

Nexus

Revista de Extensão do IFAM

EDIÇÃO ESPECIAL



ISSN - L: 2358-9981

Nexus

Revista de Extensão do IFAM

Manaus - AM



REITOR DO IFAM

Jaime Cavalcante Alves

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Rosangela Santos da Silva

PRÓ-REITOR DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

Paulo Henrique Rocha Aride

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO

Maria Francisca Moraes de Lima

PRÓ-REITOR DE GESTÃO DE PESSOAS

Leandro Amorim Damasceno

PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

Fábio Teixeira Lima

COMITÊ EDITORIAL

Dra. Maria Francisca Moraes de Lima - Instituto Federal do Amazonas (IFAM), Brasil

Dr. Adérito Fernandes Marcos - Universidade de São José, Macau, China; Universidade Aberta de Portugal, Portugal

Dr. Alexandre Pereira Chahad - Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Brasil

Dra. Aline Zorzi Schultheis de Freitas - Instituto Federal do Amazonas (IFAM), Brasil

Dra. Ana Maria de Lucena Rodrigues - SEDUC, Brasil

Dr. Bruno Olivetti de Mattos - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Brasil

Dr. Celso Luiz Prudente - Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Brasil

Dr. Clarides Henrich de Barba - Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Brasil

Dr. Cristóvão Gomes Plácido Junior - Instituto Federal do Amazonas (IFAM), Brasil

Dr. Danniell Rocha Bevilaqua - Instituto Federal do Amazonas (IFAM), Brasil

Dr. David Junior de Souza Silva - Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Brasil

Dr. Henrique Rego Monteiro - Instituto Federal Fluminense (IFF), Brasil

Dra. Izabel Rigo Portocarrero - Universidad Internacional de La Rioja (Espanha), Espanha

Dr. Jackson Pantoja Lima - Instituto Federal do Amazonas (IFAM), Brasil

Dr. João Roberto Moro - Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Brasil

Dr. José Roselito Carmelo da Silva - Instituto Federal do Amazonas (IFAM), Brasil

Dra. Luciana Canário Mendes - Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Brasil

Dra. Marivan Tavares dos Santos - Secretaria de Educação e Desporto, Amazonas, Brasil

Dr. Rondon Tatsuta Yamane Baptista de Souza - Instituto Federal do Amazonas (IFAM), Brasil

Dra. Sarah Ragonha de Oliveira - Instituto Federal do Amazonas (IFAM), Brasil

Dra. Vanessa da Costa Sena - Instituto Federal do Amazonas (IFAM), Brasil

Dra. Vanessa Ishikawa Rasoto - Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Brasil

ORGANIZADORAS DA EDIÇÃO ESPECIAL

M.^a Jacira Dall Alba Lima

Dra. Bianca Santos Bento da Silva

Dra. Aline Zorzi Schultheis de Freitas

CAPA E DIAGRAMAÇÃO

M.e Erlison Soares Lima

Thaynara Jamille Soares Torres

REVISÃO DE NORMAS TÉCNICAS

M.^a Darlene Silveira Rodrigues

REVISÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

M.e Francisco Rosa da Rocha

M.e Ícaro Soares Assis

M.e Iracema Ramos Martins

REVISÃO DE LÍNGUA INGLESA

M.^a Roberta Enir Faria Neves de Lima

Dra. Sarah Ragonha de Oliveira

EDIÇÃO

Dra. Aline Zorzi Schultheis de Freitas

Dr. Rondon Tatsuta Yamane Baptista de Souza

M.e Sandro Ferronato Francener

EDITORA EXECUTIVA

Dra. Maria Francisca Moraes de Lima

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N338 Nexus: Revista de Extensão do IFAM [recurso eletrônico] / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. v.1, n.1 (abr. 2015-) Manaus: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, 2015 -. 1 recurso online: il.

Semestral. (n. 18, ano 12, jun. 2026)

ISSN - L: 2358-9981

Em 2024 a periodicidade passou a ser semestral.

1. Educação. 2. Sustentabilidade. 3. Educação profissional e tecnológica. 4. Experiências pedagógicas. 5. Empreendedorismo. 6. Qualificação profissional. 7. Educação de Jovens e Adultos. I. IFAM. II. Título.

CDD 371.2

EDITORIAL - EDIÇÃO ESPECIAL NEXUS

“Trilhar caminhos coletivamente possibilita ao indivíduo o fortalecimento da educação inclusiva, possibilitando o favorecimento do protagonismo e de equidade social”

Prof. Dra. Maria Francisca Moraes de Lima

Caros leitores!

A edição especial Nexus intitulada ***“Experiências que constroem uma educação viva”*** traz uma produção científica permeada por conhecimentos e relatos de vida de homens e mulheres, tornando-se, pois, um espaço de presença, preenchida por registros reais da formação — práticas produtivas, atividades coletivas e momentos de aprendizagem aplicada. O material a ser apresentado, em vez de recorrer a metáforas distantes ou abstrações narrativas, assume uma linguagem direta, material e humana, revelando a EJA-EPT como um espaço de produção real de conhecimento, trabalho e transformação social.

Essa edição especial é composta por 05 (cinco) artigos e 07 (sete) relatos de experiências. A fim de aguçar a curiosidade e o interesse pela leitura dos senhores segue uma síntese do que vocês verão nos artigos. O primeiro artigo, intitulado ***EJA-EPT E EXTENSÃO: a contribuição do IFAM para a elevação da escolaridade e qualificação profissional de trabalhadores estudantes no contexto amazônico*** analisa a implementação do Programa Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT) no Instituto Federal do Amazonas (IFAM), no período de 2024 a 2025 e sua contribuição para a elevação da escolaridade e a qualificação profissional de trabalhadores estudantes no contexto amazônico. Vale ressaltar que o artigo apresenta ainda o Programa como uma política pública estratégica para a promoção da inclusão social, da qualificação profissional e do desenvolvimento regional, reafirmando o papel da extensão na efetivação do direito à educação.

O segundo artigo intitulado ***Formação continuada na EJA-EPT e uso de tecnologias digitais em contexto de educação a distância*** analisa a experiência de formação continuada docente desenvolvida no âmbito do Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT), destinada a professores atuantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em oito municípios do interior do estado do Amazonas. A produção objetiva refletir sobre a importância e as possibilidades do desenvolvimento de formações continuadas mediadas por tecnologias digitais, especialmente no contexto da Educação a Distância, bem como suas contribuições para a construção de práticas pedagógicas de qualidade social e caráter emancipatório na EJA-EPT.

O terceiro artigo intitulado ***Retorno social do investimento na EJA integrada à educação profissional (EJA-EPT): uma análise do impacto social no IFAM campus Maués*** avalia o impacto social gerado pela Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional Tecnológica (EJA-EPT), no âmbito das políticas públicas de integração entre a educação básica e a educação profissional destinadas à modalidade EJA, no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). O foco do estudo foi quantificar o retorno social do investimento educacional por meio da metodologia SROI (Social Return on Investment) e medir as mudanças significativas geradas na vida dos beneficiários do projeto.

O quarto artigo intitulado ***O espaço lúdico como estratégia de permanência de mulheres nos programas EJA-EPT e mulheres mil: experiências e resistências no interior do Amazonas*** apresenta os resultados do Projeto de Extensão Espaço Lúdico, implementado como estratégia institucional de apoio à permanência de mulheres estudantes dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) do Programa Mulheres Mil e da Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT), em cinco municípios do interior do Amazonas. O estudo mostra a contribuição da iniciativa para a redução da evasão, o aumento da frequência escolar e a diminuição da sobrecarga física e emocional das estudantes, favorecendo maior dedicação às atividades formativas.

O quinto artigo intitulado ***Ensino, pesquisa e extensão e a práxis pedagógica no PROEJA*** apresenta a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão como sendo um desafio, não só para o ensino de nível superior no país, mas também para Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia onde são embrionárias as iniciativas, em especial, na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA).

Observaram a riqueza do material apresentado nos artigos! Agora vamos verificar o que esperar dos 07 relatos de experiências. O primeiro relato de experiência intitulado ***Educação de jovens e adultos articulada à qualificação profissional: experiência com cursos FIC no IFAM – campus avançado Boca do Acre (2024-2025)*** apresenta a experiência de implementação dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) no Instituto Federal do Amazonas (IFAM), Campus Avançado Boca do Acre, no período de 2024 a 2025, ofertados para estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse contexto, foram ofertados os cursos de Operador de Computador, Assistente Administrativo, Agricultor Familiar e Assistente de Logística, contemplando estudantes do ensino fundamental ao médio. O relato descreve os desafios enfrentados, como a heterogeneidade das turmas, as dificuldades de permanência e os impactos socioculturais e regionais, bem como os resultados obtidos no processo formativo.

O segundo relato de experiência intitulado ***Modelo de negócios Canvas utilizando a metodologia design thinking no contexto da EJA/EPT*** apresenta um relato de experiência sobre a implementação do curso de extensão “Modelo de Negócios Canvas utilizando a metodologia Design Thinking”, desenvolvido no âmbito da EJA/EPT pelo IFAM. O curso contou com o apoio da Incubadora de Empresas Ayty e foi realizado entre setembro de 2024 e julho de 2025, por meio de dezoito oficinas em oito municípios do estado do Amazonas. O foco dessas atividades foi estimular o protagonismo dos estudantes da EJA, aproximando-os de práticas empreendedoras e inovadoras adaptadas à realidade amazônica.

O terceiro relato de experiências intitulado ***Uma reflexão sobre o curso de operador de computador ofertado a jovens e adultos no município de Lábrea, sul do Amazonas*** descreve as experiências obtidas com a realização do Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) ofertado a estudantes do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede estadual de ensino do município de Lábrea. Com os relatos dos estudantes e professores-formadores foi perceptível a importância do programa para o desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional dos concludentes que, formados para o mundo do trabalho, têm a possibilidade de mudar sua realidade cultural, econômica e social.

O quarto relato de experiência intitulado ***Desafios e aprendizados na EJA-EPT: um relato de experiência no IFAM campus Presidente Figueiredo*** descreve as práticas pedagógicas desenvolvidas na oferta de três cursos FIC dentro do Projeto de Implementação da Política de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional Tecnológica vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), no IFAM Campus Presidente Figueiredo entre os anos de 2024 e 2025. O relato detalha o trabalho da coordenação local, marcado pela transição de responsabilidades, apresentando as metodologias de ensino adotadas pelos(as) docentes do Programa, entre elas: o uso de metodologias ativas, o reforço ao alinhamento entre teoria e prática, a contextualização dos saberes locais e a realização de visitas técnicas.

O quinto relato de experiências intitulado ***Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional e tecnológica na Amazônia: Experiências formativas nos Cursos FIC no IFAM, Campus São Gabriel da Cachoeira*** apresenta a experiência do Programa EJA-EPT, na forma de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) sob a perspectiva da coordenação e dos professores formadores dos cursos de Operador de Computador e Assistente Administrativo, com foco nos desafios, estratégias e impactos observados ao longo da execução de suas práticas. Os resultados apresentados evidenciam o potencial transformador da EJA integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na região amazônica e reforçam a importância da continuidade de políticas públicas que garantam sua consolidação como direito social.

O sexto relato de experiência intitulado ***EJA integrada à EPT no IFAM campus Tabatinga: desafios e impactos na qualificação de estudantes da educação de jovens e adultos*** apresenta a implementação dos cursos ofertados por meio do Programa Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT) no IFAM Campus Tabatinga, entre os anos de 2024 e 2025. Bem como os desafios, estratégias pedagógicas e impactos educacionais e sociais decorrentes da execução das formações.

E para fechar essa edição com a mesma qualidade teórico-prática apresentada temos o sétimo relato de experiência intitulado ***Espaços não formais de educação no contexto do programa EJA integrada à EPT no IFAM - campus Tefé*** que descreve e analisa as práticas pedagógicas desenvolvidas em espaços não formais de educação, no âmbito do Programa EJA Integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), executado pelo Instituto Federal do Amazonas (IFAM) – Campus Tefé. As experiências foram conduzidas por docentes de diferentes áreas do conhecimento e envolveram disciplinas de cursos distintos, tais como Produtor de Olerícolas, Auxiliar Agropecuário e Meliponicultor, ofertados na modalidade EJA. As atividades pedagógicas ocorreram em unidades de produção da agricultura familiar, empreendimentos agropecuários, meliponários e outros ambientes do território, caracterizados como espaços não formais de educação.

A partir dos relatos foi possível observar que essas interações possibilitaram a articulação entre conhecimentos técnicos e científicos trabalhados nos cursos, os saberes tradicionais dos educandos da EJA e os conhecimentos construídos pela experiência de agricultores, produtores e demais sujeitos, o que fortaleceu, não só o protagonismo discente, como também os saberes territoriais.

Por fim, caros leitores, esperamos que as leituras a serem feitas nessa edição possam fazer com que vocês vislumbrem a importância das políticas públicas educacionais advindas da tríade Ensino – Pesquisa e Extensão para a formação de uma cidadania que liberta, acolhe e transforma o indivíduo em escritor de sua própria história.

Até breve!

