. Acesso em: 11 mar. 2025.

KOLB, D. A. **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2008.

KUENZER, A. Z.; GRABOWSKI, G. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 24, n. 1, p. 297-318, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10762>. Acesso em: 3 fev. 2025.

KUH, G. D.; O'DONNELL, K.; SCHNEIDER, C. G. HIPs at ten. **Change: The Magazine of Higher Learning**, [s. l.], v. 49, n. 5, p. 8-16, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00091383.2017.1366805>. Acesso em: 14 maio 2024.

KUH, G. D. High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter. AAC&U, Washington, D.C. 34 pp. 2008. Disponível em: https://qubeshub.org/community/groups/jan2020/File:/uploads/High-Impact_Educational_Practices_What_They_Are_Who_Has_Access_to_Them_and_Why_They_Matter.pdf. Acesso em: 13 abr. 2024.

KUH, G. D. Making Learning Meaningful: Engaging Students in Ways That Matter to Them. **New Directions for Teaching and Learning**, San Francisco, US, v. 145, p. 49–56, 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tl.20174>. Acesso em: 25 nov. 2023.

KUH, G. D. *et al.* **Student success in college: Creating conditions that matter**. New Jersey, US: John Wiley & Sons, 2011.

KUH, G. D., KINZIE, J., SCHUH, J. H., WHITT, E. J. **Student success in college: Creating conditions that matter**. San Francisco: JosseyBass, 2005. Disponível em: <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/ct2-library/14>. Acesso em: 14 maio 2024.

KUH, G. D. Student engagement in the first year of college. *In*: UPCRAFT, M. L.; GARDNER, J. N.; BAREFOOT, B. O. (ed.). **Challenging and supporting the first-year student: a handbook for improving the first year of college**. New Jersey, US: Wiley, 2005. p. 86-107.

KUH, G. D.; SCHUH, J. H.; WHITT, E. J. Some good news about campus life: How “involving colleges” promote learning outside the classroom. **Change: The Magazine of Higher Learning**, [s. l.], v. 23, n. 5, p. 48-55, 1991.

KUH, G. D. The National Student Engagement Survey: Conceptual framework and overview of psychometric properties. *In*: INDIANA UNIVERSITY CENTER FOR POSTSECONDARY RESEARCH AND PLANNING, 2001, Bloomington. **Proceedings** [...]. Bloomington: Indiana University Center for Postsecondary Research. p. 1–26, 2001.

KUH, G. D. The National Survey of Student Engagement: Conceptual and Empirical Foundations. **New Directions for Institutional Research**, n. 141, p. 5–20. 2009b. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ir.283>. Acesso em: 26 mar. 2023.

KUH, G. D.; HU, S.; VESPER, N. "They shall be known by what they do": An activities-based typology of college students. **Journal of college student development**, Alexandria, US, v. 41, n. 2, p. 228–244, 2000. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2000-07428-008>. Acesso em: 18 maio 2024.

KUH, G. D.; HU, S. The effects of student-faculty interaction in the 1990s. **The review of higher education**, Baltimore, US, v. 24, n. 3, p. 309–332, 2001.

KUH, G. D.; SCHUH, J. H. **The Role & Contribution of Student Affairs in Involving Colleges**. Washington, DC: National Association of Student Personnel Administrators, 1991.

KUH, G. D. Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College Grades and Persistence. **The Journal of Higher Education**, [s. l.], v. 79, n. 5, p. 540–563. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00221546.2008.11772116>. Acesso em: 17 maio 2024.

KUH, G. D. What We're Learning about Student Engagement from NSSE: Benchmarks for Effective Educational Practices. **Change: The Magazine of Higher Learning**, [s. l.], v. 35, n. 2, p. 24–32, 2003.

KUH, G. D. What student affairs professionals need to know about student engagement. **Journal of college student development**, Alexandria, US, v. 50, n. 6, p. 683–706, 2009a.

KUH, G. D. What student engagement data tell us about college readiness. AAC&U, [s. l.], Washington, v. 9, n. 1, p. 1–5, 2007. Disponível em: <https://scholarworks.iu.edu/iuswrrest/api/core/bitstreams/26331289-ecb7-4da5-89f6-984c5688c04f/content>. Acesso em: 13 abr. 2024.

LAFFIN, M. H. L. Fe. Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, n. 29, p. 101–119, 2007.

LAPPE, D. **Transformações nas concepções de alunos do Ensino Médio técnico sobre matemática e agricultura**. 2018. 96f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018.

LOTTA, G. **Teorias e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil**. 2019.

LAREAU, A.; COX, A. Classe social e a transição para a vida adulta: diferenças nas interações dos pais com as instituições. In: CARLSSON, M.; ENGLAND, P. (org.) **Classe social e famílias em transformação em uma América desigual**, 2011. Stanford, CA: Stanford University Press. p. 134–164.

LIBÂNEO, J. C. Didática na formação de professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. In: SANTOS, A.;

SUANNO, M. V. **Didática e formação de professores: novos tempos, novos modos de aprender e ensinar**. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 51-82.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Didática e a prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade**. Fortaleza, CE: EdUECE, 2015.

LIMA FILHO, D. L. O PROEJA em Construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 35, n. 1, p. 109-128, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/11023>. Acesso em: 9 mar. 2025.

LIPSKY, M. **Burocracia de Rua: Dilemas do Indivíduo nos Serviços Públicos**. Nova Iorque: Fundação Russell Sage. 1980.

PEREIRA, P. B.; XYPAS, C. Trajetórias de mobilização pelo aprender de egressas da EJA que se tornaram professoras: uma contribuição à sociologia do êxito improvável. **Educação em Foco**, [s. l.], v. 28, n. 1, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/40777>. Acesso em: 18 abr. 2025.

LOPES, J. **Educação profissional integrada com a Educação Básica: o caso do currículo integrado do proeja**. 2009. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: https://forumeja.org.br/wp-content/uploads/tainacan-items/1688/314248/o_caso_do_curriculo_integrado.pdf. Acesso em: 23 mar. 2025.

LOPES, F. de S. L. *et al.* Análise comparativa da motivação e percepção da aprendizagem entre aulas expositivas e jogo didático no ensino de ecologia para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/14654>. Acesso em: 25 mar. 2025.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, M. M.; OLIVEIRA, J. P. de. (org). **A formação integrada do trabalhador: desafios de um campo em construção**. São Paulo: Xamã, 2010. Disponível em: <https://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org> Acesso em: 15 abr. 2024.

MACHADO, R. M., SOUZA, T. T. Capital cultural e acesso ao ensino superior: considerações teóricas e práticas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 792-807, 2019.

MACHADO, J. V.; FISS, D. M. L. Educação de Jovens e Adultos: encantamento e permanência na escola. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 22, n. 61, p. 1-34, 2014. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1389>. Acesso em: 25 mar. 2025.

MACHADO, L. R. de S. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/DDvbwbkydBpTjC4TwYf4gRB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 mar. 2025.

MARÔCO, J. *et al.* University student's engagement: development of the University Student Engagement Inventory (USEI). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 29, n. 21, p. 1–12, 2016.

MARTINS, L. M.; RIBEIRO, J. L. D. Engajamento do Estudante no ensino superior como indicador de avaliação. **Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 223-247, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000100012>. Acesso em: 25 abr. 2024.

MARTINS, O. B.; MOSER, A. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Revista Intersaberes**, [s. l.], v. 7, n. 13, p. 8–28, 2012. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/245>. Acesso em: 22 jul. 2024.

MARTINS, L. M. de; RIBEIRO, J. L. D. Proposta de um modelo de avaliação do nível de engajamento do estudante da modalidade a distância. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 24, p. 8-25, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/h6BHwjD6qsHyjpKcsnsMSCj/?lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2024.

MARTINS, G. de A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MASSETTO, D. C. **Metodologias ativas na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2020.

MATIAS, N. C. F. **Relações entre atividades extracurriculares, educação em tempo integral, desempenho escolar, clima familiar e satisfação de vida**. 2015. 185f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

MCCORMICK, A. C.; KINZIE, J.; GONYEA, R. M. (2013). Engajamento estudantil: conectando pesquisa e prática para melhorar a qualidade do ensino de graduação. In: PAULSEN, M. B. (ed.). **Ensino superior: Manual de teoria e pesquisa**. Dordrecht, Holanda: Springer. p. 47–92).

MEDEIROS, F. F. de L. Tendências Atuais no Engajamento do Estudante: Uma Revisão Sistemática dos determinantes e estratégias em contextos educacionais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS E DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2024, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: CIET:Horizonte, 2024. Disponível em: <https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/2633/2651>. Acesso em: 29 out. 2024.

MEDEIROS, P. C. *et al.* O senso de autoeficácia e o comportamento orientado para aprendizagem em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 8, p. 93-105, 2003.

MEDEIROS, F. F. de L. *et. al.* Tendências atuais no engajamento do estudante: uma revisão sistemática dos determinantes e estratégias em contextos educacionais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS E DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2024, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCAR, 2024. p. 1-17. Disponível em: <https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/2633/2651>. Acesso em: 2 fev. 2025.

MEZZALIRA, A. S. C. *et al.* As Contradições dos Bastidores na Educação de Jovens e Adultos: Elementos de histórias de vida e expectativas de mudança. In: GUZZO, R. (org.). **Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública**. Campinas: Átomo, 2014. p. 135–149.

MILETO, L. F. M. **No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir: estratégias e trajetórias de permanência na educação de jovens e adultos**. 2009. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MOLL, J. **Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas**. Petrópolis: Vozes. 2012.

MOLL, J. PROEJA e democratização da educação básica. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, limites e possibilidades**, p. 131-138, 2010.

MONTEIRO, J. dos R. L.; RAVASIO, M. T. H.; ROSSI, F. D. Tecnologia em benefício da extensão na EJA/EPT –PROEJA. **Brazilian Journal of Development**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 1130-1139, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/22621/18114>. Acesso em: 5 mar. 2025.

MORAES, V. R. A. de; TAZIRI, J. A motivação e o engajamento de alunos em uma atividade na abordagem do ensino de ciências por investigação. **Investigações em Ensino de Ciências**, [s. l.], v. 24, n. 2, p. 72-89, 2019. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/1284>. Acesso em: 8 abr. 2024.

MORAES, K.; HEIDEMANN, L.; OLIVEIRA, T. E. Métodos ativos de ensino podem ser entendidos como recursos para o combate à evasão em cursos de Ciências Exatas? Uma análise pautada nas ideias de Vincent Tinto. **Caderno brasileiro de ensino de física**, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 369-405, 2020.

MORAN, J. M. Educação inovadora na Sociedade da Informação. **ANPEDE**, São Paulo, v. 168, n. 200.17, 2006.

MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. São Paulo: Loyola, 2015.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Papirus Editora, 2000.

MOROSINI, M. C. **Educação Superior no Brasil: desafios e perspectivas**. São Paulo: SENAC São Paulo, 2013.

MOURA, D. H. **Educação Básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração**. *Holos*, [s. l.], v. 2, n. 23, p. 4-30, 2007.

MOURA, D. H. **O Proeja e a rede federal de educação profissional e tecnológica**. Natal: TV ESCOLA SALTO/PARA O FUTURO, 2006.

MOURA, D. H.; HENRIQUE, A. L. S. **PROEJA: entre desafios e possibilidades**. *Holos*, Natal, v. 2, p. 114-129, 2012.

MOURA, D. H. *et al.* Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015.

NARDIN, T. H. F. **Engajamento do estudante: um estudo exploratório no contexto do Ensino Superior**. 2023. 97 f. Dissertação (Mestrado Educação na Área de Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2023. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/12360>. Acesso em: 28 fev. 2025.

NASCIMENTO, C. M. Elementos conceituais para pensar a política de assistência estudantil na atualidade. In: ANDIFES (org.). **Fonaprace: Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**, Uberlândia, p. 147-157, 2012.

NASCIMENTO, C. M. C.; MARIANO, J. S. Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional Integrada: uma reflexão sobre a prática pedagógica. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 23, p. 101-120, jul./dez. 2016.

NATIONAL survey of student engagement. Engagement Indicators. Bloomington: Indiana University School of Education, 2023. Disponível em: <https://nsse.indiana.edu/nsse/survey-instruments/engagement-indicators.html>. Acesso em: 6 mar. 2024.

NERY, L. P. Desafios dos professores diante das práticas pedagógicas no ensino dos alunos da Educação de Jovens e Adultos em escolas públicas. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [s. l.], v. 9, p. 209-222, 2024. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/244>. Acesso em: 24 mar. 2025.

NOGUEIRA, M. A. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e07468, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/pdTJTSCfQhzpWjZSGGy8gqK/>. Acesso em: 24 mar. 2025.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. **Sociologia da Educação: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social**. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2002.

NORO, M. M. C. **Gestão de processos pedagógicos no PROEJA: razão de acesso e permanência**. 2011. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

OLIVEIRA, M.; ARAÚJO, J. C. Educação de Jovens e Adultos e o mercado de trabalho: desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 33-52, jan./mar. 2014.

OLIVEIRA, A. R. *et al.* **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: da história à teoria, da teoria à práxis**. Curitiba: CRV, 2020.

OLIVEIRA, T. M. V. d. Escalas de mensuração de atitudes: Thurstone, Osgood, Stapel, Likert, Gutman, Alpert. *Administração On Line, Brasil*, v. 2, n. 2, 2001. ISSN 11517-7912.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 59-73, 1999.

OLIVEIRA, G. E. **Permanência Escolar e a Política de Assistência Estudantil na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: estudo de caso no CEFET-MG**. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

OLIVEIRA, H. V; SOUZA, F. S. “Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19)”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/tfr-boletim-de-conjuntura-boca-5,66ad0852-a0f8-4949-bcac-99945bc842d1>. Acesso em: 6 mar. 2024.

OLIVEIRA, E. T. de; CALDINI, C.; COUTINHO, C. C. Definição de engajamento estudantil no ensino superior: um estudo bibliométrico. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 28, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/yZW5JkvzQfpwdVZTW6MmyPs/>. Acesso em: 25 mar. 2024.

OSTI, A.; ALMEIDA, L. da S. A satisfação acadêmica no contexto do ensino superior brasileiro. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1558–1576, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16088>. Acesso em: 16 jun. 2024.

PACE, C. R. Measuring the quality of student effort. **Current Issues in Higher Education**, [s. l.], n. 2, p. 10-16, 1980.

PACHECO, E. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015.

PACHECO, E. M. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. *In: PACHECO, E. (org.). Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. São Paulo: Moderna, 2011. p. 13-33.

PACHECO, E. M. (org.). **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2010.

PACHECO, J. A. **Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos**. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, PT, v. 14, n. 1, p. 49-71, 2001.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez/IPF, 2001.

PAIVA, J. **Educação de Jovens e Adultos**: direito, concepções e sentidos. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

PAIVA, J. Estudantes internos penitenciários: travessias de vida, escola, histórias. **Educação de jovens e adultos o que dizem as pesquisas**. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009.

PAIVA, J. Inclusão na educação de jovens e adultos. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 14-23, 2011.

PASCARELLA, E. T. TERENCE, P. T. **How College Affects Students**: A Third Decade of Research. 2 nd. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

PELIZZARI, A. *et al.* Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**, [s. l.], v. 2, n. 1), p. 37-42, 2002.

PIAGET, J. **The child and reality**: Problems of genetic psychology. [S. l.]: Grossman, 1973.

PEREIRA, J. V. **O PROEJA no Instituto Federal de Goiás – campus Goiânia**: um estudo sobre os fatores de acesso e permanência na escola. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

PIKE, G. R.; KUH, G. D.; MCCORMICK, A. C. An investigation of the contingent relationships between learning community participation and student engagement. **Research in Higher Education**, New York, US, v. 52, p. 300-322, 2011.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Didática e metodologia do ensino**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIROT, L.; DE KETELE J. M. L. engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université – étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. **Revue des sciences de l'éducation**, Montréal, v. 26, n. 2, p. 367– 394, 2000.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. Brasília, DF: SETEC/MEC, 2022.

RAASCH, R. A gestão da política de assistência estudantil em uma universidade pública na perspectiva de seus estudantes. *In*: SIMPÓSIO DE ADMINISTRAÇÃO DA PRODUÇÃO, LOGÍSTICA E OPERAÇÕES INTERNACIONAIS, 15., 2012, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: FGV, 2012.

RAYS, O. A. Ensino-Pesquisa-Extensão: notas para pensar a indissociabilidade. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, n. 21, p. 1–10, 2003.

REEVE, J. How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. **Journal of educational psychology**, Arlington, US, v. 105, n. 3, p. 579, 2013.

REIS, D. B. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Bahia, Salvador, 2009.

RESCHLY, A. L.; CHRISTENSON, S. L. Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. *In*: CHRISTENSON, S. L. RESCHLY, A. L.; WYLIE, C. **Handbook of research on student engagement.** Boston, MA: Springer US, 2012. p. 3-19.

RIGO, R. M. **Engagement Acadêmico:** Contributos das tecnologias digitais para um processo [trans]formativo nas relações de engajamento na Educação Superior. 2020. 186f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/9200/2/ROSA%20MARIA%20RIGO%2005032020.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2022.

RIGO, R.; MOREIRA, J. A. VITÓRIA, M. I. C. Engagement acadêmico no ensino superior: Premissa pedagógica para o desenvolvimento de competências transferíveis. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e217239, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/YGgJchXh96ZDFNXQ7MVYKRr/?lang=pt>. Acesso em: 24 set. 2022.

RIGO, R. M.; VITÓRIA, M. I. C.; MOREIRA, J. **O engagement estudantil na educação superior:** reflexões rumo a experiências significativas e integradoras na Universidade Porto Alegre: Edipucrs, 2018.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Decreto n. 10.335, de 11 de setembro de 1987.** Cria Centros de Estudos Supletivos e dá outras providências. Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 1987.

ROCCONE, L. M.; GONYEA, R. M. Contextualizing Effect Sizes in the National Student Engagement Survey: An Empirical Analysis. **Research & Practice in Assessment**, [s. l.], v. 13, p. 22-38, 2018.

ROCHA JÚNIOR, J. C. **O êxito escolar dos estudantes trabalhadores do Ensino Médio:** um estudo dos patrimônios individuais de disposições. Campos dos Goytacazes, RJ. 2022. 263 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2022. Disponível em: <https://uenf.br/posgraduacao/sociologia-politica/wp-content/uploads/sites/9/2023/06/Tese-Jose-Carlos-Rocha-Junior.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2023.

RODRIGUES, D. V. **O Projeto PROEJA Transiarte:** uma experiência de pesquisa-ação em Ciberarte. 2010. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília (UNB), 2010. Disponível em: <https://www.repositorio.unb.br/handle/10482/8657>. Acesso em: 3 marc. 2024.

ROSA, E. C. EJA: Educação de Jovens e Adultos como Política Educacional Inclusiva no Brasil. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 6. n. 1, 2016.

SÁ, G. F. A formação profissional dos educandos do PROEJA para o mundo do trabalho. **Contribuciones a las ciencias sociales**, [s. l.], v. 16, n. 10, p. 24154-24168. 2023. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/2832>. Acesso em: 24 marc. 2024.

SACRAMENTO, M. P. **A Gestão do Proeja no Instituto Federal da Bahia** – um encontro de duas modalidades de ensino: um mais um é mais do que dois. 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

SALES, S. R.; PAIVA, J. As muitas invenções da EJA. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 22, n. 63, n. 58, 2014.

SAMPIERI, R. H. COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda., 2006.

SANTOS, M. do S. F. dos. **De Patinho Feio a Cisne**: desafios da implantação de uma política institucional para o Proeja no IFAL. 2014. 182 f. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SANTOS, C. N. L. dos. **Engajamento acadêmico na perspectiva dos/as concluintes do curso de Pedagogia da UFPB**. 2023. 72 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/25903>. Acesso em: 5 fev. 2025.

SANTOS, F. A. dos. **O professor e as tecnologias digitais na educação de jovens e adultos**: Perspectivas, possibilidades e desafios. 2016. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal De Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/17422/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20FI%C3%A1via%20Andrea%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 21 maio 2020.

SANTOS, M. A. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2014.

SANTOS, J. A. dos. Política de expansão da RFEPCT: quais as perspectivas para a nova territorialidade e institucionalidade. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o Ensino Médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p. 113-124, 2018.

SANTOS, S. de F. R. Reflexões sobre a prática pedagógica necessária no desenvolvimento do ensino no PROEJA. **Educação em debate**, Fortaleza v. 2, n. 60, p. 198-2009, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/16046/1/2010_art_sfrsantos.pdf. Acesso em: 24 fev. 2023.

SANTOS, M. J. C.; ALMEIDA NETO, C. A. Teoria da Objetivação: reflexões sobre o engajamento nas aulas de matemática para uma aprendizagem colaborativa. **REMATEC**, [s. l.], v. 16, n. 39, p. 101-118, 2021.

SANTOS, V. C. A. dos S.; QUEIROZ, A. P. T. de; SILVA, A. L. da. Evasão na educação profissional: identificando caminhos de permanência sob o olhar da assistência estudantil. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EVASÃO

ESCOLAR, 4., 2015, Belo Horizonte. Anais do IV Colóquio Internacional sobre Educação Profissional e Evasão Escolar. Belo Horizonte: RIMEPES, 2015. 141 p.