SUMÁRIO

ARTIGOS

- 15** EJA-EPT E EXTENSÃO: A CONTRIBUIÇÃO DO IFAM PARA A ELEVAÇÃO DA ESCOLARIDADE E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DE TRABALHADORES ESTUDANTES NO CONTEXTO AMAZÔNICO
- 29** FORMAÇÃO CONTINUADA NA EJA-EPT E USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
- 43** RETORNO SOCIAL DO INVESTIMENTO NA EJA INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (EJA-EPT): UMA ANÁLISE DO IMPACTO SOCIAL NO IFAM CAMPUS MAUÉS
- 57** O ESPAÇO LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE PERMANÊNCIA DE MULHERES NOS PROGRAMAS EJA-EPT E MULHERES MIL: EXPERIÊNCIAS E RESISTÊNCIAS NO INTERIOR DO AMAZONAS
- 71** ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO E A PRÁXIS PEDAGÓGICA NO PROEJA

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

- 87** EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ARTICULADA À QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: EXPERIÊNCIA COM CURSOS FIC NO IFAM – CAMPUS AVANÇADO BOCA DO ACRE (2024-2025)
- 99** MODELO DE NEGÓCIOS CANVAS UTILIZANDO A METODOLOGIA DESIGN THINKING NO CONTEXTO DA EJA/EPT
- 109** UMA REFLEXÃO SOBRE O CURSO DE OPERADOR DE COMPUTADOR OFERTADO A JOVENS E ADULTOS DE LÁBREA, SUL DO AMAZONAS

121 DESAFIOS E APRENDIZADOS NA EJA-EPT: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO IFAM CAMPUS PRESIDENTE FIGUEIREDO

131 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA AMAZÔNIA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NOS CURSOS FIC NO IFAM, CAMPUS SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA

143 EJA INTEGRADA À EPT NO IFAM CAMPUS TABATINGA: DESAFIOS E IMPACTOS NA QUALIFICAÇÃO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

155 ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO PROGRAMA EJA INTEGRADA À EPT NO IFAM - CAMPUS TEFÉ

Artigos



EJA-EPT E EXTENSÃO: A CONTRIBUIÇÃO DO IFAM PARA A ELEVAÇÃO DA ESCOLARIDADE E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DE TRABALHADORES ESTUDANTES NO CONTEXTO AMAZÔNICO

EJA-EPT AND EXTENSION: IFAM'S CONTRIBUTION TO RAISING EDUCATIONAL ATTAINMENT AND PROFESSIONAL QUALIFICATION OF WORKING STUDENTS IN THE AMAZONIAN CONTEXT

Jacira Dall Alba Lima¹

Bianca Santos Bento da Silva²

<https://doi.org/10.31417/nexus.v12i18.602>

Resumo: Este artigo analisa a implementação do Programa Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT) no Instituto Federal do Amazonas (IFAM), no período de 2024 a 2025, com foco em sua contribuição para a elevação da escolaridade e a qualificação profissional de trabalhadores estudantes no contexto amazônico. Fundamentado em abordagem qualitativa, de caráter descritivo, o estudo apoia-se na análise documental, em registros institucionais e nas experiências decorrentes da execução do Programa em oito municípios do estado do Amazonas. Os resultados evidenciam a relevância da articulação entre Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Extensão como estratégia de inclusão educacional e desenvolvimento territorial. Destaca-se a oferta de 1.160 matrículas em cursos de Formação Inicial e Continuada e uma taxa de certificação de 69%. Além disso, tem igualmente destaque a formação continuada de 374 professores atuantes na EJA e EJA-EPT, contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas contextualizadas às especificidades desse público. Apesar dos desafios logísticos, geográficos e tecnológicos característicos da região amazônica, a atuação integrada entre IFAM, redes públicas de ensino e comunidades locais possibilitou ampliar o acesso, a permanência e a conclusão de trajetórias formativas. O Programa se configura como política pública estratégica para a promoção da inclusão social, da qualificação profissional

¹ Mestra em Ensino Tecnológico pelo IFAM, Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal do Amazonas - IFAM - Campus Manaus Zona Leste, jacira.dallalba@ifam.edu.br

² Doutora em Educação, Pedagoga, Instituto Federal do Amazonas, Diretoria de Educação a Distância/DEaD, Reitoria, bianca_santos@ifam.edu.br

e do desenvolvimento regional, reafirmando o papel da extensão na efetivação do direito à educação.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; educação profissional e tecnológica; extensão.

Abstract. *This article analyzes the implementation of the Youth and Adult Education integrated with Professional and Technological Education Program (EJA-EPT) at the Federal Institute of Amazonas (IFAM) between 2024 and 2025, focusing on its contribution to raising educational attainment and providing professional qualification for working students in the Amazonian context. Grounded in a qualitative, descriptive approach, the study is based on document analysis, institutional records, and experiences derived from the program's implementation in eight municipalities in the state of Amazonas. The findings highlight the relevance of the articulation among Youth and Adult Education, Professional Education, and Extension as a strategy for educational inclusion and territorial development. Notably, the program offered 1,160 enrollments in Initial and Continuing Education courses, achieving a certification rate of 69%. It also provided continuing education for 374 teachers working in EJA and EJA-EPT, thereby strengthening pedagogical practices tailored to the specificities of this student population. Despite the logistical, geographical, and technological challenges characteristic of the Amazon region, the integrated work among IFAM, public education systems, and local communities expanded access, retention, and completion of educational pathways. The program stands out as a strategic public policy for promoting social inclusion, professional qualification, and regional development, reaffirming the role of extension in ensuring the right to education.*

Keywords: youth and adult education; professional and technological education; extension.

INTRODUÇÃO

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, princípio fundante dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sustenta-se na articulação entre a produção do conhecimento e as demandas sociais. Nesse horizonte, a integração histórica entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem ampliado as possibilidades de democratização da educação pública, ao desafiar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a cumprir sua função social por meio da elevação da escolaridade e da qualificação profissional da classe trabalhadora.

Com vistas à consolidação de políticas voltadas às populações historicamente excluídas, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação, instituiu o Programa EJA Integrada à Educação Profissional e Tecnológica, por meio da Portaria nº 962, de 1º de dezembro de 2021. Vinculado às metas do Plano Nacional de Educação, especialmente à Meta 10, o Programa objetiva ampliar a oferta da EJA integrada à formação profissional, aliando educação básica e qualificação para o trabalho. Entre seus objetivos específicos, destacam-se a ampliação das oportunidades de acesso, permanência e conclusão da EJA, o fortalecimento da oferta integrada em articulação com estados, municípios e Distrito Federal, o apoio ao desenvolvimento de propostas pedagógicas contextualizadas e a promoção da elevação da escolaridade associada à formação profissional.

Para a efetivação desses objetivos, a extensão assume papel estratégico ao promover a interlocução entre instituição e sociedade, materializando práticas educativas contextualizadas e de qualidade socialmente referenciadas, ou seja, uma qualidade que compreende a educação como um direito voltado à formação humana integral, à inclusão e à justiça social, indo além de indicadores quantitativos, ao considerar as necessidades e expectativas da comunidade. De acordo com Lima (2023), essa qualidade fundamenta-se em processos democráticos, equitativos e comprometidos com a emancipação dos sujeitos e a transformação social.

No âmbito do Instituto Federal do Amazonas, a execução do Programa foi coordenada pela Diretoria de Extensão e Produção, vinculada à Pró-Reitoria de Extensão. Nessa atuação, a extensão consolida-se como dimensão essencial para ampliar o alcance das políticas educacionais, integrando formação básica e profissional às demandas dos territórios amazônicos e fortalecendo práticas educativas pautadas na inclusão, na equidade e no desenvolvimento social. Como assinala Castro (2004), a extensão constitui espaço privilegiado de articulação entre diferentes áreas do conhecimento e de intervenção qualificada na sociedade.

Considerando os objetivos já mencionados, o Programa EJA Integrada à EPT, gerido pela DIEP/PROEX/IFAM, foi estruturado para atender a seis metas interdependentes no decorrer dos anos de 2024 a 2025 (Figura 1). As três primeiras metas subsidiaram a etapa central da iniciativa, concebida como estratégia para ampliar o acesso, favorecer a permanência e promover a inclusão de estudantes da EJA, iniciando pela **Mobilização** dos campi na adesão à proposta, no apoio e na divulgação da oferta do Curso de **Formação Continuada de Docente**, bem como no apoio administrativo e operacional para realização dos cursos de **Formação Inicial e Continuada (FIC)**. Tal escolha reconhece que a qualificação profissional

dialoga diretamente com os interesses e as necessidades desse público, ao articular formação, inserção social e perspectivas de melhoria das condições de vida.

Figura 1 - Metas do Programa EJA Integrada - EPT (2024 – 2025).



Fonte: Elaboração das autoras, com apoio de IA generativa (NotebookLM), 2026.

Para sua implementação, foi mobilizada uma equipe de trabalho composta por cerca de 60 profissionais, entre equipe sistêmica, equipes locais e profissionais de apoio. A equipe sistêmica reuniu coordenação-geral, pedagógica, financeira, de tutoria, do Ambiente Virtual de Aprendizagem e secretaria. As equipes locais foram formadas por coordenadores locais, assistente administrativo, assistente de alunos e professores formadores, enquanto os profissionais de apoio incluíram conteudistas, revisores textuais, designer gráfico e bibliotecária. Essa estrutura atuou de forma articulada nas diferentes etapas de planejamento, execução, acompanhamento e consolidação das ações.

O Programa foi desenvolvido em oito municípios amazonenses, com gestão local realizada por coordenadores de sete campi ofertantes do IFAM, como é possível observar na Figura 2, do mapa do estado do Amazonas. Sua execução esteve diretamente condicionada às especificidades do contexto amazônico, marcado por desafios geográficos, sazonais e socioculturais. A oferta dos cursos alcançou municípios situados em distintas regiões do estado, como Boca do Acre, Humaitá, Lábrea, Presidente Figueiredo, São Gabriel da Cachoeira, Tabatinga³, Santo Antônio do Itá e Tefé, cujas particularidades impuseram demandas logísticas complexas relacionadas ao acesso, ao deslocamento e à permanência das equipes e dos estudantes.

Nesse contexto, este artigo analisa, sob abordagem qualitativa e descritiva, os resultados da execução do Programa EJA Integrada à EPT no IFAM, no período de 2024 a 2025. A análise fundamenta-se nas experiências vivenciadas, nos desafios enfrentados e nas reflexões suscitadas pelas especificidades territoriais e socioculturais dos contextos em que os cursos de qualificação profissional foram ofertados.

³ Ressalta-se que o campus Tabatinga foi responsável pela oferta em seu próprio município e também pelos cursos ofertados em Santo Antônio do Itá, município que atualmente conta com um Centro de Referência do IFAM, localizado a 384 km de distância de Tabatinga, deslocamento realizado predominantemente por via fluvial.

Figura 2 - Localização geográfica dos municípios contemplados com a oferta do Programa EJA Integrada à EPT/AM



Fonte: Acervo do Programa, 2024.

QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: A INSERÇÃO TERRITORIAL DO IFAM NA ELEVAÇÃO DA ESCOLARIDADE DE TRABALHADORES ESTUDANTES DA EJA

A primeira ação do Programa, iniciada ainda no ano de 2023, correspondeu à etapa de mobilização. Nessa fase, a equipe gestora sistêmica, em articulação com os diretores-gerais e coordenadores locais dos campi ofertantes, estabeleceu diálogo com prefeituras e secretarias municipais e estaduais de educação, com vistas à formalização de parcerias para a implementação do Programa. Esse movimento contou com apoio direto da Diretoria de Extensão e Produção (DIEP), fortalecendo a articulação institucional junto aos campi.

As parcerias com as Secretarias Municipais e Estadual de Educação foram formalizadas por meio de Acordos de Cooperação Técnica, firmados entre o IFAM, as prefeituras e a SEDUC/AM. Tais articulações, mediadas pelos coordenadores locais, foram decisivas para a efetivação da oferta da EJA integrada à EPT no Amazonas, ao fortalecer vínculos interinstitucionais e favorecer a construção de ações integradas, em consonância com as especificidades regionais e com a perspectiva de formação integral dos estudantes.

Os cursos de qualificação profissional foram definidos pelos campi em articulação com as redes parceiras, considerando as demandas do público atendido, os arranjos produtivos locais e as diretrizes da Portaria nº 962/2021. Com carga horária de até 200 horas, os cursos alinharam-se aos itinerários formativos previstos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

A partir de 2024, as ações previstas no plano de trabalho foram iniciadas com a oferta do curso de formação continuada docente Processos Formativos em Práticas Educativas na EJA-EPT, correspondente à Meta 2. Desenvolvido no formato a distância, em parceria com a Diretoria de Educação a Distância (DEaD) do IFAM, o curso teve carga horária de 120 horas e buscou subsidiar teórica e metodologicamente professores e gestores para atuação na EJA-EPT, promovendo reflexão crítica e qualificação das práticas pedagógicas.

De forma concomitante, desenvolveu-se a produção dos Cadernos Pedagógicos (Meta 4), que subsidiaram a oferta dos cursos FIC. Elaborados por docentes do IFAM selecionados por edital, esses materiais foram precedidos de formação específica sobre sua concepção e estrutura. Organizados a partir das especificidades da EJA, os cadernos privilegiaram

atividades reflexivas e contextualizadas, articulando qualificação profissional, experiências de vida e formação crítica dos estudantes.

A oferta dos cursos FIC teve início no segundo semestre de 2024, atendendo estudantes da EJA do Ensino Fundamental II das redes municipais e do Ensino Médio das redes estaduais. As inscrições foram realizadas nas próprias escolas, com ampla mobilização conduzida pelas equipes locais.

A organização curricular previu atividades da educação básica em três dias da semana e dos cursos FIC em dois ou três dias, no turno noturno. Atividades práticas e visitas técnicas ocorreram aos sábados, ampliando as possibilidades de articulação entre teoria e prática.

Durante a execução dos cursos, o acompanhamento dos estudantes esteve sob responsabilidade das equipes locais, compostas por coordenação local, assistentes administrativos e assistentes de alunos. Essas equipes atuaram em permanente articulação com as coordenações Geral e Pedagógica do Programa, assegurando acompanhamento sistemático, resolução de demandas e apoio às trajetórias formativas.

A qualificação profissional concebida no âmbito do Programa fundamentou-se em uma perspectiva formativa comprometida com a emancipação dos sujeitos (Freire, 1996; Ciavatta, 2005), distanciando-se de uma lógica assistencialista ou de mero treinamento para o mercado de trabalho, conforme assinala Oliveira (2024) em sua análise crítica sobre os discursos velados da Portaria nº 962/2021. Orientadas pelos princípios da qualidade social da educação (Lima, 2023), todas as etapas da iniciativa buscaram promover uma formação que articulasse conhecimentos técnicos, formação humana e leitura crítica da realidade, em consonância com os pressupostos da Educação Profissional e Tecnológica e da Educação de Jovens e Adultos. Nessa perspectiva, reafirmou-se o compromisso do IFAM com uma formação integral, voltada ao desenvolvimento da autonomia, da cidadania e da capacidade de intervenção dos estudantes em seus contextos sociais e profissionais.

No contexto amazônico, marcado por desafios geográficos, diversidade cultural e desigualdades históricas, a EJA integrada à EPT assume papel estratégico na promoção da inclusão e da elevação da escolaridade, na organização da vida e de práticas culturais construídas fora do espaço escolar, como mostra a Figura 3. A interiorização da oferta e a valorização dos saberes locais reforçam a relevância de políticas educacionais contextualizadas, capazes de dialogar com as realidades territoriais e ampliar o direito à educação.

Figura 3 - Aula prática do Curso FIC de Meliponicultura - Campus Tefé.



Fonte: Acervo da Coordenação Local do Campus Tefé, 2025.

Objetivando o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação, especialmente a Meta 10, a oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) materializa-se, no Amazonas, por meio do IFAM. A iniciativa amplia o acesso de estudantes da EJA das redes municipais e estaduais à qualificação profissional pública, inclusiva e socialmente referenciada. Sua execução demandou planejamento minucioso, articulação interinstitucional e gestão compartilhada entre a equipe sistêmica e as equipes locais, fatores decisivos para o êxito das ações desenvolvidas.

A ARTICULAÇÃO ENTRE EJA E EPT NO AMAZONAS: O PAPEL DA EXTENSÃO NA OFERTA DOS CURSOS FIC

A execução dos cursos FIC esteve sob responsabilidade da Diretoria de Extensão e Produção, configurando-se como ação extensionista de caráter integrado. A proposta articulou formação continuada de professores, qualificação profissional de estudantes e ações voltadas à pesquisa, à inovação e ao empreendedorismo, evidenciando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Mais do que ofertar cursos, a iniciativa promoveu a interação entre saberes institucionais e comunitários, fortalecendo a relação entre educação, trabalho e desenvolvimento social. Assim, a extensão consolidou-se como eixo articulador das políticas públicas educacionais, ampliando os impactos formativos e sociais do Programa nos territórios atendidos.

Entre os resultados mais expressivos, destaca-se a execução da Meta 6 do plano de trabalho do Programa EJA-EPT no IFAM, voltada à aplicação do Business Model Canvas articulado à metodologia Design Thinking. Inicialmente prevista para 360 estudantes, a ação foi ampliada para 18 oficinas, alcançando mais de 550 participantes, sendo realizada pela incubadora Ayty⁴/PROEX/IFAM. A iniciativa fortaleceu o protagonismo empreendedor dos estudantes ao estimular a identificação de problemas locais e a elaboração de soluções inovadoras alinhadas às demandas de seus territórios e aos processos formativos desenvolvidos nos cursos, como evidenciam as Figuras 4 e 5.

Ao articular conhecimentos acadêmicos e saberes locais, a extensão favoreceu processos de pertencimento, participação social e construção coletiva do conhecimento. As parcerias com escolas das redes municipal e estadual também ampliaram o acesso de públicos historicamente excluídos, como indígenas, quilombolas e ribeirinhos, reforçando o compromisso institucional com a democratização da educação profissional.

⁴ A Incubadora de Empresas Ayty (IFAM), criada no ano de 2003, é um ambiente de inovação e empreendedorismo que apoia a criação, o desenvolvimento e a consolidação de negócios inovadores. O nome Ayty vem do tupi-guarani e significa “ninho”, simbolizando um espaço de acolhimento e crescimento para novas ideias e empreendimentos (<https://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/extensao/proex/ayty-incubadora-de-empresas>).

Figuras 4 e 5 - Realização das oficinas de Modelo de Negócios Canvas/ Campus Presidente Figueiredo (2024) e Campus Tabatinga (2025).



Fonte: Acervo das Coordenações Locais dos campi de Presidente Figueiredo (2024) e Tabatinga (2025).

PERCURSO METODOLÓGICO

Para a construção do percurso metodológico, adotou-se uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo, orientada pela análise do contexto socioterritorial em que se desenvolveu a oferta da EJA integrada à Educação Profissional e Tecnológica no âmbito do IFAM. A investigação concentrou-se na compreensão dos fenômenos educacionais emergentes dessa experiência, considerando as especificidades do público atendido, o marco legal e normativo que sustenta a política e a produção teórica pertinente à temática.

Ancorada nos pressupostos da pesquisa qualitativa, conforme Minayo (2001) e Gil (2008), a análise privilegiou a compreensão dos processos formativos, das aprendizagens construídas coletivamente e das relações estabelecidas nos territórios de atuação. Nessa perspectiva, foram consideradas as singularidades regionais, os modos de vida e as dinâmicas socioculturais próprias do contexto amazônico.

O estudo fundamentou-se em análise interpretativa de registros documentais produzidos no âmbito do Programa, das estratégias de implementação dos cursos de Formação Inicial e Continuada nos campi participantes e do acompanhamento sistemático dos resultados alcançados ao longo dos anos de 2024 e 2025. Esse conjunto de fontes

possibilitou conferir visibilidade à trajetória do Programa, às experiências vivenciadas e aos sentidos produzidos no processo de oferta da EJA integrada à EPT no contexto amazônico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Programa EJA-EPT desenvolveu-se em quatro etapas. A primeira correspondeu à formação continuada de professores, realizada na modalidade a distância, por meio da Escola Virtual do IFAM e da plataforma Moodle. Foram ofertadas 420 vagas, distribuídas em sete turmas, das quais 374 foram preenchidas por profissionais que atuavam direta ou indiretamente na EJA e na EPT.

Embora o ambiente virtual tenha sido cuidadosamente estruturado, desafios relacionados à conectividade, à infraestrutura tecnológica e ao letramento digital impactaram a permanência dos cursistas. Ainda assim, o acompanhamento contínuo das equipes, aliado ao engajamento local e à adoção de práticas pedagógicas contextualizadas, resultou em taxa de conclusão de 63,9%, indicador significativo diante das condições de oferta, como mostra o Quadro 1.

Apesar dos desafios postos, a efetividade da formação esteve associada ao engajamento das equipes locais na mobilização dos participantes, à implementação de práticas pedagógicas significativas e contextualizadas à EJA e à EJA-EPT, ao acompanhamento contínuo dos professores cursistas e à atuação articulada das coordenações, contribuindo para a adesão ao curso e a redução da evasão, garantindo que 63,9% dos cursistas concluíssem a capacitação.

Quadro 1 - Turmas da Formação Continuada Docente.

Turma	Município /Campus	Quantitativo de Professores Cursistas
1	Boca do Acre	54
2	Humaitá	48
3	Lábrea	57
4	Presidente Figueiredo	57
5	São Gabriel da Cachoeira	50
6	Tabatinga e Santo Antonio do Içá	55
7	Tefé	53
Total de Professores Cursistas Inscritos		374

Fonte: Acervo do Programa, 2024.

A Figura 6 apresenta a certificação da turma do campus Lábrea, que registrou o maior percentual de cursistas concluintes entre todas as turmas conduzidas.

Figura 6 - Certificação dos professores participantes da Formação Docente em Práticas Educativas em EJA-EPT, município de Lábrea/AM.



Fonte: Acervo da Coordenação Local do Campus Lábrea, 2024.

As etapas subsequentes, previstas entre o segundo semestre de 2024 e o final de 2025, foram destinadas à execução dos cursos FIC em sete campi do IFAM. Essa oferta contemplou os oito municípios mencionados, organizados em três blocos de atendimento, conforme detalhado no Quadro 2.

Quadro 2 - Distribuição de vagas e turmas dos cursos FIC nos 7 campi do IFAM.

Campus/Município	Período da Oferta	Quantitativo de Turmas	Vagas abertas
Boca do Acre	2024.2 a 2025.1	4	160
Lábrea	2024.2	2	80
Humaitá	2024.2	2	80
Tabatinga e Santo Antônio do Içá	2024.2 a 2025.2	9	360
Tefé	2024.2 a 2025.2	7	280
Presidente Figueiredo	2024.2 a 2025.1	3	120
São Gabriel da Cachoeira	2024.2	2	80
Total		29	1160

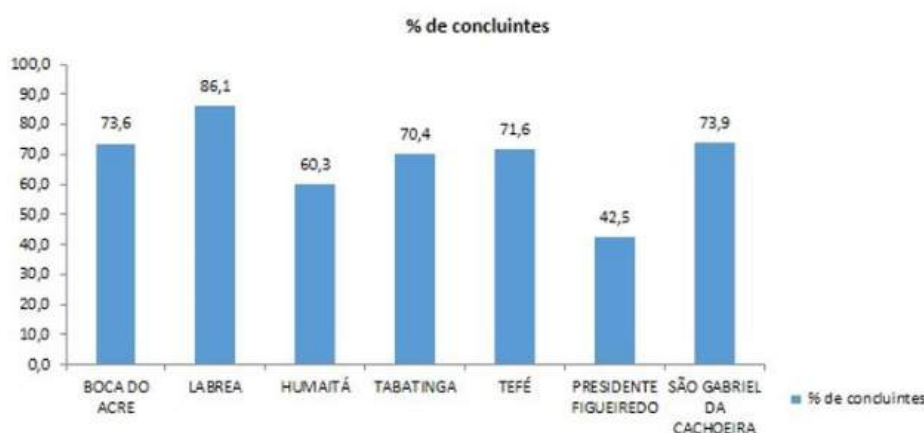
Fonte: Acervo do Programa, 2026.

Conforme previsto no plano de trabalho, a Meta 3 estabelecia a oferta mínima de 900 matrículas em cursos de qualificação profissional. No entanto, foram disponibilizadas 1.160 vagas, distribuídas em 29 turmas, com 40 vagas para cada turma. Essas ofertas foram organizadas em diversos eixos tecnológicos: Recursos Naturais, Gestão e Negócios, Informação e Comunicação, Produção Alimentícia, Turismo, Hospitalidade e Lazer, definidos

conforme as demandas dos arranjos produtivos locais, conferindo maior pertinência e alinhamento às especificidades socioeconômicas dos territórios atendidos.

De forma geral, constatou-se que a taxa de conclusão foi de 69%, evidenciando que a maioria dos estudantes matriculados nos cursos FIC da EJA integrada à EPT conseguiu obter a certificação. Esse percentual, indicado no Gráfico 1 por campus ofertante, quando analisado à luz das especificidades da EJA, revela um desempenho significativo, especialmente se considerando a realidade amazônica, marcada por desafios estruturais, geográficos e socioculturais.

Gráfico 1 - Percentual de conclusão dos cursos FIC da EJA-EPT, por campus.



Fonte: Dados obtidos da plataforma Sistec, 2026.

A oferta do programa EJA-EPT durante os anos de 2024 e 2025 oportunizou a matrícula de 1.160 estudantes da EJA, dos quais 802 foram certificados. Nessa perspectiva, os números apresentados não se limitam à exposição de dados quantitativos, mas evidenciam que, mesmo diante das complexidades regionais, a atuação coletiva, integrada e sensível se configura como elemento estruturante fundamental para a promoção de trajetórias formativas bem-sucedidas, reafirmando o compromisso com a inclusão e a equidade educacional. Além disso, o acompanhamento sistemático da gestão do programa e a dinâmica colaborativa entre as equipes locais minimizaram os impactos das adversidades contextuais que desafiavam o processo formativo, criando redes de apoio e fortalecendo o percurso educacional, de modo a favorecer a permanência dos estudantes até a certificação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida no âmbito do Programa EJA-EPT evidencia a potência de políticas públicas que articulam elevação da escolaridade e qualificação profissional, especialmente quando orientadas pelos princípios da educação pública, inclusiva e socialmente referenciada. No contexto amazônico, a atuação do IFAM reafirma o papel social da instituição na promoção de oportunidades formativas voltadas a jovens, adultos e idosos trabalhadores.

Mais do que ampliar o acesso à formação, o Programa tem possibilitado a construção de itinerários educativos comprometidos com a formação humana integral, com a valorização das trajetórias de vida dos estudantes e com o fortalecimento de sua inserção

social, educacional e profissional. Nesse sentido, a extensão se consolida como dimensão estruturante de interlocuções institucionais ao promover o diálogo entre saberes, territórios e demandas sociais.

Os resultados alcançados mostram a relevância das articulações interinstitucionais, do planejamento colaborativo e do engajamento das equipes envolvidas para a efetivação da política. Tais elementos foram fundamentais para a interiorização das ações, para o fortalecimento das parcerias com as redes públicas de ensino e para a ampliação das oportunidades de acesso à educação profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos.