SANTOS, E. G.; VIANA NETO, A. A. A permanência escolar na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional e tecnológica no IFG. **Humanidades & Inovação**, Palma, TO, v. 8, n. 53, p. 452-465, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/5928>. Acesso em: 21 fev. 2023.

SÃO THIAGO, H. S.; SÃO THIAGO, J. W. S.; SOUZA, A. A. de. A contribuição das tecnologias digitais para as práticas curriculares da EJA/PROEJA: olhares e reflexões sobre a potencialidade que se apresenta para essa modalidade de ensino. **Renove**, [s. l.], v. 3, n. 4, p. 32-45, 2024.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SENA, S; JARDIM FILHO, J. L.; PIETRAFESA, P. A. Mobilidade urbana vivenciada por alunos da escola pública (eja) goiânia: estudo de caso. **Revista de Desenvolvimento Econômico - RDE**, Salvador, v. 2, n. 43, P. 317 – 343, 2019. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/rde/article/viewFile/6300/3958>. Acesso em: 4 out. 2023.

SEVERIENS, S.; TEN DAM, G. Leaving college: A gender comparison in male and female-dominated programs. **Research in higher education**, New York, US, v. 53, p. 453-470, 2012.

SHEPPARD, S. L. School engagement: A ‘danse macabre’? **Journal of Philosophy of Education**, London, GB, v. 45, n. 1, p. 111–123. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-9752.2010.00782.x> 10.1111/j.1467-9752.2010.00782. x. 2011. Acesso em: 27 mar. 2024.

SILVA, H. C. X. da. *et al.* Adaptação à universidade: dificuldades e estratégias de permanência de estudantes oriundos de escolas públicas. In: SOUSA, J. V. de; BOTELHO, A. de F.; GRIBOSKI, C. M. (org.). **Acesso e permanência na expansão da educação superior**. Anápolis, GO: UEG, 2018, p. 192-204.

SILVA, G. P. da. Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 311-333, 2013.

SILVA, L. M. da. A educação profissional na perspectiva da formação cidadã: desafios e perspectivas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 22., 2017, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília: Universidade de Brasília (UNB), 2017. p. 21-30.

SILVA, V. do C. N. **A implementação do Proeja na rede federal de educação profissional e tecnológica: visão dos gestores**. 2010. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8445>. Acesso em: 23 fev. 2023.

SILVA, T. M. F. **Desafios à Implementação do Proeja no Campus Ouricuri – IFSertãoPE, na Perspectiva dos Atores da Gestão: Implementação do Proeja / - Salgueiro**.

2024. 86 f. Dissertação (Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Salgueiro, 2024. Disponível em: <https://releia.ifsertao-pe.edu.br/jspui/handle/123456789/1378>. Acesso em: 22 fev. 2025.

SILVA, E. **O Programa EJA-EPT (PROEJA): permanência e casos de sucesso**. 2021. 154 f. Dissertação (Mestrado em Assessoria de Administra) - Instituto Politecnico do Porto, Portugal, 2021.

SILVA, E. R. R. da. **Percepções de adolescentes sobre o engajamento acadêmico e a qualidade da relação com professores**. 61 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/73471/R%20-%20D%20-%20EMILLY%20RUBIA%20RETIKA%20DA%20SILVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 3 dez. 2024.

SILVA, G. G.; OLIVEIRA, F. K. Respeito às vivências e à diversidade: Um estudo propositivo aos recursos didáticos utilizados na EJA-EPT. **Revista Semiárido De Visu**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 314–336, 2023. Disponível em: <https://revistas.ifsertao-pe.edu.br/index.php/rsdv/article/view/395>. Acesso em: 18 abr. 2025.

SILVA, I. C. G.; FARIAS, V. L. C. Os alunos do PROEJA no IFRN campus Currais Novos e o serviço de empréstimo da biblioteca. **Holos**, [s. l.], ano 25, v. 3 p. 191-2000, 2009.

SILVA, M. R.; LIMA FILHO, D. L.; DEITOS, R. A. **PROEJA, educação profissional integrada à EJA: questões políticas, pedagógicas e epistemológicas**. Curitiba: UTFPR, 2011.

SILVA, D. V. da; ALMEIDA, D. N.; SOARES, J. Reflexões acerca da prática docente na educação de jovens e adultos. In: Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 2., 2015, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2015. p. 1-10. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/16875>. Acesso em: 15 mar. 2024.

SILVA, N. do V.; HASENBALG, C. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 43, p. 423-445, 2000.

SILVA, P. J.; ROMANOWSKI, J. P. Os Institutos Federais no Brasil: da educação profissional à formação de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 13., 2017, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba, PR: EDUCERE, 2017.

SILVEIRA, S. M. P. da *et al.* A contribuição da EJA/EPT na inserção territorial docampus avançado Sombrio. **Extensão Tecnológica**, Blumenau, v. 10, n. 20, p. 107–142, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/RevExt/article/view/3982>. Acesso em: 6 mar. 2025.

SINVAL, J. *et al.* University student engagement inventory (USEI): Psychometric properties. **Current Psychology**, [s. l.], v. 40, n. 12, 1608-1620. 2021.

SITTA, É. I. *et al.* A contribuição de estudos transversais na área da linguagemcom enfoque em afasia. **Rev. CEFAC**, São Paulo. v. 12, n. 6. nov./dec. 2010.

SKINNER, E. A.; BELMONT, M. J. Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. **Journal of educational psychology**, Arlington, US, v. 85, n. 4, p. 571, 1993.

SKRIVAN, G. G. **Da relação com o saber e o sentido do trabalho para o estudante paulistano da Educação de Jovens e Adultos**. 2022. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://ariel.pucsp.br/jspui/handle/handle/26531?mode=full>. Acesso em: 1 fev. 2024.

SMITH, R. A.; TINTO, V. Unraveling student engagement: exploring its relational and longitudinal character. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, [s. l.], v. 26, n. 2, p. 528-543, 2024.

SOARES, M. Bases epistemológicas e metodológicas para uma Educação Superior intercultural. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 661-674, 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10997/209209213129>. Acesso em: 23 abr. 2023.

SOARES, S. S.; DEVECHI, C. P. V. **Política de Formação Docente no Contexto do Proeja: Realidade e Perspectivas**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 15, n. 2, p. 406-21, 2020.

SOARES, L. **Educação de jovens e adultos: o que revelam as pesquisas**. São Paulo: Autêntica, 2020.

SOARES, L. **Educação de jovens e adultos: direito, conquistas e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2017.

SOARES, A. M. *et al.* Transition and adaptation to higher education and the demand for success in Portuguese institutions. **Psychologica**, Coimbra, PT, v. 58, n. 2, p. 97–116, 2015.

SOUZA, I. C. A. R. de. **A importância da interação social entre professor e aluno no processo ensino e aprendizagem**. 2013. 81f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, 2013.

SOUZA, J. F. de. **Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural**. Recife: Bagaço, 2001.

SOUZA, E. de. PROEJA e educação de jovens e adultos: contribuições para a formação integral. In: DIAS SOBRINHO, J.; SANTOS, E. **Educação profissional e tecnológica: múltiplas faces de uma mesma realidade**. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 133-148.

SOUZA, R. Q. G. S.; CARMO, G. T. A Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: Historicidade e Diagnóstico. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 1-09, 2023.

SOUZA, F. P. de; MATTA, A. E. R.; AMORIM, A. A Educação De Jovens E Adultos pautada na cidadania e na construção do sujeito social: um estudo de caso nas escolas estaduais Professor Nelson Barros e Batista Neves. **Revista Ibero-Americana de Estudos**

em Educação, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 703–719, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13604>. Acesso em: 18 maio. 2025.

STEINMETZ, W.; HENZ, B. G. O princípio constitucional do desenvolvimento sustentável: conteúdo e estrutura à luz das interpretações e da teoria dos princípios. **Revista da AJURIS**, [s. l.], v. 39, n. 128, p. 323–338, 2012. Disponível em: <https://revistadaajuris.ajuris.org.br/index.php/REVAJURIS/article/view/743>. Acesso em: 18 maio 2025.

STELKO-PEREIRA, A. C.; VALLE, J. E.; WILLIAMS, L. C de A. Escala de Engajamento Escolar: análise de características psicométricas **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 14, n. 2, p. 207-212, ago. 2015.

STINEBRICKNER, R.; STINEBRICKNER, T. Desempenho acadêmico e evasão escolar: usando dados de expectativas longitudinais para estimar um modelo de aprendizagem ". **Journal of Labor Economics**, Chicago, US, v. 32, n. 3, p. 601-644. 2014.

STRYDOM, F. Student engagement: A key to success. *In*: STRYDOM, F.; KUH, G. D. KUH, S. L. (ed.). **Engaging students: using evidence to promote student success**. [S. l.], SUN Press 2017. p. 1–21.

STRYDOM, F.; KUH, G. D. KUH, S. L. (ed.). **Engaging students: using evidence to promote student success**. [S. l.], SUN Press 2017.

STRYDOM, F.; KUH, G.; LOOTS, S. (ed.). **Engaging students: Using evidence to promote student success**. Bloemfontein: Sun Press, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, J. A. **Gestão pedagógica e tecnologias digitais da informação e comunicação: um caminho para a promoção do engajamento estudantil na educação superior**. 2022. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/44447>. Acesso em: 2 mar. 2025.

TEIXEIRA, I. C. Os professores como sujeitos sócio-culturais. *In*: DAYRELL, J. T. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

TERENZINI, P. T. *et al.* A replication of a path analytic validation of Tinto's theory of college student attrition. **The Review of Higher Education**, [s. l.], v. 8, n. 4, p. 319-340, 1985.

TERENZINI, P. T. *et al.* First-Generation College Students: Characteristics, Experiences, and Cognitive Development. **Research in Higher Education**, New York, US, v. 42, n.1, 1-19. 2001.

TINTO, V. Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. **The journal of Higher Education**, [s. l.], v. 68, n. 6, p. 599-623, nov. 1997.

TINTO, V. **Completing the University: Rethinking Institutional Action**. [S. l.]: University of Chicago Press, 2012.

TINTO, V. Enhancing student persistence: Connecting the dots. *In: In: OPTIMIZING THE NATION'S INVESTMENT: PERSISTENCE AND SUCCESS IN POSTSECONDARY EDUCATION*, 2002, Wisconsin. **Proceedings [...]** Wisconsin: Wisconsin Center for the Advancement of Postsecondary Education, The University of Wisconsin, Madison, Wisconsin, 2002. p. 23-25.