Por fim, a experiência analisada reafirma que iniciativas dessa natureza contribuem não apenas para o cumprimento das metas educacionais nacionais, mas, sobretudo, para a promoção da equidade, da inclusão social e do direito à educação ao longo da vida. Assim, o Programa EJA-EPT se apresenta como uma ação estratégica de extensão, capaz de integrar formação, cidadania e desenvolvimento social no contexto amazônico.

AGRADECIMENTOS

A execução do Programa EJA-EPT no Amazonas foi marcada por um esforço coletivo que reafirma o compromisso com a educação pública, inclusiva e socialmente referenciada. Nesse percurso, expressamos nosso sincero agradecimento à Diretoria de Extensão e Produção (DIEP), pela condução institucional das ações de extensão, e à PROEX, pelo suporte administrativo, técnico e pedagógico fundamental à implementação da oferta.

Reconhecemos, de forma especial, o trabalho dos coordenadores locais e de suas equipes, que, com dedicação e sensibilidade às especificidades da modalidade EJA, viabilizaram a realização das atividades mesmo diante dos desafios próprios do contexto local. Destacamos, ainda, a atuação essencial da equipe sistêmica responsável pela gestão da oferta nas dimensões pedagógica, financeira e administrativa, cuja organização, acompanhamento e compromisso garantiram a efetividade das ações desenvolvidas.

Por fim, dirigimos nosso reconhecimento mais significativo aos estudantes da EJA, verdadeiros protagonistas desse percurso formativo. Sua participação, resistência e compromisso com a própria trajetória educativa dão sentido e relevância a todo o Programa, reafirmando a educação como direito e como instrumento de transformação social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 14.934, de 25 de julho de 2024. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, ano 162, n. 143, p. 1, 26 jul. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm. Acesso em: mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 962, de 1º de dezembro de 2021. Institui o Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional – EJA/EPT. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, 2 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 3 abr. 2026.

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/sites/default/files/t1111.pdf>. Acesso em: abr. 2026.

ClAVATTA, Maria. Ensino médio integrado: concepções e contradições. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Qualidade, e-cidadania e educação a distância: uma relação possível. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 48, n. 2, p. 460-471, maio/ago. 2023. DOI: 10.5216/ia.v48i2.77113. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/items/31a12f4e-c6de-49ba-9092-2aa1e9d63f65>. Acesso em: 24 abr. 2026.

LOPES, Régia Lúcia; ALMEIDA, Renato Tannure Rotta de (org.). **10 anos de extensão da Rede Federal de Educação Profissional**. Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia, 2021. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/livros/article/view/16130/13274>. Acesso em: 20 abr. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

OLIVEIRA, E. C.; SCOPEL, E. EJA-EPT: potencialidades e (im)possibilidades. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 24, p. 1-31, e17154, jun. 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/381451716_EJA-EPT_potencialidades_e_impossibilidades. Acesso em: 22 abr. 2026.

FORMAÇÃO CONTINUADA NA EJA-EPT E USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

CONTINUING EDUCATION IN EJA-EPT AND THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN DISTANCE EDUCATION CONTEXTS

Bianca Santos Bento da Silva¹

Jacira Dall Alba de Lima²

Luene Cristina Santos de Almeida³

<https://doi.org/10.31417/nexus.v12i18.603>

Resumo: Este artigo analisa a oferta de formação continuada docente desenvolvida no âmbito do Programa Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT), instituído pela Portaria MEC nº 962/2021 e executado pela Pró-Reitoria de Extensão - PROEX IFAM, no semestre 2024.1, tendo como público servidores municipais, estaduais e federais atuantes na modalidade EJA e EJA-EPT de oito municípios do interior do Amazonas. O artigo objetiva refletir sobre as contribuições da formação continuada mediada por tecnologias digitais, em contexto de Educação a Distância, para a construção de práticas pedagógicas de qualidade social e caráter emancipatório na EJA-EPT. Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, com análise de relatórios institucionais, registros do Moodle e do Sistec. Os resultados evidenciam que a iniciativa ampliou o acesso à formação continuada em regiões geograficamente distantes, favoreceu práticas docentes mais reflexivas e contextualizadas e valorizou os saberes dos estudantes da EJA-EPT, embora tenha revelado desafios relacionados à apropriação do uso de tecnologias digitais pelos cursistas e às limitações de conectividade e infraestrutura de acesso à internet nos municípios do interior.

Palavras-chave: formação continuada docente; educação de jovens e adultos; tecnologias digitais.

Abstract. This article analyzes the provision of continuing teacher education developed within the Youth and Adult Education Program integrated with Professional and Technological Education (EJA-EPT), established by MEC Ordinance No. 962 2021 and implemented by the Office of Extension - PROEX IFAM, during the 2024.1 semester. The program targeted municipal, state, and federal staff working in EJA and EJA-EPT across eight municipalities in

¹ Doutora em Educação, Pedagoga, Instituto Federal do Amazonas, Diretoria de Educação a Distância/DEaD, Reitoria, bianca_santos@ifam.edu.br

² Mestra em Ensino Tecnológico, Técnica em Assuntos Educacionais, Instituto Federal do Amazonas, Campus Manaus Zona Leste/CMZL, jacira.dallalba@ifam.edu.br

³ Mestra em Educação, Pedagoga, Docente, Instituto Federal do Amazonas, Campus Manaus Centro/CMC, luene.almeida@ifam.edu.br

the interior of Amazonas. The study aims to reflect on the contributions of continuing education mediated by digital technologies, in a Distance Education context, to the development of pedagogical practices with social quality and an emancipatory character in EJA-EPT. This is a bibliographic and documentary study, based on the analysis of institutional reports, Moodle records, and Sistec data. The results show that the training expanded access in geographically distant regions, fostered more reflective and contextualized teaching practices, and valued the knowledge of EJA-EPT students. However, it also revealed challenges related to participants' appropriation of digital technologies, as well as limitations in connectivity and internet access infrastructure in interior municipalities.

Keywords: continuing teacher education; Youth and Adult Education; digital technologies.

INTRODUÇÃO

O Programa Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT), instituído pela Portaria MEC nº 962, de 1º de dezembro de 2021, tem sua execução a cargo das instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Nesse contexto, o Instituto Federal do Amazonas (IFAM), contemplado pelo Edital nº 17/2022 (DOU de 15/02/2022), aderiu ao Programa, reafirmando seu compromisso com a formação de educadores para práticas pedagógicas inclusivas, contextualizadas e voltadas às especificidades da EJA-EPT.

O Programa EJA-EPT, em sua estrutura total, previu o desenvolvimento de seis etapas/metapas, desde a etapa de mobilização (Figura 1) à etapa de formação continuada de docentes, perpassando pela elaboração de cadernos pedagógicos a serem utilizados na oferta e pela própria execução dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). Este artigo analisa especificamente o desenvolvimento da etapa da Formação Continuada Docente (Meta 2), intitulada "Processos Formativos em Práticas Educativas na EJA-EPT", realizada entre os meses de fevereiro e junho do ano de 2024 no formato de Educação a Distância (EaD).

Figura 1 - Etapa da mobilização: divulgação do curso de formação continuada docente pelos coordenadores locais com visitas às escolas e entrega de material informativo.



Fonte: Arquivos das coordenações locais dos campi Lábrea e Humaitá, 2024.

A formação continuada docente, eixo central das políticas do MEC e da Meta 10 do Plano Nacional de Educação (PNE), responde à necessidade de preparar profissionais para atuar com as especificidades da EJA. Ao reconhecer e valorizar as experiências socioculturais de estudantes historicamente excluídos, fortalece a EJA-EPT e contribui para a qualidade social da educação pública e gratuita.

Planejada para atender profissionais da EJA e da EJA-EPT nos municípios amazonenses de Boca do Acre, Lábrea, Humaitá, Presidente Figueiredo, São Gabriel da Cachoeira, Tabatinga, Santo Antônio do Içá e Tefé, contemplados pelo Programa, a formação foi executada pela Diretoria de Extensão e Produção (DIEP), vinculada à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX). Com a oferta de 420 vagas, a iniciativa promoveu diálogo, troca de experiências e aprofundamento teórico, favorecendo a consolidação de conhecimentos e a (re)construção de práticas docentes contextualizadas, significativas e pedagogicamente intencionais.

A aula inaugural da formação foi organizada presencialmente em cada um dos municípios (Figura 2). Já a palestra foi realizada de forma online, pela TVIFAM (<https://youtu.be/lul0KpRTiCg>), no dia 19 de fevereiro de 2024.

Figura 2 - Aula inaugural do curso de formação docente no município de Tefé, com entrega de kit personalizado (agenda, estojo e garrafa portátil) aos cursistas inscritos.



Fonte: Arquivo da coordenação local do campus Tefé, 2024.

O estudo aqui apresentado tem como objetivo refletir sobre a importância e as possibilidades do desenvolvimento de formações continuadas de docentes mediadas por tecnologias digitais, especialmente no contexto da Educação a Distância (EaD), e suas contribuições para a construção de práticas pedagógicas de qualidade social, que, como afirma Lima (2023), é uma qualidade orientada por finalidades sociais e emancipadoras, vinculada à formação do sujeito como cidadão crítico.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

O campo da formação continuada docente configura-se como um espaço amplo, de produção teórica e de experiências institucionais relevantes, sustentado pela contribuição de pesquisadores que têm estudado e refletido sobre a educação como prática social relevante que envolve diferentes dimensões e desafios. Tal consistência também se evidencia na prática pedagógica desses profissionais, na medida em que se constitui como espaço privilegiado de reflexão crítica sobre o fazer docente, suas intencionalidades, fundamentos teóricos e implicações sociais.

Pimenta e Ghedin (2002) ressaltam que a transformação crítica da prática e a solução dos problemas cotidianos da sala de aula requerem, além de atitude reflexiva, a articulação entre as dinâmicas escolares e contextos socioculturais mais amplos, reafirmando o ensino como prática social e a docência em seu significado político. Além disso, pressupõem a valorização da colaboração entre professores, da autonomia profissional e da aprendizagem dos alunos, bem como a abertura a mudanças e ao aprimoramento contínuo dos procedimentos de ensino. Nessa direção, Nóvoa (1992) afirma que a formação profissional não se efetiva pela simples acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas por um processo contínuo de reflexão crítica sobre a prática, articulado à permanente (re)construção da identidade pessoal e profissional do sujeito.

Considerando que a formação continuada deve estar articulada ao espaço escolar, fortalecendo a identidade docente e promovendo processos reflexivos, Nóvoa (2019) defende que essa formação se orienta pela reflexão crítica sobre a prática, reconhecendo-a como um processo plural e participativo. Assim, o professor deve não apenas ampliar seus

conhecimentos em sua área de ensino, mas também cooperar com pesquisas e aprendizagens coletivas com seus pares. Dessa dinâmica entre experiência, reflexão crítica e condições concretas de trabalho emerge o desenvolvimento profissional docente, reafirmando o professor como sujeito em permanente constituição identitária e profissional.

A articulação entre formação inicial e continuada rompe com a ideia de que o preparo docente se encerra na graduação, ao reconhecer o desenvolvimento profissional como um processo permanente, construído ao longo da carreira (Nóvoa, 1992; Tardif, 2013). Essa integração favorece maior coerência entre teoria e prática, permitindo ao docente ressignificar continuamente seus saberes à luz das experiências vividas em sala de aula. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior estabelecem:

[...] VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada; VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente; IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural (Brasil, 2019, p. 3).

De acordo com Gatti (2014), as políticas e normativas voltadas à formação docente só produzem impactos concretos quando articuladas às condições reais de trabalho e aos contextos institucionais em que os professores atuam. Assim, embora o campo da formação docente no Brasil esteja muito bem ancorado teoricamente, persistem desafios relacionados à efetivação dessas diretrizes na prática cotidiana das escolas. Não podemos também afirmar que a formação de professores por si só seja a solução da qualificação profissional dos docentes, é interessante perceber ainda que, conforme Sacristán (2000), o docente também precisa assumir uma postura investigativa, buscando compreender e analisar o que observa para construir respostas, encaminhamentos e soluções diante das dificuldades.

Ao propormos a formação docente para professores e demais profissionais da educação na EJA, compreendemos que ela se constitui como processo permanente de aprendizagem e desenvolvimento profissional ao longo da carreira. Longe de ser linear ou homogêneo, esse percurso é atravessado por múltiplas dimensões da condição humana, pessoais, profissionais e contextuais, em constante interação com os contextos socioculturais, institucionais, históricos, organizacionais e políticos que influenciam o exercício da docência, como assinala Garcia (1999).

Nessa mesma perspectiva, Tardif (2013) enfatiza que os professores atuam como agentes de transformação social e, diante dessa responsabilidade, precisam de uma formação sólida e continuamente aprimorada. Para o autor, o desenvolvimento profissional docente decorre da integração entre os saberes acadêmicos e saberes experienciais construídos no seu exercício cotidiano. Afirma ainda que é no dia a dia da docência que os professores lidam com condicionantes vinculados a situações concretas, dinâmicas e nem sempre previsíveis, que demandam improvisação, habilidade pessoal e capacidade de adaptação. É justamente nesse enfrentamento contínuo que se constitui um processo formativo, por meio do qual o docente desenvolve disposições práticas, construídas na e pela experiência, que o habilitam a responder aos desafios e imponderáveis próprios da profissão.

Nesse sentido, a formação continuada conecta o cotidiano (o que o professor já faz) com o não cotidiano (novas teorias, metodologias e pesquisas), favorecendo mudanças conscientes na prática pedagógica. Em outras palavras, sem a formação continuada, o professor tende a permanecer apenas no cotidiano; com ela, consegue transformar sua prática a partir de um diálogo reflexivo constante entre experiência e teoria.