TINTO, V. Enhancing student success: taking the classroom success seriously. **The International Journal of the First Year in Higher Education**, [s. l.], v. 3, n. 1, p.1-8. 2012. Disponível em: <https://www.fyhejournal.com/article/download/119/120>. Acesso em: 10 nov. 2021.

TINTO, V. **Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition**. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

TINTO, V. Moving from theory to action. *In: SEIDMAN, A. College student retention: Formula for student success*, [S. l.]: Rowman & Littlefield Publishers, 2005. p. 317-333, 2005. v. 3

TINTO, V. Principles of effective retention. **Journal of The First-Year Experience & Students Transition**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 35-48, 1987. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED301267>. Acesso em: 5 nov. 2023.

TINTO, V. Promoting student retention through classroom practice. *In: ENHANCING STUDENT RETENTION: USING INTERNATIONAL POLICY AND PRACTICE*. 2003, Amsterdam. **Proceedings [...]**. Amsterdam: European Access Network, 2003. p. 5-7.

TINTO, V. Research and practice of student retention: what next? **Journal of College Student Retention**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 1-19. 2006. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W>. Acesso em: 15 jul. 2021.

TINTO, V. Reflections: Rethinking student engagement and persistence. **Student Success**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 1-7. 2023. Disponível em: <https://studentsuccessjournal.org/index.php/studentsuccess/article/view/3016>. Acesso em: 3 nov. 2023.

TINTO, V. Reflections on student persistence. **Student Success**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 1-8, 2017.

TINTO, V. Research and practice of student retention: what next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, v. 8, n. 1, p. 1-19, 2006.

TINTO, V. Rethinking the first year of college. **Higher Education Monograph Series, Syracuse University**, Syracuse, US, v. 9, n. 2, p. 1-8, 2001.

TINTO, V. Student Persistence Through a Different Lens. **Journal of College Student Retention**, [s. l.], v. 26, n. 4, p. 969-959, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/15210251241249158>. Acesso em: 3 nov. 2023.

TINTO, V. Taking retention seriously: Rethinking the first year of college. **NACADA journal**, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 5-9, 1999.

TINTO, V. Through the eyes of students. **Journal of Collge Student Retention: Research, Theory & Practice**, [s. l.], v. 9, n. 3, dez. 2015.

TINTO, V.; RUSSO, P. Coordinated studies programs: Their effect on student involvement at a community college. *Community college review*, v. 22, n. 2, p. 16-25, 1994.

TORRES, R. M. **Educação de jovens e adultos: um campo em construção**. São Paulo: Global, 2009.

TORRES, P. L. **Metodologias ativas para uma educação transformadora**. Campinas: Papirus, 2021

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

TROWLER, V. **Student engagement literature review**. New York: Higher Education Academy, 2010.

TYLER, R. W. What High-School Pupils Forget. **Educational Research Bulletin**, Columbus, US, v. 9, n. 17, p. 490-492, 1930. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1472025>. Acesso em: 17 jul. 2022.

UBINSKI, J. A. da S. **Análise de atividades de complementação curricular na área de educação ambiental e suas contribuições à alfabetização científica**. 2016. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

VALLO, L., SCHMITT, J. C., JUSTI, F. R. dos R. Um panorama sobre engajamento escolar: Uma revisão sistemática. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, PT, v. 33, n. 1, p. 221-246, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/18145>. Acesso em: 23 set. 2023.

VARGAS, P. G.; GOMES, M. de F. C. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 449-463, 2013.

VASQUES, C. C; ANJOS, M. B. dos; SOUZA, V. L. G. de. Políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista Educação Pública**, [s. l.], v. 19, n. 16, 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/16/politicas-publicas-para-a-educacao-de-jovens-e-adultos-eja>. Acesso em: 24 abr. 2023.

VIEIRA, K., TEIXEIRA, A. M. F. Relação com o Saber e Juvenilização: um estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**,

Salvador, v. 33, n. 75, p. 101-115. 2024. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/19801/14238>. Acesso em: 10 mar. 2025.

VITÓRIA, M. I. Casartelli, A., Rigo, R. M., & Costa, P. T. Engajamento acadêmico: desafios para a permanência do estudante na Educação Superior. **Educação**, [s. l.], v. 41, n. 2, p. 262–269, 2018.

Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/27960>. Acesso em: 13 mar. 2024.

VOLTAS, F. Q.; SANTOS, P. S.; SILVA, S. M. Diversidade de sujeitos na EJA: implicações na elaboração de materiais didáticos e na formação de professores. **Revista Veras**, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 203-232, 2017. Disponível em: <https://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/veras/article/view/249>. Acesso em: 12 fev. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

VYGOTSKY, L. S. O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança. *In*: VYGOTSKY. **A formação Social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 3-20.

WOLF-WENDEL, L.; WARD, K.; KINZIE, J. A tangled web of terms: The overlap and unique contribution of involvement, engagement, and integration to understanding college student success. **Journal of College Student Development**, Alexandria, US, v. 50, n. 4, p. 407-428, 2009.

XAVIER, I. C. S. A relação entre engajamento e desempenho acadêmico de estudantes universitários. 2019. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/30669>. Acesso em: 20 jul. 2022

ZEPKE, N. Threshold concepts and student engagement: Revisiting pedagogical content knowledge. **Active Learning in Higher Education**, [s. l.], v. 14, n. 2, 2013.

ZEPKE, N.; LEACH, L. Improving student engagement: Ten proposals for action. **Active learning in higher education**, [s. l.], v. 11, n. 3, p. 167-177, 2010.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE): JUÍZES/ESPECIALISTAS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO – UENF

CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA-PPGSP



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) JUÍZES/ESPECIALISTAS

Responsáveis:

Ms. Saionara Rosa da Cruz;
Prof.º Dr.º Marlon Gomes Ney.
Prof.ª Dr.ª Joana Casanova

O (a) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa a assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com o (a) Sr. (a) e a outra com o aplicador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com os pesquisadores. Se o (a) Sr. (a) não quiser participar, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Objetivos: O objetivo deste questionário é explorar e compreender os fatores que fortalecem o engajamento do estudante dos Cursos Técnicos da EJA-EPT no IFF, identificando os aspectos que contribuem para sua permanência e propondo estratégias para aprimorar as práticas institucionais voltadas a essa modalidade.

Procedimentos: Ao aceitar participar do estudo, você irá compor um comitê de juízes/especialistas que fará a avaliação do questionário de análise do **Engajamento do Estudante dos Cursos Técnicos da EJA-EPT no IFF**. Você receberá, por e-mail, um arquivo com o questionário sociodemográfico, que contém informações sobre a formação e perfil profissional, bem como o questionário que será apreciado. Conforme o protocolo do método a ser utilizado, caso a concordância entre os juízes/especialistas fique menor que 90%, você receberá novamente as questões ajustadas para que sejam apreciadas.

Desconfortos e riscos: Não há riscos previsíveis que possam ser causados pela sua participação nesta pesquisa. O desconforto previsto será a sua disponibilidade de tempo para realizar a avaliação, o que pode comprometer o planejamento de suas atividades diárias. Para minimizar esse desconforto não serão promovidos encontros presenciais, sendo todo contato realizado via e-mail, permitindo-lhe verificar o melhor momento para realizar a avaliação dos instrumentos.

Benefícios: A sua participação na pesquisa não lhe trará nenhum benefício direto, mas ressaltam-se os benefícios coletivos que sua participação poderá trazer, ao proporcionar verificar o Engajamento do Estudante e auxiliar para que os questionários elaborados sejam mais bem elaborados, possibilitando-as a mobilização de esforços para o aperfeiçoamento das políticas institucionais e práticas pedagógicas.

Acompanhamento e assistência: A qualquer momento, antes, durante ou até o término da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora para esclarecimentos e assistência sobre qualquer aspecto da pesquisa ou danos decorrentes dela.

Sigilo e privacidade: O (a) Sr. (a) tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não seja a pesquisadora. Na divulgação dos resultados do estudo, seu nome não será citado. As informações obtidas por meio dos formulários

serão armazenadas por um período de cinco anos em local seguro e que somente a pesquisadora possui acesso.

Ressarcimento e indenização: A coleta de dados será realizada na instituição participante ou de forma on-line, e ocorrerá conforme a sua indicação de disponibilidade. Deste modo, você não terá despesas extras para participação do estudo e, portanto, não haverá ressarcimento de gastos. Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa quando comprovados nos termos da legislação vigente.

Contato: Em caso de dúvidas relacionadas ao estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Saionara Rosa da Cruz ou com o Prof.º Dr.º Marlon Gomes Ney, na UENF, localizada na Av. Alberto Lamego, 2000 – Parque Califórnia – Campos dos Goytacazes – RJ– Brasil, CEP: 28.013-602. Também poderá contactá-los pelos telefones: (Omitido na divulgação); ou pelos e-mails: (Omitido na divulgação).

Aspectos éticos: O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), o qual tem o papel de avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas e desempenha um papel coordenador da rede dos comitês de ética em pesquisa das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético, você poderá entrar em contato com a secretaria do CEP do Centro Universitário Fluminense (UNIFLU).

Responsabilidade da Pesquisadora: A pesquisadora assegura ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste TCLE. Assegura, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Cabe informar que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. A pesquisadora compromete-se a utilizar o material e os dados obtidos na pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

O TCLE foi redigido em duas vias (uma via é para o participante da pesquisa e a outra será mantida em arquivo pela pesquisadora). A cópia destinada aos juízes/especialistas poderá ser obtida acessando o *link* disponível no *QR Code* abaixo:

(Omitido na divulgação).

Consentimento livre e esclarecido: Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, eu:

Nome do participante: _____,

Li, compreendi e decidi, livre e voluntariamente:

() Participar do estudo

() Não participar do estudo.

Local: _____,

Data: _____ / _____ / 202

(Assinatura do participante)



**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:
AOS ESTUDANTES PARTICIPANTES DA ENTREVISTA**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO – UENF
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA-PPGSP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:
AO ESTUDANTE PARTICIPANTE DA ENTREVISTA

Responsáveis:

Ms. Saionara Rosa da Cruz;
Prof.^o Dr.^o. Marlon Gomes Ney.
Prof.^a Dr.^a Joana Casanova

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa a informar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias. Uma via deverá ficar com você e a outra com o aplicador. Ao final deste documento, haverá um link para acesso a uma cópia. É importante que você acesse este link para fazer download e possa arquivá-lo.

Você foi selecionado (a) por ser um(a) estudante regularmente matriculado(a) na segunda e ou terceira série de curso técnico da EJA-EPT, que tem duração de três anos, matriculado na instituição participante desta pesquisa. Você não deverá participar deste estudo se tiver menos de 18 anos, visto que a pesquisa prevê a coleta com estudantes maiores de 18 anos. Também não poderá participar se for um(a) estudante indígena, haja vistas que a pesquisa não atende às exigências específicas para a coleta de dados com esse grupo.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assinar este documento, você poderá esclarecê-las com os pesquisadores. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar.