FORMAÇÃO DOCENTE NA EJA E NA EJA-EPT: ESPECIFICIDADES E DESAFIOS

A Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT) constitui uma política orientada pelos princípios formativos da EJA. Voltada a sujeitos com trajetória escolar interrompida por desigualdades e exclusão, busca articular formação geral e formação profissional por meio de práticas pedagógicas significativas e inclusivas. Nessa perspectiva, a formação humana integra conhecimentos científicos e tecnológicos à formação profissional, visando não apenas a inserção no mundo do trabalho, mas a compreensão crítica de si e do mundo, a melhoria das condições de vida e a construção de uma sociedade justa (Brasil, 2007).

Essa reflexão política e histórica que deve ser proporcionada na EJA-EPT retroalimenta a afirmação de que a formação de professores que atuam nessa modalidade precisa ser compreendida para além de diretrizes formais, considerando seus desdobramentos concretos na prática pedagógica. Barros (2019) destaca que a formação docente voltada à EJA ainda apresenta lacunas significativas, sobretudo por não contemplar de maneira consistente as especificidades dos sujeitos que integram essa modalidade, com histórico educacional marcado por interrupções e experiências de vida diversificadas. A autora ressalta ainda que muitos professores atuam na EJA sem uma preparação específica, o que tende a gerar a reprodução de práticas pedagógicas inadequadas ao contexto desses educandos. Diante disso, torna-se fundamental promover processos formativos contínuos, críticos e contextualizados, capazes de articular teoria e prática e de incentivar a reinvenção das metodologias de ensino, de modo a atender às demandas reais da EJA e contribuir para uma educação mais inclusiva e emancipatória.

Partindo da concepção freireana que constitui base fundamental para esse conceito, a educação deve ser compreendida como prática de liberdade, fundamentada no diálogo, na problematização da realidade e na valorização dos saberes da experiência. Para Freire (1996), ensinar e aprender são processos indissociáveis e mutuamente formativos. Na relação pedagógica, quem ensina também aprende, e quem aprende também ensina, em uma construção compartilhada do conhecimento, na qual ambos são sujeitos ativos do processo.

Nesse contexto, a formação docente não pode restringir-se à simples atualização de conteúdos, mas deve promover reflexão crítica sobre as práticas educativas, as concepções de currículo, avaliação e aprendizagem, bem como sobre as relações entre educação, trabalho e cidadania. Além disso, é fundamental que os processos formativos considerem os saberes e as experiências de vida dos estudantes como ponto de partida para a construção do conhecimento, em uma perspectiva dialógica e emancipatória, tal como defendida por Freire.

Arroyo (2017) destaca que os jovens e adultos não devem ser compreendidos como estudantes em atraso, mas como sujeitos de direitos cujas trajetórias de vida, experiências

culturais e saberes constituem dimensões fundamentais de seus próprios processos de aprendizagem. Di Pierro (2010) ratifica essa ideia ao enfatizar que a EJA requer propostas curriculares que considerem as especificidades de seus educandos e suas trajetórias de vida, reforçando, assim, a necessidade de uma formação continuada docente alinhada a essas particularidades cada vez mais presentes, carentes de acolhimento e direcionamento pedagógico coerentes e adequados com foco na permanência e no êxito desses estudantes.

No âmbito da EPT, um desafio central refere-se à expressiva atuação de docentes bacharéis não licenciados, especialmente em cursos técnicos e de qualificação profissional. Embora possuam sólida formação técnica, esses profissionais frequentemente apresentam lacunas na fundamentação didático-pedagógica para atuar em contextos complexos como a EJA-EPT. Evidencia-se a necessidade de desenvolver saberes relacionados à mediação didática, à compreensão das especificidades dos estudantes e à articulação entre trabalho, educação, cultura e trajetórias de vida.

A ausência de formação pedagógica inicial e continuada desses bacharéis pode resultar em práticas centradas na mera transmissão de conteúdos técnicos, desconsiderando os contextos históricos e socioculturais dos educandos e contribuindo para a evasão escolar. Ensinar na EJA e na EJA-EPT, portanto, implica ir além da qualificação profissional, promovendo processos formativos que dialoguem com as experiências de vida dos estudantes e favoreçam sua formação integral, superando a dicotomia entre teoria e prática, bem como entre formação técnica e formação humana.

Assim, a formação continuada docente constitui condição fundamental para o desenvolvimento profissional da docência, visto que essa é uma profissão que necessita de saberes específicos para atuação. Ao integrar, minimamente, saberes técnicos e didático-pedagógicos, contribui para a promoção de práticas contextualizadas, sensíveis às especificidades dos sujeitos da EJA-EPT e alinhadas às demandas do mundo do trabalho, além de favorecer espaços coletivos de reflexão sobre o fazer docente (Pimenta; Ghedin, 2002), nos quais os professores ressignificam suas experiências e assumem uma postura crítica sobre sua práxis.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os dados apresentados neste estudo foram produzidos por meio de pesquisa bibliográfica e documental, a partir da análise de documentos do acervo do Programa EJA-EPT do IFAM no período em que foi realizada a formação continuada docente intitulada "Processos Formativos em Práticas Educativas na EJA-EPT", no semestre 2024.1.

A pesquisa documental, conforme discutida por Bogdan e Biklen (1994) e Flick (2009), fundamenta-se na análise de documentos produzidos em contextos sociais específicos, assumindo diferentes formatos e finalidades. Esses documentos podem ser pessoais ou não pessoais, quando produzidos por instituições, como relatórios, regulamentos e atas. Nessa perspectiva, tais documentos, como neste estudo, não são tomados apenas como fontes de informação, mas como produtos sociais que refletem intenções, objetivos e condições de produção.

Os documentos aqui analisados são relatórios de final de etapa do Programa, produzidos pela Coordenação de Tutoria e Coordenação Pedagógica do Programa, bem como documentos provenientes de arquivística *online*, incluindo relatórios gerados por meio

da plataforma Moodle, na qual ocorreu a formação no formato EaD, relatórios gerados por meio do Sistec (Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica), que constitui a base de dados oficial do MEC para registro e controle de cursos técnicos e de qualificação no âmbito da Rede Federal de Educação, materiais produzidos para o planejamento, desenvolvimento e avaliação da etapa de Formação Continuada Docente e anotações sistemáticas produzidas ao longo da formação.

O estudo desenvolvido possui abordagem qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994), caracteriza-se pelo contato direto do pesquisador com o contexto investigado, pela obtenção de dados descritivos e pela ênfase no processo das atividades cotidianas desenvolvidas no percurso da formação analisada. A análise dos dados pautou-se pela abordagem interpretativa, também de natureza qualitativa, uma vez que os dados selecionados foram interpretados à luz do referencial teórico adotado neste estudo.

CONTEXTO INSTITUCIONAL E DESENHO DA FORMAÇÃO ANALISADA

A oferta da formação continuada nos oito municípios já mencionados exigiu a consideração da diversidade socioterritorial, abrangendo contextos urbanos, comunidades ribeirinhas, localidades de difícil acesso, cidades de pequeno e médio porte e a atuação de alguns cursistas (professores) em áreas indígenas distantes do centro de seus municípios. Essa amplitude, embora pedagogicamente potente, impôs desafios à garantia de uma formação equânime, dada a heterogeneidade das condições de participação.

Nesse cenário, a adoção da Educação a Distância configurou-se como fundamental para viabilizar a oferta da formação em um estado de dimensões continentais, marcado pela predominância da malha hidroviária e por limitações logísticas. Ainda assim, persistiram desafios tecnológicos, como a instabilidade de acesso à internet em regiões mais remotas, impactando, sobretudo, a participação dos professores cursistas nas atividades síncronas.

A formação foi ofertada por meio da Escola Virtual do IFAM, gerida pela Diretoria de Educação a Distância (DEaD), que faz uso da plataforma Moodle. Para além da utilização de tecnologias digitais, o formato EaD demanda um aporte de profissionais específicos para a organização dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), espaços em que a formação se desenvolve.

Assim, a oferta da formação continuada foi uma proposta tecida a muitas mãos, contando com a participação de diferentes profissionais envolvidos no planejamento e na execução das atividades, como apresentado no Quadro 1.

O envolvimento comprometido de todos esses profissionais objetivou assegurar a qualidade social do processo de ensino-aprendizagem dos professores cursistas, bem como viabilizar condições de acesso, permanência e êxito à formação.

Tendo como público servidores da educação – docentes, pedagogos, gestores e técnicos administrativos das redes municipal, estadual e federal –, a formação foi estruturada com base em princípios políticos, pedagógicos e sociais voltados à atuação na EJA-EPT, reconhecendo-se que a qualificação desse campo exige formação específica, seja na dimensão pedagógica e/ou na administrativa.

Quadro 1 - Organização da equipe na etapa de formação continuada.

	Função/Quantidade	Atribuições principais
	Coordenação Geral (1)	Acompanhamento das ações; apoio administrativo e logístico
	Coordenação Pedagógica (1)	Planejamento e monitoramento das ações formativas; garantia da coerência didática
	Coordenação de AVA (1)	Desenho e organização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)
	Coordenação de Tutoria (1)	Acompanhamento e apoio aos professores formadores, coordenadores locais e cursistas
	Coordenação Local (1 por município)	Acompanhamento e apoio aos cursistas nos municípios de atuação
	Professor Formador-Tutor (7 por município)	Planejamento, desenvolvimento e acompanhamento das atividades no AVA; avaliação dos cursistas

Fonte: Elaboração das autoras, com apoio de IA generativa (NotebookLM), 2026.

Nas redes municipal e estadual, predominavam docentes com formação inicial em licenciaturas, evidenciando uma trajetória já vinculada à docência. Em contraste, na rede federal, composta exclusivamente por servidores do IFAM, embora a maioria também atuasse como docente, observou-se a predominância de cursistas com formação em bacharelados, especialmente nas áreas de Administração, Informática e Ciências Agrárias, indicando percursos formativos distintos e, em muitos casos, menor aproximação inicial com a formação pedagógica.

Os AVAs da formação foram organizados a partir de uma matriz curricular com atividades síncronas (via Google Meet) e assíncronas, totalizando 120 horas, pensada especificamente para a formação na docência em EJA-EPT, e algumas especificidades relacionadas à realidade da região amazônica, tais como a oferta de Unidades Curriculares que contemplassem a EJA na Modalidade da Educação do Campo e a EJA na Modalidade da Educação Escolar Indígena. A organização curricular buscou desenvolver conhecimentos e habilidades para uma atuação desses profissionais comprometida com uma educação emancipadora, inclusiva e sensível às identidades, trajetórias e histórias de vida desses estudantes.

Fundamentados em uma concepção mediada e dialógica de ensino-aprendizagem, os AVAs se constituíram como espaço de interação, comunicação e construção coletiva do conhecimento. Por meio de *chats*, fóruns de dúvidas e fóruns de discussão, os cursistas dialogavam com os formadores-tutores, esclareciam questões e aprofundavam reflexões sobre os temas estudados em cada unidade curricular.

O processo avaliativo da formação ocorreu de maneira contínua e sistemática, considerando a participação e o desempenho nas atividades propostas. Destacaram-se as produções de escrita reflexiva, ancoradas nas experiências prévias dos cursistas, especialmente os docentes na EJA e na EJA-EPT, que favoreceram a problematização e ressignificação de suas práticas. Além disso, a elaboração de recursos educacionais digitais, como *podcasts* e vídeos, possibilitou a ampliação do repertório pedagógico, permitindo a

muitos professores, pela primeira vez, verem a possibilidade de incorporar essas linguagens de modo intencional em sua atuação docente.

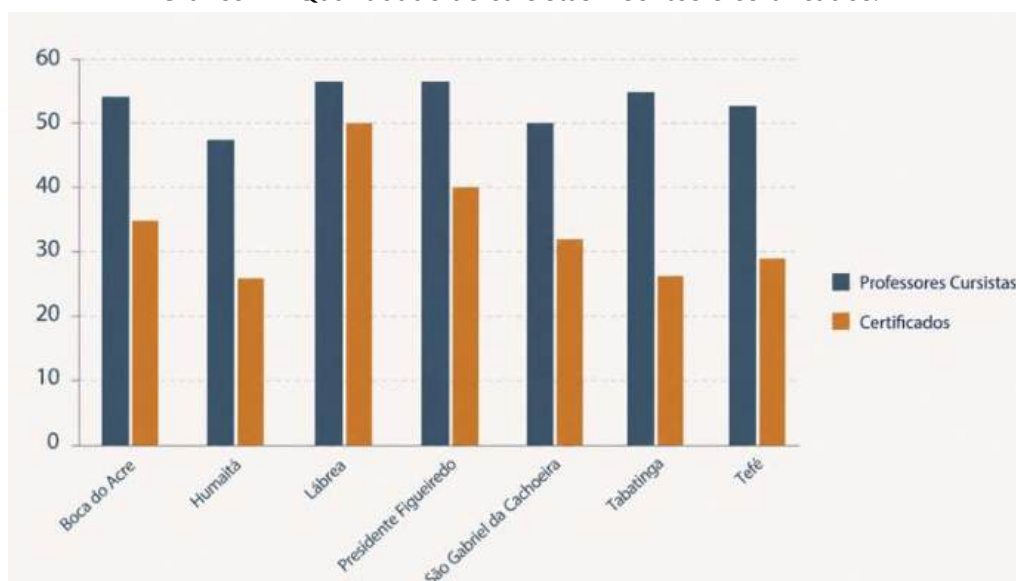
Embora a oferta em EaD tenha possibilitado superar barreiras geográficas e alcançar profissionais em diferentes municípios, também evidenciou limitações estruturais relacionadas às condições de conectividade na região. Muitos cursistas enfrentaram dificuldades de acesso à internet, o que impactou a participação em atividades síncronas e ocasionou atrasos na realização e no envio das atividades pela plataforma Moodle. Tais desafios estão diretamente associados às desigualdades de infraestrutura tecnológica nos municípios do interior do estado.