Objetivos: O objetivo deste questionário é explorar e compreender os fatores que fortalecem o engajamento do estudante dos Cursos Técnicos da EJA-EPT no IFF, identificando os aspectos que contribuem para sua permanência e propondo estratégias para aprimorar as práticas institucionais voltadas a essa modalidade.

Procedimentos: A primeira etapa do estudo demanda a participação de estudantes em uma entrevista e em um grupo focal. A aplicação do instrumento a ser elaborado, por sua vez, requer dos voluntários o preenchimento de um questionário. A sua participação, no entanto, será restrita ao procedimento da entrevista, que abordará a experiência dos voluntários para melhor compreensão dos pesquisadores sobre suas vivências como estudantes de graduação, visando à construção da escala proposta.

O processo poderá ocorrer presencialmente nas dependências das instituições designadas para a coleta dos dados ou remotamente, por meio de uma plataforma online, como o Google Meet. O dia e horário, assim como o local, caso a abordagem ocorra de modo presencial, serão previamente agendados e confirmados de acordo com a disponibilidade e preferência dos participantes, visando a facilitar a participação dos voluntários. Cada entrevista terá uma duração aproximada de 45 minutos e, durante o procedimento, o áudio será gravado com o propósito de garantir a precisão na documentação dos dados. Posteriormente, o conteúdo do arquivo passará por um processo de transcrição, assegurando

sua legibilidade e facilidade de análise.

Adicionalmente, os participantes receberão um formulário contendo questões para a caracterização dos respondentes, incluindo sexo, idade, cor/raça, estado civil, moradia, número de filhos, profissão, renda per capita individual e familiar, escola de origem, campus, curso, ano de ingresso, forma de ingresso na matrícula, tipo de cotas das ações afirmativas, rendimento acadêmico, motivos que lhes levaram a estudar em um curso técnico da EJA-EPT, necessidades educacionais, pessoais e profissionais que possuem e situação de matrícula. Tais procedimentos serão realizados mediante anuência das instituições dos voluntários, conforme assinatura do Termo de Concordância da Instituição Coparticipante em duas vias.

Desconfortos e riscos: Os desconfortos decorrentes da participação na pesquisa não são claramente mensuráveis, mas podem estar vinculados à disposição de tempo e atenção para a realização do procedimento bem como à autorreflexão provocada pelo conteúdo das questões a serem abordadas. Quanto aos riscos, em razão de o estudo envolver a coleta de dados por meio digital, podem ser considerados a invasão dos dispositivos.

Diante de qualquer desconforto ou percepção de risco durante a realização do procedimento, é garantido ao participante a plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização ou qualquer prejuízo.

Benefícios: A sua participação na pesquisa não lhe trará nenhum benefício direto, mas ressaltam-se os benefícios coletivos que sua participação poderá trazer, ao proporcionar verificar o Engajamento do Estudante e auxiliar para que os questionários elaborados sejam mais bem elaborados, possibilitando-as a mobilização de esforços para o aperfeiçoamento das políticas institucionais e práticas pedagógicas.

Acompanhamento e assistência: A qualquer momento, antes, durante ou até o término da pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores para esclarecimentos e assistência sobre qualquer aspecto da pesquisa ou danos decorrentes dela.

Sigilo e privacidade: A fim de preservar o anonimato dos participantes, os nomes dos voluntários serão omitidos e substituídos por números ou identificadores únicos ao longo do processo de análise e divulgação dos resultados. Todas as informações registradas serão armazenadas em um dispositivo seguro, como um pen-drive, cujo acesso será restrito apenas ao pesquisador.

Ressarcimento e indenização: A coleta de dados será realizada na instituição participante ou de forma *on-line*, e ocorrerá conforme a sua indicação de disponibilidade. Deste modo, você não terá despesas extras para participação do estudo e, portanto, não haverá ressarcimento de gastos. Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa quando comprovados nos termos da legislação vigente.

Contato: Em caso de dúvidas relacionadas ao estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Saionara Rosa da Cruz ou com o Prof.º Dr.º Marlon Gomes Ney, na UENF, localizada na Av. Alberto Lamego, 2000 – Parque Califórnia – Campos dos Goytacazes – RJ– Brasil, CEP: 28.013-602. Também poderá contactá-los pelos telefones: (Omitido na divulgação); ou pelos e-mails: (Omitido na divulgação).

Aspectos éticos: O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), o qual tem o papel de avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede dos comitês de ética em pesquisa das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético, você poderá entrar em contato com a secretaria do CEP do Centro Universitário Fluminense (UNIFLU).

Responsabilidade do Pesquisador: A pesquisadora assegura ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste TCLE. Assegura, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Cabe informar que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. A pesquisadora compromete-se a utilizar o material e os dados obtidos na pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

O TCLE foi redigido em duas vias (uma via é para o participante da pesquisa e a outra será mantida

em arquivo pelo pesquisador). A cópia destinada ao participante poderá ser obtida acessando o *link* disponível no *QR Code* abaixo:

(Omitido na divulgação).

Consentimento livre e esclarecido: Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, eu:

Nome do participante: _____,

Li, compreendi e decidi, livre e voluntariamente:

() Participar do estudo

() Não participar do estudo.

Local: _____,

Data: ____/____/2023.

(Assinatura do participante)

(Assinatura da pesquisadora)



**APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:
AOS ESTUDANTES PARTICIPANTES DO QUESTIONÁRIO**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO – UENF

CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA-PPGSP

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:
AOS ESTUDANTES PARTICIPANTES DO QUESTIONÁRIO**

Responsáveis:

Ms. Saionara Rosa da Cruz;
Prof.^a Dr.^o. Marlon Gomes Ney;
Prof.^a Dr.^a Joana Casanova

O (a) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa a assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com o (a) Sr. (a) e a outra com o aplicador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com os pesquisadores. Se o (a) Sr. (a) não quiser participar, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Objetivos: O objetivo deste questionário é explorar e compreender os fatores que fortalecem o engajamento do estudante dos Cursos Técnicos da EJA-EPT no IFF, identificando os aspectos que contribuem para sua permanência e propondo estratégias para aprimorar as práticas institucionais voltadas a essa modalidade.

Procedimentos: O estudo demanda a participação dos estudantes matriculados nos Cursos Técnicos da EJA-EPT na aplicação dos instrumentos elaborados, que por sua vez, requer dos voluntários o preenchimento de questionários e participação na entrevista. Aos participantes foi solicitado que comparecessem em dias e horários pré-definidos para responderem ao questionário primeiro elaborado. Sendo um quantitativo de quatro cursos, distribuídos em três campi, a coleta dos dados foi realizada em quatro dias. Foram reservados 40 minutos, contados a partir do início do primeiro período de aula, dentre os quais, dez foram destinados à explicação dos objetivos da pesquisa e à orientação para o preenchimento do TCLE. Os 30 minutos restantes foram reservados para o preenchimento das perguntas dos questionários.

Para a entrevista semiestruturada, convidamos estudantes, sendo um de cada turma da 2^a e 3^a séries dos cursos. As entrevistas foram previamente agendadas. Foram realizadas duas entrevistas por dia da semana, totalizando quatro dias. Para conduzir as entrevistas, desenvolvemos um roteiro, organizado em tópicos relacionados. Tais procedimentos serão realizados mediante anuência das instituições dos voluntários, conforme assinatura do Termo de Concordância da Instituição Coparticipante em duas vias.

Após a coleta, os dados serão registrados em uma planilha eletrônica, que será posteriormente transferida para *softwares* de análise, para que sejam operacionalizados conforme os objetivos e diretrizes do estudo.

Desconfortos e riscos: Não há riscos previsíveis que possam ser causados pela sua participação nesta pesquisa. O desconforto previsto será a sua disponibilidade de tempo para realizar a avaliação, o que pode comprometer o planejamento de suas atividades diárias. Para minimizar esse desconforto não serão promovidos encontros presenciais, sendo todo contato realizado via e-mail, permitindo-lhe verificar o melhor momento para realizar a avaliação dos instrumentos. Diante de qualquer desconforto ou percepção de risco durante a realização do procedimento, é garantido ao participante a plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização ou

qualquer prejuízo.

Benefícios: A sua participação na pesquisa não lhe trará nenhum benefício direto, mas ressaltam-se os benefícios coletivos que sua participação poderá trazer, ao proporcionar verificar o Engajamento do Estudante e auxiliar para que os questionários elaborados sejam mais bem estruturados, possibilitando-as a mobilização de esforços para o aperfeiçoamento das políticas institucionais e práticas pedagógicas.

Acompanhamento e assistência: A qualquer momento, antes, durante ou até o término da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora para esclarecimentos e assistência sobre qualquer aspecto da pesquisa ou danos decorrentes dela.

Sigilo e privacidade: O (a) Sr. (a) tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não seja a pesquisadora. Na divulgação dos resultados do estudo, seu nome não será citado. As informações obtidas por meio dos formulários serão armazenadas por um período de cinco anos em local seguro e que somente a pesquisadora possui acesso.

Ressarcimento e indenização: A coleta de dados será realizada na instituição participante ou de forma on-line, e ocorrerá conforme a sua indicação de disponibilidade. Deste modo, você não terá despesas extras para participação do estudo e, portanto, não haverá ressarcimento de gastos. Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa quando comprovados nos termos da legislação vigente.

Contato: Em caso de dúvidas relacionadas ao estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Saionara Rosa da Cruz ou com o Prof.º Dr.º Marlon Gomes Ney, na UENF, localizada na Av. Alberto Lamego, 2000 – Parque Califórnia – Campos dos Goytacazes – RJ– Brasil, CEP: 28.013-602. Também poderá contactá-los pelos telefones: (Omitido na divulgação); ou pelos e-mails: (Omitido na divulgação).

Aspectos éticos: O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), o qual tem o papel de avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas e desempenha um papel coordenador da rede dos comitês de ética em pesquisa das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético, você poderá entrar em contato com a secretaria do CEP do Centro Universitário Fluminense (UNIFLU).

Responsabilidade da Pesquisadora: A pesquisadora assegura ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste TCLE. Assegura, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Cabe informar que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. A pesquisadora compromete-se a utilizar o material e os dados obtidos na pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

O TCLE foi redigido em duas vias (uma via é para o participante da pesquisa e a outra será mantida em arquivo pela pesquisadora). A cópia destinada aos juízes/especialistas poderá ser obtida acessando o link disponível no *QR Code* abaixo:

(Omitido na divulgação).

Consentimento livre e esclarecido: Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, eu:

Nome do participante: _____,

Li, compreendi e decidi, livre e voluntariamente:

() Participar do estudo

() Não participar do estudo.

Local: _____,

Data: ____ / ____ / 2024.

(Assinatura do participante)

(Assinatura da pesquisadora)



APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DE ANÁLISE DO ENGAJAMENTO DO ESTUDANTE DOS CURSOS TÉCNICOS DA EJA-EPT



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO – UENF
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA-PPGSP

ENGAJAMENTO DO ESTUDANTE DOS CURSOS TÉCNICOS DA EJA-EPT NO IFFLUMINENSE

Pesquisadores responsáveis:

Ms. Saionara Rosa da Cruz;
Prof.^o Dr.^o. Marlon Gomes Ney.
Prof.^a Dr.^a Joana Casanova

Você foi convidado(a) a participar do estudo "Engajamento do Estudante dos Cursos Técnicos da EJA-EPT do IFF". O objetivo é explorar e compreender os fatores que fortalecem o engajamento do estudante dos Cursos Técnicos da EJA-EPT no IFF, identificando os aspectos que contribuem para sua permanência e propondo estratégias para aprimorar as práticas institucionais voltadas a essa modalidade.

Sua participação é essencial para a pesquisa, pois suas respostas ajudarão a compreender as experiências e desafios enfrentados pelos estudantes dessa modalidade de ensino.

O questionário contém perguntas abertas e fechadas, e todas as respostas serão anônimas e confidenciais. A participação é voluntária, e você pode desistir a qualquer momento, sem penalizações. Por favor, confirme que você está de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cujo acesso pode ser obtido clicando [aqui](#). Se tiver dúvidas antes ou durante o preenchimento, entre em contato com a pesquisadora responsável.

Atenciosamente,
Ms. Saionara Rosa da Cruz
E-mail: 202114220020@pq.uenf.br
Tel: (22) 99823-0504



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO – UENF

CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA-PPGSP

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS E ACADÊMICOS

1. Qual a sua idade?

2. Qual é o seu sexo?

- ☐ Feminino;
- ☐ Masculino;
- ☐ Prefiro não dizer.

3. Qual é a sua cor/etnia?

- ☐ Branco;
- ☐ Amarelo;
- ☐ Preto;
- ☐ Pardo;
- ☐ Indígena;
- ☐ Quilombola;
- ☐ Outra

4. Você possui alguma deficiência?

- ☐ Não possuo
- ☐ Deficiência Intelectual
- ☐ Deficiência Física
- ☐ Deficiência Auditiva
- ☐ Surdez
- ☐ Baixa Visão
- ☐ Cegueira
- ☐ Surdocegueira
- ☐ Outra

5. Qual é o seu estado civil?

- ☐ Solteiro(a);
- ☐ Casado(a);
- ☐ Separado(a) / Divorciado(a) / Desquitado(a);
- ☐ Viúvo(a);
- ☐ União estável.

6. Você tem filhos?

- ☐ Não;
- ☐ Sim.

Se você respondeu sim, quantos filhos e de que idades?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO – UENF

CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA-PPGSP

7. Em que campus você estuda?

- ☐ IFF - Campus Campos Centro;
- ☐ IFF - Campus Campos Guarus;
- ☐ IFF - Campus Macaé;

8. Em qual curso você está matriculado?

- ☐ Técnico em Eletrotécnica;
- ☐ Técnico em Meio Ambiente;
- ☐ Técnico em Logística;
- ☐ Técnico em Eletrônica.

9. Qual foi o seu ano de ingresso no curso?

10. Qual o ano do curso que frequenta?

- ☐ 1º ano
- ☐ 2º ano
- ☐ 3º ano

11. Qual foi a sua modalidade de acesso ao curso?

- ☐ Ampla concorrência;
- ☐ Por meio de ações afirmativas (Por cotas).

12. Qual o principal meio de transporte que você utiliza para chegar à instituição?

- ☐ A pé/carona/bicicleta;
- ☐ Transporte coletivo;
- ☐ Transporte escolar;
- ☐ Transporte próprio (carro/moto);
- ☐ Outro.

13. Quanto tempo demora para chegar da sua casa ao campus?

_____ (minutos).

14. Você recebe algum tipo de remuneração?

- ☐ Sim;
- ☐ Não.

15. Caso possua algum tipo de remuneração, qual o valor mensal que recebe?

- ☐ Nenhuma;
- ☐ Menor que 1 salário-mínimo;
- ☐ 1 salário-mínimo;
- ☐ De 1 a 02 salários-mínimos;
- ☐ Superior a três salários-mínimos.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO – UENF

CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA-PPGSP

16. Se você marcou que recebe algum tipo de remuneração, qual(ais) é(são) a(as) principal(ais) fonte(s)?

- ☐ Estágio;
- ☐ Serviço público;
- ☐ Emprego em empresa do setor privado;
- ☐ Empresa ou de firma individual própria;
- ☐ Trabalho autônomo;
- ☐ Bolsista;
- ☐ Bolsa Família;
- ☐ BPC - Benefício de Prestação Continuada;
- ☐ Outra.

17. Se você exerce atividade laboral, quantas horas você trabalha por semana?

- ☐ Menos de 10 horas por semana;
- ☐ 10 a 20 horas por semana;
- ☐ 21 a 30 horas por semana;
- ☐ 31 a 40 horas por semana;
- ☐ Mais de 40 horas por semana;
- ☐ Variável (trabalho em turnos ou com horários alternados);

18. Quantas pessoas moram em sua casa?

- ☐ Moro só;
- ☐ Duas pessoas;
- ☐ Três pessoas;
- ☐ Quatro pessoas;
- ☐ Cinco pessoas ou mais;

19. Qual é a sua participação na vida econômica de sua família?

- ☐ Meus gastos são pagos por outra pessoa;
- ☐ Os meus gastos são pagos por mim;
- ☐ Possuo renda, mas não sou independente financeiramente;
- ☐ Trabalho e sou responsável pelo sustento da família.

20. Qual o maior nível de escolaridade do seu pai, ou responsável?

- ☐ Não possui(em) nível de escolaridade.
- ☐ Ensino Fundamental incompleto;
- ☐ Ensino Fundamental completo;
- ☐ Ensino Médio incompleto;
- ☐ Ensino Médio completo;
- ☐ Ensino Superior;
- ☐ Pós-Graduação;
- ☐ Não sei/Não tenho contacto.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO – UENF

CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA-PPGSP

21. Qual o maior nível de escolaridade da sua mãe ou responsável?

- ☐ Não possui(em) nível de escolaridade.
- ☐ Ensino Fundamental incompleto;
- ☐ Ensino Fundamental completo;
- ☐ Ensino Médio incompleto;
- ☐ Ensino Médio completo;
- ☐ Ensino Superior;
- ☐ Pós-Graduação;
- ☐ Não sei/Não tenho contacto.

22. Qual é o motivo que o (a) levou a ingressar em um curso da EJA-EPT?

- ☐ Concluir o Ensino Médio;
- ☐ Adquirir uma formação profissional;
- ☐ Melhorar oportunidades de emprego;
- ☐ Realizar uma mudança de carreira;
- ☐ Outro.

23. Sobre o principal motivo que o levou a ingressar em um curso da EJA-EPT, se assinalou “outro”, especifique:



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO – UENF

CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA-PPGSP



PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

- 24. Qual a sua satisfação com as práticas de ensino empregadas pelos professores no seu curso?**
- ☐ Nada satisfeito;
 - ☐ Pouco satisfeito;
 - ☐ Nem satisfeito, nem insatisfeito;
 - ☐ Satisfeito;
 - ☐ Totalmente satisfeito.
- 25. Como você avalia a qualidade das práticas de ensino empregadas pelos professores no seu curso?**
- ☐ Nenhuma qualidade;
 - ☐ Baixa qualidade;
 - ☐ Nem com qualidade, nem sem qualidade;
 - ☐ Boa qualidade;
 - ☐ Muita qualidade
- 26. Quais são as práticas de ensino adotadas pelos professores que mais contribuem para o seu aprendizado?**
- 27. Que outras práticas de ensino poderiam ser empregadas pelos professores para facilitar seu aprendizado?**
- 28. Como você descreveria sua interação com seus professores no ambiente educacional?**
- 29. Quais estratégias ou recursos você utiliza ou considera que seriam eficazes para a sua aprendizagem?**
- 30. Com que frequência você trabalha em grupo ou com colegas em sala de aula?**
- ☐ Nunca;
 - ☐ Raramente;
 - ☐ Às vezes;
 - ☐ Frequentemente;
 - ☐ Muito frequentemente.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO – UENF

CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA-PPGSP

31. Com que frequência você interage com seus colegas fora da sala de aula para discutir os conteúdos dados em sala de aula?

- ☐ () Nunca;
- ☐ () Raramente;
- ☐ () Às vezes;
- ☐ () Frequentemente;
- ☐ () Muito frequentemente.

32. Em seu curso, são realizadas discussões sobre temáticas sobre diversidade e inclusão?

- ☐ () Nunca;
- ☐ () Raramente;
- ☐ () Às vezes;
- ☐ () Frequentemente;
- ☐ () Muito frequentemente.

33. Como as atividades relacionadas à diversidade e inclusão poderiam ser desenvolvidas no seu curso de forma a ampliar a aprendizagem acerca desses temas?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO – UENF

CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA-PPGSP



EXPERIÊNCIAS NA INSTITUIÇÃO

34. Você já participou de projetos de:

- ☐ Ensino;
- ☐ Pesquisa;
- ☐ Extensão;
- ☐ Não sabia da existência desses projetos.

35. Caso participe ou tenha participado de um projeto de ensino, de que forma a experiência contribuiu para o seu aprendizado e desenvolvimento pessoal?

Obs.: São iniciativas pedagógicas voltadas para complementar a formação dos alunos, introduzindo novas metodologias ou aprofundando conteúdo. Por exemplo, podem incluir aulas de reforço, monitoria, tutoria, orientação, oficinas de robótica ou desenvolvimento de materiais didáticos inovadores. Esses projetos fortalecem o aprendizado e promovem a participação ativa dos estudantes.

36. Caso participe ou tenha participado de um projeto de pesquisa, de que forma a experiência contribuiu para o seu aprendizado e desenvolvimento pessoal?

Obs.: São projetos que buscam gerar novos conhecimentos ou soluções em diversas áreas científicas, tecnológicas e sociais. Esses projetos incentivam a investigação científica e o avanço acadêmico dentro da instituição.

37. Caso participe ou tenha participado de um projeto de extensão, de que forma a experiência contribuiu para o seu aprendizado e desenvolvimento pessoal?