Entre as dificuldades observadas, destacaram-se ainda a gestão do tempo de estudo, tensionada pela intensa carga de trabalho docente, recorrentemente relatada pelos cursistas, bem como barreiras no uso dos recursos do AVA, mesmo após formação e ambientação na plataforma. Soma-se a esse cenário o fato de que muitos cursistas relataram acessar o curso por meio de smartphone, que, embora amplie as possibilidades de acesso, não se configura como o dispositivo digital mais adequado para o desenvolvimento de determinadas atividades formativas.

Por outro lado, a EaD mostrou-se uma alternativa viável e significativa para a formação continuada de profissionais em diferentes localidades, algo dificilmente realizável em formato exclusivamente presencial. Os ambientes virtuais, quando articulados a propostas pedagogicamente planejadas, favoreceram a interatividade, a colaboração e o acesso ampliado à informação. Como destacam Mazzafera et al. (2019), as tecnologias digitais podem potencializar processos formativos dinâmicos e emancipatórios, desde que acompanhadas de mediação pedagógica, suporte institucional e formação continuada para seu uso crítico e reflexivo.

Considerando o Gráfico 1, observa-se que o número de professores inscritos é superior ao de cursistas certificados, embora a diferença não seja muito acentuada. Isso indica que houve boa taxa de conclusão, já que a maior parte dos inscritos conseguiu finalizar o percurso formativo e obter certificação.

Gráfico 1 - Quantidade de cursistas inscritos e certificados.



Fonte: Próprias autoras, 2026.

Nessa perspectiva, as tecnologias devem ser compreendidas criticamente, como recursos historicamente situados, a serviço da emancipação humana. Considerando os estudos de Veloso (2020), a EaD se afirma como um importante meio de formação continuada, especialmente diante das transformações sociais e tecnológicas contemporâneas. Esse potencial da EaD e da formação continuada pôde ser acompanhado pela Coordenação Pedagógica e Geral na etapa de desenvolvimento dos cursos FIC, a partir de 2024.2, considerada a meta-fim do Programa.

Práticas pedagógicas inovadoras, com uso de metodologias ativas, reconhecimento das trajetórias dos estudantes da EJA-EPT, práticas dialógicas e atividades em grupo com mediação docente e protagonismo discente, foram observadas nos planos de ensino e no acompanhamento in loco realizado pelos coordenadores locais nos campi de oferta. Verifica-se que mudanças na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem na EJA-EPT foram incorporadas por parcela significativa dos professores, evidenciando-se em suas práticas docentes após a formação. Mais do que mudanças metodológicas, observa-se uma mudança de concepção sobre o processo de ensino e aprendizagem, considerando as especificidades da EJA-EPT.

Figura 3 - Práticas pedagógicas (resultantes da formação continuada) dos professores-cursistas já na condição de formadores na oferta de cursos FIC – 2024.2 e 2025.1.



Fonte: Arquivo das coordenações locais, 2024/2024.

Assim, os fazeres docentes foram continuamente reconfigurados no próprio exercício da ação pedagógica, constituindo um movimento de reflexão e transformação da prática. Em consonância com Pimenta e Ghedin (2002), a formação docente se consolidou na articulação entre teoria e prática, afirmando a docência como atividade intelectual crítica. Desse modo, a práxis educativa foi construída coletivamente, por meio da reflexão compartilhada entre docentes, coordenações e equipes formativas, em um processo comprometido com a formação crítica e de qualidade social dos sujeitos da EJA-EPT.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da formação continuada docente no âmbito do Programa EJA-EPT evidencia que a articulação entre Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica e tecnologias digitais constitui um campo promissor, embora marcado por desafios estruturais e contextuais. No Amazonas, a EaD mostrou-se como condição para ampliar o acesso à formação continuada, ainda que persistam limitações relacionadas à infraestrutura

tecnológica, à conectividade e às condições concretas e de apropriação tecnológica dos cursistas.

No plano pedagógico, a formação mediada por tecnologias digitais favoreceu práticas reflexivas, contextualizadas e sensíveis às especificidades dos sujeitos da EJA-EPT. A produção de materiais autorais, como vídeos e *podcasts*, aliada às atividades de escrita reflexiva, ampliou as possibilidades pedagógicas e fortaleceu a análise crítica da prática docente.

Entretanto, esses avanços não se consolidam de forma homogênea, pois dependem das condições materiais, institucionais e formativas dos participantes. Limitações de acesso à internet, sobrecarga de trabalho e a necessidade de maior autonomia dos cursistas tensionam a efetividade da formação a distância.

A diversidade dos participantes, entre docentes, gestores e técnicos administrativos de diferentes redes, reforça a necessidade de propostas formativas contínuas, colaborativas e contextualizadas, que integrem dimensões pedagógicas, administrativas e organizacionais.

Por fim, a formação continuada ultrapassa a oferta de cursos, constituindo-se como processo permanente que se projeta na prática cotidiana, especialmente no desenvolvimento dos cursos FIC. Reafirma-se, assim, a importância de políticas institucionais que assegurem condições efetivas para a formação continuada docente, articulando tecnologias digitais, mediação pedagógica qualificada e compromisso social com a educação pública, em favor da consolidação da EJA-EPT como espaço de qualidade social, inclusão, permanência e transformação social.

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento da meta de formação continuada, tecida a muitas mãos, reafirma o compromisso com uma educação pública, inclusiva e de qualidade social. Nesse percurso, agradecemos à DIEP/PROEX pela execução do Programa e à DEaD/IFAM, pelo suporte institucional, e reconhecemos, de forma especial, o trabalho dos professores formadores-tutores, pela mediação pedagógica qualificada, bem como dos professores cursistas que, posteriormente, atuaram como formadores nos cursos FIC, ampliando o alcance da proposta. Destacamos, ainda, a atuação da coordenação de tutoria e da coordenação de Ambiente Virtual de Aprendizagem, cujo suporte técnico e pedagógico foi essencial ao desenvolvimento das atividades, estendendo nosso reconhecimento a todos os envolvidos na efetivação do Programa.

REFERÊNCIAS

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

BARROS, Abdizia Maria Alves. **A política de formação de professores da EJA**: repercussão na prática pedagógica. Maceió: Edufal, 2019.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio**: Documento Base. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 962, de 1º de dezembro de 2021. Institui o Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 dez. 2021. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/12_Portaria_N%C2%BA_962_1_de_dezembro_de_2021.pdf. Acesso em: 30 abr. 2026.

DI PIERRO, Maria Clara. **Educação de jovens e adultos**: desafios e perspectivas. São Paulo: Ação Educativa, 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carlos M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Qualidade, e-cidadania e educação a distância: uma relação possível. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 48, n. 2, p. 460-471, 2023. DOI: 10.5216/ia.v48i2.77113.

MAZZAFERA, Bernadete Lema; ZANI, Fabiana Fernandes; BIANCHINI, Luciana Battistela Guimarães; PINHEIRO, Anderson Jorge Marcolino. Ambiente virtual de aprendizagem na formação continuada de docentes. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 12, p. 29316-29324, dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv5n12-089>.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. DOI: 10.1590/2175-623684910.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Emani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Vozes, 2013.

VELOSO, B. Paulo Freire e educação a distância: visão propositiva para explorar a autonomia no ensino-aprendizagem. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 17; CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 6, 2020, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: Unirede, 2020. p. 1-10. Disponível em: <https://esud2020.ciar.ufg.br/wp-content/anais-esud/209805.pdf> . Acesso em: 20 abr. 2026.

RETORNO SOCIAL DO INVESTIMENTO NA EJA INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (EJA-EPT): UMA ANÁLISE DO IMPACTO SOCIAL NO IFAM CAMPUS MAUÉS

*SOCIAL RETURN ON INVESTMENT IN INTEGRATED
YOUTH AND ADULT EDUCATION WITH
PROFESSIONAL EDUCATION (EJA-EPT): AN
ANALYSIS OF SOCIAL IMPACT AT IFAM CAMPUS
MAUÉS*

Marlena Raquel dos Santos Vasconcelos¹
Favio Akiyoshi Toda²

<https://doi.org/10.31417/nexus.v12i18.590>

Resumo: Este estudo teve como motivação a necessidade de avaliar o impacto social gerado pela Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional Tecnológica (EJA-EPT), no âmbito das políticas públicas de integração entre a educação básica e a educação profissional destinadas à modalidade EJA, no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Campus Maués. O objetivo principal foi quantificar o retorno social do investimento educacional por meio da metodologia SROI (*Social Return on Investment*) e medir as mudanças significativas geradas na vida dos beneficiários do projeto. A pesquisa utilizou a Teoria da Mudança para mapear a cadeia de valor da EJA-EPT, com foco em indicadores sociais como responsabilidade nas relações sociais, perspectivas de futuro e desenvolvimento de habilidades sociais e profissionais. O método envolveu a coleta de dados por meio de questionários aplicados aos egressos do curso de Informática Básica, além de análise documental e bibliográfica. A avaliação SROI permitiu converter resultados qualitativos em termos monetários, proporcionando uma medida objetiva do impacto social gerado pela iniciativa. Os resultados indicaram impacto significativo nas dimensões analisadas, com mais de 90% dos participantes relatando mudanças positivas. Conclui-se que a EJA-EPT gerou retorno social relevante, contribuindo para a inclusão educacional e profissional de jovens e adultos.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos, avaliação de impacto social, SROI.

¹ Mestre em Administração pela UFRRJ, Contadora, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas, Reitoria, IFAM, e-mail: marlena.raquel@ifam.edu.br.

² Doutor em Administração pela PUC-Rio, Docente, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, e-mail: favio.toda@uol.com.br

Abstract. *This study was motivated by the need to assess the social impact generated by Youth and Adult Education Integrated with Vocational Education (Integrated YAE – EPT), within the framework of public policies aimed at integrating basic education and vocational education for the YAE program, in the context of the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Amazonas (IFAM), Maués Campus. The main objective was to quantify the social return on educational investment using the SROI (Social Return on Investment) methodology and to measure the significant changes generated in the lives of the project's beneficiaries. The research utilized the Theory of Change to map the value chain of Integrated EJA – EPT, focusing on social indicators such as responsibility in social relationships, future prospects, and the development of social and professional skills. The method involved data collection through questionnaires administered to graduates of the Basic Computer Science course, as well as documentary and bibliographic analysis. The SROI assessment allowed for the conversion of qualitative results into monetary terms, providing an objective measure of the social impact generated by the initiative. The results indicated a significant impact in the dimensions analyzed, with over 90% of participants reporting positive changes. It is concluded that Integrated Adult Education (EJA) – EPT generated a significant social return, contributing to the educational and professional inclusion of youth and adults.*

Keywords: *youth and adult education, social impact assessment, SROI.*

INTRODUÇÃO

Avaliação de Impacto Social (AIS) constitui uma prática crescente em organizações que buscam mensurar os efeitos de suas intervenções na sociedade, envolvendo a identificação, previsão e análise das mudanças sociais geradas, com foco no engajamento dos stakeholders e no alinhamento das ações institucionais às demandas da comunidade (IAIA, 2009). No Brasil, instituições como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Conselho de Monitoramento e Avaliação de Políticas Públicas vêm empregando essas técnicas na avaliação de políticas financiadas com recursos públicos (Seixas; Junior, 2022).

Nesse contexto, o presente trabalho avalia o impacto social da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT), política pública voltada à inclusão educacional e profissional de jovens e adultos, por meio da aplicação da metodologia *Social Return on Investment* (SROI), que permite mensurar monetariamente o valor social gerado pelas intervenções (Clark *et al.*, 2004).

A pesquisa tem como objetivos mapear a cadeia de valor do Programa EJA-EPT, aplicar indicadores estruturados a partir da Teoria da Mudança e estimar o retorno social do investimento realizado. Espera-se, com isso, contribuir para o fortalecimento da avaliação de políticas educacionais, oferecendo evidências sobre a efetividade da integração entre educação básica e formação profissional. Os resultados alcançados podem influenciar diretamente a tomada de decisão em políticas públicas, ao fornecer dados concretos sobre a eficácia e o valor social de programas como o Programa EJA-EPT, além de apoiar o aprimoramento contínuo de iniciativas voltadas à inclusão e capacitação de jovens e adultos no Brasil.

BREVE CONTEXTO HISTÓRICO E AVALIAÇÃO DE IMPACTO SOCIAL DO PROGRAMA EJA-EPT

A implementação da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT) fundamenta-se em uma proposta educacional inclusiva voltada à integração entre formação básica e qualificação profissional de jovens e adultos que não concluíram a escolarização na idade regular (Silva & Souza, 2020). Essa integração entre educação básica e formação técnica é apontada como elemento essencial para promover a inclusão de grupos historicamente excluídos do sistema educacional, ampliando suas oportunidades de formação e inserção social (Freitas & Lima, 2021). A política se ancora na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (Lei nº 9.394/1996), atualizada pela Lei nº 11.741/2008, e no Decreto nº 5.840/2006, que instituiu o PROEJA como estratégia de ampliação do acesso à educação integrada no país.

Estudos indicam que a integração entre educação básica e formação profissional constitui um dos principais diferenciais do programa, favorecendo a inclusão educacional e social dos estudantes e ampliando suas perspectivas de inserção no mundo do trabalho e construção de projetos de vida (Moura & Henrique, 2012; Barbosa & Melo, 2021). Além disso, ambientes pedagógicos participativos e metodologias adaptadas às especificidades da modalidade EJA contribuem para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e para a redução da evasão escolar (Mendonça, 2010; Farai & Assis, 2014).

O programa EJA-EPT insere-se no contexto das estratégias nacionais de ampliação da oferta de formação integrada para jovens e adultos previstas no Plano Nacional de Educação (PNE), especialmente em atendimento à Meta 10, que estabelece a ampliação das matrículas da EJA articuladas à educação profissional. Nesse sentido, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) em articulação com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), instituiu o Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional (EJA-EPT), com o objetivo de fomentar a oferta de cursos integrados à qualificação profissional, especialmente na modalidade Formação Inicial e Continuada (FIC), em regime de colaboração com redes municipais de ensino.

A escolha das instituições participantes concentrou-se na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, considerando a experiência acumulada desde 2006 na oferta de cursos no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto nº 5.840/2006. A seleção ocorreu com base em indicadores educacionais da Plataforma Nilo Peçanha, especialmente taxa de evasão, eficiência acadêmica e relação entre inscritos e vagas ofertadas, evidenciando a capacidade institucional de execução da política pública. No âmbito dessa iniciativa, estabeleceu-se a oferta integrada entre o ensino fundamental na rede municipal e cursos de qualificação profissional com carga horária mínima de 200 horas na Rede Federal, mediante construção conjunta de projetos pedagógicos integrados e articulação político-administrativa entre as instituições envolvidas (Brasil, 2013).

PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE IMPACTO SOCIAL E SUA INTRODUÇÃO NO BRASIL

A avaliação visa aprimorar programas e serviços ao identificar seus pontos fortes e fracos, orientando-se por experiências passadas para verificar sua eficiência e eficácia, sempre alinhadas aos objetivos estabelecidos (Cohen & Franco, 1999; Hartz, 2006; Uchimura & Bosi, 2002). A avaliação foca no cumprimento de metas e objetivos por meio de abordagens técnico-científicas que buscam agregar valor em termos de eficiência, eficácia e efetividade em todas as etapas dos projetos (Mokate, 2002; Minayo, 2005). As empresas também utilizam essas práticas para justificar o uso de recursos e prazos, subsidiando decisões relacionadas à modificação ou expansão de projetos e políticas públicas (Finkler & Dell'Aglio, 2013).

A avaliação constitui instrumento essencial para o aprimoramento de projetos sociais, pois a ausência de mecanismos sistemáticos de monitoramento pode comprometer a eficiência na utilização dos recursos públicos (Cotta, 2014). O conceito de impacto social consolidou-se inicialmente no campo da avaliação ambiental, ampliando-se posteriormente para abranger dimensões sociais, culturais e socioeconômicas das intervenções públicas e privadas (Iaia, 2009).

O reconhecimento oficial da Avaliação de Impacto ocorreu na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro em 1992, que destacou sua importância global (IAIA, 2009). Em 2000, com o apoio de 189 países, as Metas do Milênio da ONU foram estabelecidas, servindo como um marco para integrar o

desenvolvimento sustentável nas políticas nacionais (IPEA, 2013). Diversas convenções internacionais e bancos multilaterais, como os signatários dos Princípios do Equador, adotaram diretrizes para assegurar a responsabilidade ambiental e social no financiamento de grandes projetos (IAIA, 2009).

A Avaliação de Impacto Social (AIS) desenvolveu-se como campo interdisciplinar a partir da segunda metade do século XX, inicialmente vinculada à Avaliação de Impacto Ambiental, mas posteriormente estruturada como abordagem própria voltada à compreensão das mudanças produzidas na vida das pessoas em decorrência de intervenções sociais (Finkler & Dell'Aglio, 2013; Vanclay et al., 2015; Roche, 2003). Nesse contexto, a AIS passou a assumir papel relevante na melhoria da governança pública e no alinhamento das políticas às necessidades dos stakeholders (IAIA, 2009), pois o processo de AIS envolve identificar, prever, analisar e mitigar os impactos sociais, engajando stakeholders e alinhando as decisões com as necessidades da comunidade (IAIA, 2009), enquanto o impacto social é definido como mudanças significativas na vida das pessoas provocadas por uma intervenção (Roche, 2003).

No Brasil, a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (ECO-92) consolidou o conceito de desenvolvimento sustentável no cenário internacional. Em 2012, a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+20) reafirmou os compromissos assumidos na ECO-92 e em outras cúpulas globais, resultando no documento final intitulado "O Futuro que Queremos" (UNEP, 2012). Como desdobramento, iniciou-se o processo de construção dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que vieram a substituir e ampliar os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), sendo posteriormente consolidados na Agenda 2030, composta por 17 objetivos globais voltados à promoção do desenvolvimento sustentável (ONU, 2015).

As metodologias de avaliação foram progressivamente incorporadas à legislação brasileira, destacando-se a Análise de Impacto Regulatório (AIR), a Avaliação de Resultado Regulatório (ARR) e avaliações ex ante e ex post, que subsidiam decisões públicas baseadas em evidências (Seixas & Junior, 2022). Essas abordagens utilizam métodos experimentais e não experimentais: os primeiros baseiam-se na formação de grupos de controle por alocação aleatória, considerados padrão-ouro na avaliação de intervenções, enquanto os segundos recorrem à construção de contrafactuais quando a randomização não é viável (White, 2010; IDIS, 2015).

Uma ferramenta importante nesse contexto é o protocolo SROI – "Social Return on Investment" ou "Retorno Social do Investimento", utilizado para demonstrar o valor social do trabalho de entidades sem fins lucrativos (Watson, Evans, Karvonen & Whitley, 2016). O SROI quantifica o impacto social em termos monetários, permitindo que organizações demonstrem o valor agregado de suas atividades, facilitando a comunicação com financiadores e partes interessadas (Millar & Hall, 2013). Instituições como a Social Value UK e a Robert Enterprise Development Fund (REDF) nos Estados Unidos desempenharam papéis cruciais no desenvolvimento do SROI, que combina a análise de custo-volume-lucro (Watson, Evans, Karvonen & Whitley, 2016)

Desenvolvido na década de 1990 pela REDF e aprimorado pela New Economics Foundation (NEF) no Reino Unido, o SROI usa uma metodologia padronizada baseada na análise de custo-benefício, atribuindo valor monetário aos retornos sociais com o uso de proxies financeiras (Watson, Evans, Karvonen & Whitley, 2016). Essas proxies permitem

que as organizações transformem impactos qualitativos em valores monetários, facilitando a comparação entre diferentes intervenções sociais (Arvidson et al., 2013).

A Social Value UK define o SROI como uma estrutura de mensuração do valor social, ambiental e econômico das intervenções, incorporando a percepção dos stakeholders para capturar mudanças não evidenciadas por métodos tradicionais de avaliação (Social Value UK, 2021; Nicholls, 2009). Relacionado à abordagens econômicas como análise custo-benefício, taxa interna de retorno e valor presente líquido, o SROI utiliza a Teoria da Mudança para compreender a relação entre insumos, produtos e resultados, consolidando-se como ferramenta relevante na avaliação de intervenções sociais (Clark et al., 2004).

METODOLOGIA

A abordagem adotada neste trabalho combina métodos quantitativos e qualitativos, permitindo uma avaliação abrangente do impacto social do Programa no Campus Maués. A integração dessas abordagens possibilita analisar, tanto aspectos objetivos quanto subjetivos das mudanças geradas pelo projeto.

No aspecto quantitativo, a pesquisa traduz dados e percepções em métricas mensuráveis, utilizando procedimentos estatísticos como médias e porcentagens para interpretação das informações, conforme orientam Prodanov e Freitas (2013). Esses dados subsidiam a mensuração dos indicadores e a avaliação do retorno social sobre o investimento por meio da metodologia *Social Return on Investment* (SROI).

O SROI foi desenvolvido com base em princípios como o envolvimento das partes interessadas, a compreensão das mudanças ocorridas e a valoração das transformações socialmente relevantes. A metodologia segue seis etapas: definição do escopo e identificação dos stakeholders; mapeamento dos resultados com base na Teoria da Mudança; evidência e valoração monetária dos resultados; estabelecimento do impacto por meio de parâmetros como contrafactual, atribuição e duração dos efeitos; cálculo do retorno social do investimento; e comunicação dos resultados às partes interessadas (Nicholls et al., 2012; IDIS, 2015).

Na etapa de definição do escopo, são identificados os stakeholders diretamente afetados pela intervenção, enquanto o mapeamento dos resultados permite relacionar atividades, produtos e impactos esperados. A evidência dos resultados envolve a utilização de proxies financeiras para estimar o valor social de mudanças não diretamente monetárias (Nicholls et al., 2012). Posteriormente, o estabelecimento do impacto considera fatores como contrafactual, atribuição e duração dos efeitos, permitindo maior precisão na estimativa dos resultados atribuíveis à intervenção. O cálculo do SROI baseia-se na relação entre o valor presente líquido dos benefícios e o montante investido, podendo incluir análise de sensibilidade para verificação da robustez das estimativas (Nicholls et al., 2012).

Complementarmente, a abordagem qualitativa permite compreender as percepções e experiências dos stakeholders envolvidos. De acordo com Denzin e Lincoln (2011, *apud* Creswell, 2014), a pesquisa qualitativa possibilita interpretar fenômenos sociais em seus contextos naturais. Nesse estudo, foram utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas para analisar as transformações percebidas pelos participantes do curso de Informática Básica.

A pesquisa foi conduzida por meio de estudo de caso, estratégia adequada à investigação de fenômenos contemporâneos em contextos reais (Yin, 2015), tendo como campo empírico o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Campus Maués.

O universo da pesquisa foi composto por 50 alunos matriculados no curso de Informática Básica do Programa EJA-EPT, do ano de 2023, dos quais, 39 foram certificados. A amostra caracteriza-se como não probabilística por adesão, o que implica limitações quanto à generalização dos resultados, devendo estes ser interpretados no contexto específico da intervenção analisada.

A coleta de dados corresponde à etapa da pesquisa em que se definem as fontes e os procedimentos utilizados para obtenção das informações necessárias ao estudo (PRODANOV; Freitas, 2013). Na etapa quantitativa, foi aplicado um questionário estruturado elaborado na plataforma Google Forms, sua aplicação ocorreu presencialmente, considerando as limitações de acesso à internet na região e contou com 27 respondentes, considerados beneficiários diretos da intervenção educacional. Os dados qualitativos foram complementados por entrevistas com gestores e coordenadores do programa, além de análise documental realizada no período de março de 2023 a abril de 2024.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No processo de definição do escopo e identificação dos stakeholders, seguiu-se a primeira etapa do protocolo SROI, que envolve a delimitação da análise e das estratégias de envolvimento dos atores participantes (Nicholls *et al.*, 2012). A análise concentrou-se no curso de Informática Básica ofertado pelo IFAM Campus Maués, no período de março de 2023 a abril de 2024.

No processo de avaliar o impacto social gerado pelo Programa e compreender a dinâmica das mudanças promovidas pela intervenção foram identificados stakeholders diretos e indiretos relacionados ao projeto, sendo os alunos considerados os principais stakeholders diretamente afetados. Como stakeholders indiretos, destacam-se familiares, professores, gestores institucionais e atores do mercado de trabalho. Para fins analíticos, priorizou-se o grupo de alunos, em razão do maior nível de exposição à intervenção e do potencial de mudança associado ao programa, conforme os critérios metodológicos do SROI (Nicholls *et al.*, 2012).

Na etapa de mapeamento dos resultados, conforme Nicholls *et al.* (2012), a construção da Teoria da Mudança requer a definição de relações lógicas entre atividades, outputs e outcomes. No contexto do Programa EJA-EPT, adotou-se como referência a categoria analítica proposta por Silva (2020), considerando o compromisso institucional do IFAM com a expansão, interiorização e democratização da educação profissional e tecnológica.

Adicionalmente, foram utilizados indicadores previamente estabelecidos com base em avaliação social de cursos técnicos conduzida pelo IDIS (2016), selecionada pela similaridade com os objetivos do Programa. A partir desses elementos, foi estruturada a Teoria da Mudança do curso de Informática Básica, conforme apresentado na Figura 2.

Para mensurar a intensidade das mudanças percebidas pelos beneficiários, os indicadores, derivados da Teoria da Mudança e referentes aos resultados de curto e médio prazo foram operacionalizados por meio do questionário estruturado, composto por afirmações avaliadas em escala de 1 a 10, refletindo a percepção dos participantes quanto aos resultados da intervenção. Esses indicadores foram mensurados a partir das médias das respostas atribuídas aos itens do questionário, posteriormente convertidas em proporções em relação ao valor máximo da escala, representando a intensidade média dos resultados percebidos pelos beneficiários.

Figura 2 – Teoria da Mudança do Programa EJA-EPT – Curso de Informática Básica



Fonte: Adaptação IDIS (2016).

A incidência dos resultados foi estimada a partir da aplicação dessas proporções ao total de beneficiários certificados, permitindo obter o número equivalente de participantes com elevado nível de mudança percebida em cada indicador. A título de exemplo, no indicador “Ética e responsabilidade nas relações sociais”, a afirmação “Passei a sentir mais empatia pelas pessoas ao meu redor” apresentou média de 9,67 em uma escala de 1 a 10, correspondendo a 96,67% do valor máximo da escala. Aplicando-se essa proporção ao total de 39 beneficiários certificados, obtém-se um equivalente de 38 participantes com alto nível de mudança percebida nesse aspecto.