Obs.: São projetos que conectam a instituição com a comunidade, promovendo a aplicação prática do conhecimento acadêmico em benefício social. Exemplos incluem cursos de capacitação para moradores locais, consultorias para pequenos negócios ou ações sociais. Esses projetos fortalecem a integração entre ensino, pesquisa e sociedade.

38. Você participa de atividades culturais, esportivas ou de lazer oferecidas pela instituição?

- ☐ Sim;
- ☐ Não;
- ☐ Não sabia que havia essas atividades.

39. Que atividades culturais, esportivas ou de lazer atendem ou poderiam atender melhor aos interesses do público da EJA-EPT?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO – UENF

CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA-PPGSP



- 40. A infraestrutura da biblioteca e dos laboratórios atende às suas necessidades de estudo e aprendizado?**
☐ Sim;
☐ Não;
☐ Parcialmente.
- 41. O que poderia ser melhorado na biblioteca para aprimorar sua experiência como estudante?**
- 42. O que poderia ser melhorado nos laboratórios para aprimorar sua experiência como estudante?**
- 43. Você já utilizou algum serviço de Assistência Estudantil?**
☐ Não utilizo os serviços da assistência estudantil;
☐ Transporte;
☐ Alimentação;
☐ Bolsa ou serviços de apoio;
☐ Atendimento com Psicólogo;
☐ Atendimento com Assistente Social;
☐ Atendimento do Núcleo de Atendimento à Pessoas com Necessidades Educacionais (NAPNE);
☐ Outro.
- 44. Como esses serviços contribuíram ou poderiam contribuir para o seu desempenho acadêmico?**
- 45. Além das ações de assistência estudantil que o campus oferece, quais outros tipos de suporte você julga importante para garantir seu engajamento e permanência no curso?**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO – UENF

CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA-PPGSP

PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO

- 46. Você considera que o curso está preparando você adequadamente para o mercado de trabalho?**
- ☐ Nada preparado
 - ☐ Pouco preparado
 - ☐ Moderadamente preparado
 - ☐ Bem preparado
 - ☐ Muito bem preparado
- 47. O que poderia ser melhorado no curso para prepará-lo melhor para o mercado de trabalho?**
- 48. O curso oferece oportunidades para o uso de tecnologias de informação e comunicação?**
- ☐ Nenhuma oportunidade
 - ☐ Poucas oportunidades
 - ☐ Moderada quantidade de oportunidades
 - ☐ Muitas oportunidades
 - ☐ Bastante oportunidades
- 49. Como você avalia a integração de tecnologias no seu curso e na sua preparação profissional?**
- ☐ Nada satisfeito;
 - ☐ Pouco satisfeito;
 - ☐ Nem satisfeito, nem insatisfeito;
 - ☐ Satisfeito;
 - ☐ Totalmente satisfeito.
- 50. O curso promove discussões e atividades que incentivam a cidadania e a participação social?**
- ☐ Nunca;
 - ☐ Raramente;
 - ☐ Às vezes;
 - ☐ Frequentemente;
 - ☐ Muito frequentemente.
- 51. As atividades relacionadas à cidadania e integração social impactam seu engajamento e sua formação?**
- ☐ Discordo totalmente;
 - ☐ Discordo;
 - ☐ Nem discordo, nem concordo;
 - ☐ Concordo;

()Concordo totalmente.

COMENTÁRIOS FINAIS

52. Existe algo mais que você gostaria de sugerir ou comentar sobre sua experiência como estudante da EJA Integrada à EPT

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO – UENF

CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA-PPGSP



ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTES

**Título da pesquisa: Engajamento do Estudante dos Cursos Técnicos da EJA Integrada à EPT:
uma análise no contexto do IFF**

Responsáveis:

Ms. Saionara Rosa da Cruz;⁷

Prof.^a Dr.^o. Marlon Gomes Ney⁸

Prof.^a Dr.^a Joana Casanova⁹

Prezado(a) estudante,

Como discente do curso de doutorado em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense "Darcy Ribeiro", estou realizando um estudo com o objetivo de explorar e compreender os fatores que influenciam o engajamento dos estudantes dos Cursos Técnicos da EJA-EPT, e que estão associados à permanência no curso.

Sua participação, por meio das respostas às perguntas desta entrevista, é de grande importância para a compreensão de como esses fatores são percebidos pelo público-alvo dessa modalidade. Ressalto que o sigilo absoluto das suas respostas será mantido, e não haverá necessidade de identificação.

Conto com sua colaboração e, desde já, agradeço antecipadamente.

Introdução a. Apresentação como entrevistadora e explicação do propósito da entrevista. b. Informe sobre a confidencialidade e o termo de consentimento livre esclarecido (TCLE) que deve ser assinado antes de iniciar a entrevista.	Olá! Muito obrigada por concordar em participar desta entrevista. Estou interessada em ouvir sua opinião e experiência sobre o engajamento do estudante no contexto da EJA-EPT, e como ele pode influenciar na permanência no curso. Suas respostas nos ajudarão a entender melhor como podemos melhorar o ambiente educacional e oferecer suporte aos estudantes. Suas respostas serão tratadas de forma confidencial. Vamos começar!
---	---

⁷ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro/UENF;

⁸ Professor Associado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política (PPGSP/UENF). Doutor em Economia.

⁹ Professora e Investigadora do Centro de Investigação de Educação (CIED) da Universidade do Minho. Braga, Portugal. Doutora em Ciências da Educação.

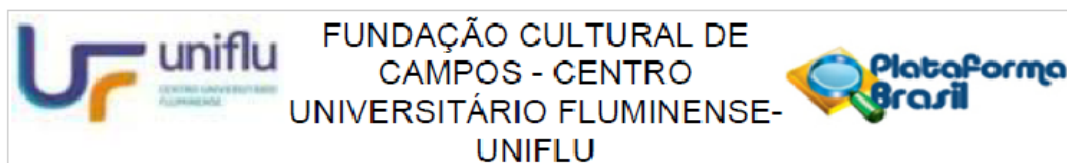
	Se estiver pronto(a), podemos iniciar com as primeiras perguntas. Peço licença para iniciar a gravação da entrevista conforme orientações apresentadas no TCLE. Descrição do entrevistado: Diga para mim sua idade, estado civil, local onde mora, e sua ocupação principal hoje.
Contextualização a. Peça ao participante para descrever sua experiência como estudante na EJA-EPT. b. Explore o motivo pelo qual o participante decidiu ingressar no curso. c. Pergunte sobre a percepção do participante em relação ao engajamento no processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento integral do estudante.	● Pode me contar como foi sua trajetória escolar até agora? ● O que levou você a escolher o curso da EJA-EPT no IFF? ● Como tem sido sua experiência como estudante da EJA-EPT no IFF? ● O que significa para você 'estar engajado' no processo de aprendizagem?
Fatores do engajamento a. Explore os diferentes fatores do engajamento, como participação ativa em sala de aula, envolvimento em atividades extracurriculares, como esportivas e culturais, os serviços de apoio, o ambiente do campus, a interação com colegas e professores, entre outros. b. Pergunte ao participante sobre as atividades em que ele se sente mais engajado e por quê.	● Você participa ativamente nas aulas e interage com colegas e professores? ● Você participa de atividades fora da sala de aula, como esportivas, culturais ou projetos extracurriculares? Quais delas mais chamam sua atenção? ● Em quais disciplinas ou componentes curriculares do curso você se sente mais engajado(a)? Por que elas são mais significativas para você? ● Quais interesses pessoais ou profissionais ajudam você a se engajar mais no curso? Ex.: crescimento profissional, realização pessoal,

	alcançar objetivos de carreira, etc.). Quais aspectos do curso EJA-EPT você considera mais envolventes? (Por exemplo: interação com colegas, atividades em laboratório, esportes, projetos de extensão, atividades culturais, entre outros)
Experiência na instituição a. Questione sobre o suporte oferecido pela instituição de ensino para promover o engajamento do estudante. b. Explore a percepção do participante sobre a importância do suporte institucional no seu engajamento.	- Você sente que o IFF oferece o suporte necessário para ajudar você a se engajar mais no curso? Pode dar exemplos? - Como você vê a importância do apoio da instituição para aumentar seu engajamento no curso? - Que tipo de apoio ou recursos a instituição poderia oferecer para ajudar você e seus colegas a se envolverem mais no curso?
Relação com os pares e professores	- Como você descreveria sua relação com os professores? Você sente que eles oferecem o apoio necessário para seu aprendizado e desenvolvimento pessoal? - Como a interação com seus colegas afeta sua experiência no curso? Ela impacta no seu aprendizado e envolvimento?
Relação com o saber e construção de Significado	- Você sente que o que aprende nas aulas ajuda em situações da sua vida ou trabalho? Existe algo que você gostaria de aprender que ajudaria mais no seu dia a dia ou trabalho? - O que você aprende em sala de aula contribui para o seu crescimento profissional? Se sim, como? Se não, o que você

	sente que está faltando? • Quando você pensa no que é ensinado em aula, você diria que se sente mais engajado, indiferente ou acomodado?
Diálogo entre as teorias e a realidade educacional	• Você sente que sua relação com o que está sendo ensinado afeta seu interesse e participação nas aulas? Como isso acontece? • Houve algum momento em que o conteúdo das aulas pareceu distante da sua realidade ou do que você precisa? Poderia me contar como isso impactou seu interesse e participação nas aulas?
Desafios e Barreiras a. Explore os desafios enfrentados pelo participante em relação ao engajamento, como conciliação de trabalho e estudos, dificuldades acadêmicas, problemas financeiros, de saúde, de transporte, falta de apoio, entre outros. b. Pergunte sobre as principais barreiras que dificultam o engajamento do estudante.	• Quais são os principais obstáculos que você acha que tornam difícil continuar no curso? Pode listar os que você considera mais importantes. • Existe alguma barreira específica que mais atrapalha seu engajamento nas aulas? Qual é e como ela afeta sua participação?
Reflexão e Impacto a. Peça ao participante para refletir sobre como o engajamento influencia sua aprendizagem, desenvolvimento pessoal e perspectivas futuras. b. Explore o impacto do engajamento nas habilidades e competências adquiridas pelo participante.	• De que maneira o seu nível de engajamento nas aulas tem contribuído para o seu aprendizado e crescimento pessoal? • Como você acredita que seu envolvimento no curso pode influenciar suas oportunidades e objetivos futuros? • Pensando nas conversas sobre engajamento e aprendizado, o que você acha que seria mais importante para melhorar a experiência dos estudantes da EJA-EPT?

	• Você tem alguma sugestão de como o IFF poderia tornar o ambiente mais acolhedor e significativo para os estudantes da EJA-EPT?
Encerramento a. Agradeça ao participante pela sua participação na entrevista. b. Ofereça a oportunidade para que o participante faça comentários finais ou compartilhe outras informações relevantes.	• Gostaria de agradecer sinceramente por sua participação nesta entrevista. Foi um prazer ouvir suas experiências e reflexões, que certamente irão contribuir de forma significativa para a pesquisa. • Gostaria de acrescentar algum comentário ou compartilhar mais alguma informação sobre o que discutimos?

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O POTENCIAL DO ENGAJAMENTO ESTUDANTIL NO PROEJA: uma análise no contexto do Instituto Federal Fluminense

Pesquisador: SAIONARA ROSA DA CRUZ

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 63644722.4.0000.5583

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.835.513

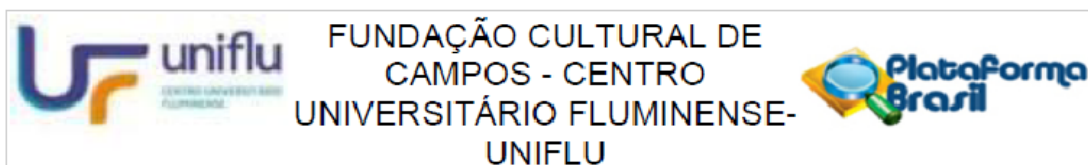
Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios", foram retiradas das Informações Básicas da Pesquisa com a data de submissão em catorze de dezembro de dois mil e vinte e dois.

Resumo:

Diante dos desafios das instituições educacionais para combater os altos índices de abandono estudantil, pesquisadores, gestores e docentes têm despendido esforços para mitigar ou reduzir os impactos dos déficits que decorrem na evasão. Não obstante, nota-se um movimento político e paradigmático crescente que busca romper com a ênfase voltada aos índices e números de registro para correção da evasão e retenção, passando a adotar uma nova perspectiva direcionada aos aspectos da permanência enquanto objeto de pesquisa e intervenção. Nesse contexto, dentre os diversos fatores, o constructo do engajamento estudantil tem se apresentado como um potencial significativo para a melhoria da qualidade das experiências acadêmicas e sociais, enfatizando o papel da instituição nesse processo. Em termos conceituais, ele é compreendido tanto pelo comprometimento dos estudantes no desempenho para a aprendizagem quanto pelo modo como as instituições alocam seus recursos e direcionam seus currículos. Não obstante, embora possa-se identificar muitas publicações acerca

Endereço: Rua Visconde de Alvaranga 143/169 - Campus II
Bairro: Parque Leopoldina **CEP:** 28.053-000
UF: RJ **Município:** CAMPOS DOS GOYTACAZES
Telefone: (22)2101-3355 **E-mail:** cep@uniflu.edu.br



Continuação do Parecer: 5.835.513

do tema, corrobora-se no entendimento que os fatores contextuais e individuais exercem influência expressiva, havendo, portanto, a demanda de adequação e identificação dos indicadores conforme as dimensões em que se apresentam. Nesse sentido, a investigação objetiva analisar a partir das perspectivas e das características contextuais dos estudantes o potencial do engajamento estudantil do público-alvo do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF). Trata-se de uma pesquisa aplicada, de campo exploratório e natureza qualitativa. Os instrumentos de coleta dos dados envolverão aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas. Para etapa de procedimentos de análise e interpretação dos dados recorrer-se-á à Análise de Conteúdo, bem como a Metodologia da Entrevista Compreensiva. Acredita-se que os resultados do estudo poderão subsidiar, a partir de evidências das reais demandas dos estudantes, a elaboração e desenvolvimento das políticas institucionais e das práticas educativas. Além das demandas de investigações sobre o tema nesse contexto, ressalta-se a importância de se propiciar condições para o engajamento estudantil adequadas às diferentes características contextuais e individuais. A pesquisa traz implicações para uma maior integração do constructo no campo das investigações sobre a permanência na educação de estudantes do PROEJA.

Objetivo da Pesquisa:

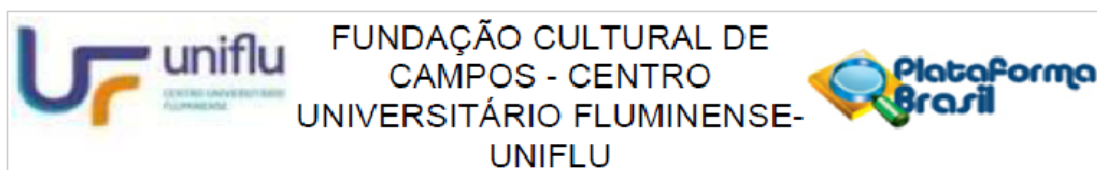
Objetivo Primário:

Esta proposta objetiva analisar a partir das perspectivas e das características contextuais dos estudantes o potencial do engajamento estudantil nos cursos do PROEJA.

Objetivo Secundário:

- a) Integrar as discussões dos estudos acerca do engajamento estudantil no contexto do PROEJA;
- b) Compreender e descrever o sentido do engajamento estudantil no contexto social e acadêmico nos cursos do PROEJA do IFF;
- c) Relacionar os indicadores de engajamento e suas respectivas dimensões à realidade do contexto institucional do lócus da pesquisa;
- d) Organizar relatório síntese dos resultados obtidos como objeto possível e dispor subsídios para implementação e desenvolvimento de políticas públicas, e boas práticas institucionais para a melhoria das condições de permanência na educação.

Endereço: Rua Visconde de Alvarenga 143/169 - Campus II
 Bairro: Parque Leopoldina CEP: 28.053-000
 UF: RJ Município: CAMPOS DOS GOYTACAZES
 Telefone: (22)2101-3355 E-mail: cep@uniflu.edu.br



Continuação do Parecer: 5.835.513

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Possibilidade de constrangimento. Para amenizar o referido risco será providenciado algumas medidas sendo elas: Minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras. Garantir que o pesquisado seja habilitado ao método de coleta dos dados (muito importante para grupo focal e entrevista). Estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto).

Benefícios:

Muitos serão os benefícios para os participantes da pesquisa referentes aos procedimentos realizados, acesso aos resultados; bem como os benefícios indiretos, para a sociedade, como avanço nos conhecimentos sobre o que está sendo pesquisado quanto o desenvolvimento de políticas públicas e de boas práticas institucionais e educativas, com vistas à melhores condições de permanência na educação.

Avaliação:

O pesquisador responsável desenvolveu análise crítica dos riscos e benefícios, indicando as medidas de proteção aos participantes da pesquisa. Este colegiado avalia como favorável o binômio risco-benefício.

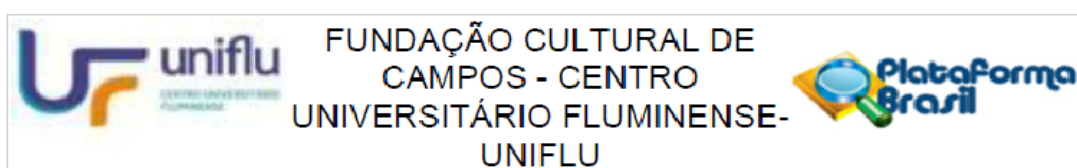
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Segundo a autora, os resultados do estudo poderão subsidiar, a partir de evidências das reais demandas dos estudantes, a elaboração e desenvolvimento das políticas institucionais e das práticas educativas. Além das demandas de investigações sobre o tema nesse contexto, ressalta-se a importância de se propiciar condições para o engajamento estudantil adequadas às diferentes características contextuais e individuais. A pesquisa traz implicações para uma maior integração do constructo no campo das investigações sobre a permanência na educação de estudantes do PROEJA.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Trata-se do cumprimento de pendências do parecer de avaliação Número 5.809.509, emitido em doze de dezembro de dois mil e vinte e dois, que gerou as pendências.

Endereço: Rua Visconde de Alvarenga 143/169 - Campus II
 Bairro: Parque Leopoldina CEP: 28.053-000
 UF: RJ Município: CAMPOS DOS GOYTACAZES
 Telefone: (22)2101-3355 E-mail: cep@uniflu.edu.br



Continuação do Parecer: 5.835.513

PENDÊNCIA 1- Indicar o cep no TCLE

RESPOSTA DO PESQUISADOR: Foi realizado a inserção dos seguintes dados no TCLE: Comitê de Ética em Pesquisa: UNIFLU- Campus II, Av. Visconde de Alvarenga. 143 | Pq. Leopoldina Campos dos Goytacazes | RJ | CEP 28053-000 Tel.: (22) 2101.3350.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O pesquisador cumpriu todas as pendências apontadas no parecer número 5.809.509, o projeto foi considerado aprovado por este Colegiado.

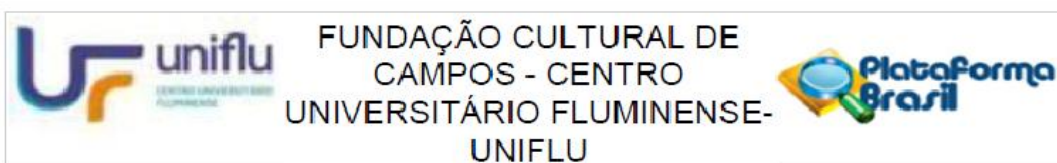
Considerações Finais a critério do CEP:

Parecer sem óbices éticos. Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parcial e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciados no CEP, conforme Resolução CNS nº 466/2012, item XI.2.d e Resolução CNS nº 510/2016, art. 28, item V.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1924895.pdf	14/12/2022 15:44:28		Aceito
Outros	CARTARESPOSTA2.pdf	14/12/2022 15:43:52	SAIONARA ROSA DA CRUZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLESAIONARA.pdf	14/12/2022 15:42:20	SAIONARA ROSA DA CRUZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto de Tese Saionara Rosada Cruz.pdf	17/11/2022 19:57:14	SAIONARA ROSA DA CRUZ	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoSaionara.pdf	17/11/2022 19:51:44	SAIONARA ROSA DA CRUZ	Aceito

Endereço: Rua Visconde de Alvarenga 143/169 - Campus II
 Bairro: Parque Leopoldina CEP: 28.053-000
 UF: RJ Município: CAMPOS DOS GOYTACAZES
 Telefone: (22)2101-3355 E-mail: cep@uniflu.edu.br



Continuação do Parecer: 5.635.513

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPOS DOS GOYTACAZES, 22 de Dezembro de 2022

Assinado por:
Leila Corrêa Barreto Siqueira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Visconde de Alvarenga 143/169 - Campus II
Bairro: Parque Leopoldina **CEP:** 28.053-000
UF: RJ **Município:** CAMPOS DOS GOYTACAZES
Telefone: (22)2101-3355 **E-mail:** cep@uniflu.edu.br