Ressalta-se que essa equivalência não representa uma contagem direta de indivíduos, mas uma aproximação quantitativa da intensidade do resultado, baseada na percepção autorreferida dos participantes e adotada para viabilizar sua utilização no cálculo do SROI. Esse procedimento foi replicado para todos os indicadores analisados, conforme apresentado na Tabela 1.

A mensuração do impacto considerou a necessidade de isolar os efeitos atribuíveis exclusivamente ao programa, incorporando ajustes metodológicos relacionados ao

contrafactual, atribuição e deslocamento, conforme orientações do Guide to SROI (Nicholls *et al.*, 2012).

Tabela 1 - Resumos dos percentuais de mudanças para os indicadores

Indicadores	Média das 27 Respostas obtidas	% das respostas obtidas	Total de Alunos Certificados no período	Equivalência em n° de pessoas impactadas
Ética e responsabilidade na relação com família, amigos e sociedade	9,796296296	97,96%	39	38
Perspectivas de futuro e disposição em perseguir objetivos	9,59	95,86%	39	37
Formação profissional de excelência	9,175925926	91,76%	39	36
Desenvolvimento de habilidades sociais	9,533333333	95,33%	39	37

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa (2024).

A seleção das proxies seguiu o princípio de valoração das mudanças relevantes para os stakeholders (Nicholls *et al.*, 2012). Nessa etapa, foram utilizadas proxies que pudessem estimar o valor monetário dos resultados sociais observados, permitindo a conversão de *outcomes* não financeiros em valores comparáveis. Para o Programa EJA-EPT, as proxies selecionadas refletiram mudanças associadas aos seguintes indicadores:

- **Ética e responsabilidade nas relações sociais:** estimada com base no custo de programas de conscientização social e treinamentos éticos em organizações, conforme dados institucionais e relatórios de entidades como ABRH Brasil e Sebrae.
- **Perspectiva de futuro e disposição para perseguir objetivos:** estimada a partir da média salarial de ocupações que exigem conhecimentos básicos de informática como requisito de inserção no mercado de trabalho.
- **Formação profissional de excelência:** estimada com base no valor investido em cursos de qualificação profissional em informática com carga horária equivalente à ofertada pelo EJA-EPT.
- **Desenvolvimento de habilidades sociais:** estimado a partir do custo médio de remuneração de atividades desenvolvidas em instituições filantrópicas e organizações sem fins lucrativos no município de Manaus.

No cálculo do SROI, foi adotada uma taxa de desconto de 3%, refletindo o valor presente dos benefícios futuros, bem como um percentual de drop-off de 10%, representando a redução gradual dos efeitos ao longo do tempo, conforme recomendado na literatura (Nicholls *et al.*, 2012). Lingane e Olsen (2004) destacam em seu estudo que uma taxa de 10% de drop-off é comum em intervenções sociais, especialmente em iniciativas educacionais e de capacitação, onde os beneficiários podem começar a depender de novas experiências, como empregos ou outros programas, o que pode diluir os efeitos diretos da intervenção original.

No levantamento dos custos diretos de recursos humanos financiados pelo Programa, o valor total executado no Curso de Informática Básica do IFAM Campus Maués foi de R\$ 66.010,17 (sessenta e seis mil, dez reais e dezessete centavos), distribuído entre as funções

de coordenação, docência e apoio acadêmico. O curso contou com 50 alunos matriculados, dos quais, 39 foram certificados, resultando em taxa de certificação de 78%.

A tabela a seguir apresenta o resumo de todas as variáveis apresentadas nos tópicos anteriores e o valor final dos benefícios sociais gerados calculados pelo modelo SROI:

Tabela 2 – Valoração dos Indicadores por meio das *Proxys* Financeiras

Indicadores	Ética e responsabilidade na relação com família, amigos e sociedade	Perspectivas de futuro e disposição em perseguir objetivos	Formação profissional de excelência	Desenvolvimento de habilidades sociais
Investimento	R\$ 66.010,17			
Incidência do Resultado	38	37	36	37
	98%	96%	92%	95%
Contrafactual	68,52%	60,0000%	62,22%	67,78%
Atribuição de outras iniciativas	50,33%	51,30%	50,62%	50,35%
Proxies financeiras	R\$ 10.000,00	R\$ 3.416,67	R\$ 1.204,02	R\$ 18.504,46
Período de benefício	7,04	7	7,3	7,3
Cálculo do resultado ajustado	5,97	7,28	6,68	5,95
Valor Social Gerado (sem desconto)	R\$ 420.591,42	R\$ 174.180,14	R\$ 58.672,39	R\$ 803.540,37
Taxa de drop-off (anual) do período	10%	10%	10%	10%
Valor Social Gerado (aplicação do DROP-OFF anual)	R\$ 200.321,55	R\$ 83.309,82	R\$ 27.189,68	R\$ 372.372,86
Valor Social Gerado (sem desconto)	R\$ 200.321,55	R\$ 83.309,82	R\$ 27.189,68	R\$ 372.372,86
Taxa de desconto	3%	3%	3%	3%
Valor presente do valor social gerado	R\$ 162.687,28	R\$ 67.738,51	R\$ 21.912,52	R\$ 300.100,20
	R\$ 552.438,51			

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O valor social gerado por categoria foi calculado com base nas proxies financeiras, incidência do resultado, período de benefício, taxa de *drop-off*, contrafactual e atribuição foi obtida aplicando -se a seguinte formula:

Quadro 2 - Fórmula para Cálculo do Valor Social Gerado

Valor Social Gerado = Proxy Financeira × Incidência do Resultado × Período de Benefício × (1 – Contrafactual) × (1 – Atribuição) × (1 – Drop-off)

Fonte: Adaptado de Nicholls *et al.* (2012).

A aplicação do modelo SROI permitiu estimar os benefícios sociais gerados em cada dimensão analisada. Os resultados indicaram maior contribuição dos indicadores relacionados ao desenvolvimento de habilidades sociais e à ética e responsabilidade, evidenciando impactos relevantes tanto em aspectos técnicos quanto comportamentais. Para o indicador Ética e responsabilidade, estimou-se o valor social de R\$ 307.417,69; para Perspectivas de futuro, R\$ 67.738,51; para Formação profissional, R\$ 21.912,52; e para Desenvolvimento de habilidades sociais, R\$ 300.100,20, refletindo a magnitude dos benefícios sociais associados a cada dimensão analisada.

A Tabela 3 apresenta os resultados da avaliação de impacto social aplicada ao curso de Informática Básica do Programa, utilizando a metodologia SROI, que permite estimar a relação entre os benefícios sociais gerados e o investimento realizado. Considerando a taxa de desconto de 3%, observam-se os resultados apresentados a seguir.

Tabela 3 – Cálculo SROI

Indicador	Valor
Taxa de Desconto	3%
Valor Presente dos Benefícios Sociais Gerados	R\$ 552.438,51
Valor Presente do Investimento Realizado	R\$ 66.010,17
Coefficiente SROI	8,37

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

O coeficiente SROI de 8,37 indica que, para cada R\$ 1,00 investido no curso de Informática Básica, foram gerados R\$ 8,37 em benefícios sociais, evidenciando elevada eficiência na aplicação dos recursos públicos. Conforme Nicholls *et al.* (2012), um coeficiente SROI igual ou superior a 1 já representa retorno social positivo, de modo que o valor observado indica impacto social expressivo. Os maiores retornos concentraram-se nos indicadores Desenvolvimento de Habilidades Sociais e Ética e Responsabilidade, evidenciando que o programa produz efeitos relevantes não apenas na qualificação técnica, mas também no fortalecimento de competências socioemocionais dos participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou a relevância da mensuração de resultados em organizações voltadas à promoção de serviços à sociedade, destacando a importância do uso de metodologias estruturadas de avaliação de impacto social. A partir do mapeamento da cadeia de valor do Programa EJA-EPT, fundamentado na Teoria da Mudança, foi possível identificar, mensurar e valorar os resultados gerados, culminando na estimativa do retorno social do investimento por meio da metodologia SROI.

Os resultados obtidos indicaram um coeficiente SROI de 8,37, evidenciando que o programa gera valor social significativo, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de habilidades sociais, fortalecimento de valores éticos e ampliação das perspectivas de futuro dos beneficiários, reforçando o papel do programa como instrumento de inclusão educacional e transformação social.

Apesar dos avanços proporcionados pela aplicação do SROI, o estudo também evidenciou limitações inerentes à metodologia, especialmente no que se refere à disponibilidade de dados, à definição de proxies financeiras e à operacionalização de variáveis subjetivas. A utilização de amostra não probabilística e a priorização de determinados stakeholders, em função de limitações operacionais, também podem influenciar a precisão das estimativas, assim como a dependência de percepções autorreferidas na mensuração dos resultados. O SROI, embora promissor, ainda apresenta desafios quanto à padronização e replicabilidade em contextos educacionais brasileiros, em razão da ausência de bases consolidadas e parâmetros amplamente validados para definição de proxies financeiras, o que limita a comparabilidade entre estudos.

Como agenda de pesquisa futura, sugere-se o aprimoramento dos instrumentos de coleta de dados, a ampliação do número de stakeholders envolvidos na avaliação e a adoção de abordagens longitudinais para acompanhamento da persistência dos impactos ao longo do tempo, além do desenvolvimento de estudos comparativos e bases de referência para proxies financeiras, contribuindo para o fortalecimento do SROI como ferramenta de avaliação de impacto social em políticas públicas educacionais.

REFERÊNCIAS

ARVIDSON, M.; LYON, F.; MCKAY, S.; MORO, D. Valuing the social? The nature and controversies of measuring social return on investment (SROI). **Voluntary Sector Review**, v.4, n. 1, p. 3-18, 2013.

BARBOSA, R. A.; MELO, G. S. Avaliação de Impacto Social: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394/96: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

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

BRASIL. Decreto nº 10.411, de 30 de junho de 2020. Regulamenta a análise de impacto regulatório, de que tratam os arts. 5º e 6º da Lei nº 13.874, de 20 de setembro de 2019. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 1 jul. 2020.

CLARCK, C.; ROSENBLOOM, J.; KALAFUT, T. **Measuring social impact: Lessons from California's nonprofits**. San Francisco: REDF, 2004.

COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de Projetos Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1999.

COTTA, M. O. Avaliação de projetos sociais. São Paulo: Atlas, 2014.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

FARAI, M. A.; ASSIS, S. M. de. PROEJA: desafios e perspectivas na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional. **Revista Educação & Tecnologia**, v. 19, n. 2, 2014.

FREITAS, R.; LIMA, A. O. Inclusão e formação profissional no PROEJA: desafios e potencialidades. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. 1-20, 2021.

FINKLER, L.; DELL'AGLIO, D. **Impactos sociais de intervenções: uma análise crítica.** Revista de Avaliação de Impacto, v. 22, p. 15-28, 2013.

HARTZ, Z. M. A. Avaliação em saúde: dos modelos conceituais à prática na análise da implementação de programas. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 22, n. 8, p. 177-190, 2006.

INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR IMPACT ASSESSMENT (IAIA). What is impact assessment? Fargo: IAIA, 2009. Disponível em: <https://www.iaia.org>. Acesso em: 15 mar. 2022.

IDIS – Instituto para o Desenvolvimento do Investimento Social. **Protocolo SROI: retorno social do investimento.** São Paulo: IDIS, 2021.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM): Relatório 2013.** Brasília: IPEA, 2013.

LINGANE, A.; OLSEN, S. **Guidelines for Social Return on Investment.** California Management Review, v. 46, n. 3, p. 116-135, 2004.

MENDONÇA, A. **A interação entre professores e alunos no PROEJA:** construção de vínculos sociais. Revista de Educação Profissional, v. 10, p. 98-112, 2010.

MILLAR, R.; HALL, K. **Social return on investment (SROI) and performance measurement:** the opportunities and barriers for social enterprises in health and social care. Public Management Review, v. 15, p. 923-941, 2013.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. **PROEJA: entre desafios e possibilidades.** Holos, Natal, v. 28, n. 2, p. 114-129, 2012.

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2005.

MOKATE, K. M. **Avaliação de políticas públicas:** teoria e prática. Revista de Políticas Públicas, v. 3, n. 1, p. 15-28, 2002.

NICHOLLS, J.; LAWLOR, E.; NEITZERT, E.; GOODLAND, H. **A guide to social return on investment.** London: The Cabinet Office, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.** Disponível em: <https://sdgs.un.org/goals>. Acesso em: 17 mar. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo:** a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. 2015. Disponível em: <https://sdgs.un.org/2030agenda>. Acesso em: 17 mar. 2026.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROCHE, C. **Impact assessment for development agencies: learning to value change**. Oxford: Oxfam, 2003.

SEIXAS, J. R.; JUNIOR, C. D. **Avaliação de políticas públicas no Brasil: desafios e avanços**. Revista de Políticas Públicas, v. 3, p. 45-61, 2022.

SILVA, M. A.; SOUZA, F. D. **Inclusão social através do PROEJA: um estudo de caso**. Educação e Sociedade, v. 41, p. 12-30, 2020.

SOCIAL VALUE UK. What is SROI?. 2021. Disponível em: <https://www.socialvalueuk.org>. Acesso em: 22 out. 2024.

UNITED NATIONS ENVIRONMENT PROGRAMME (UNEP). Rio+20 outcome document: **The future we want**. Disponível em: <https://www.unep.org/resources/report/rio20-outcome-document-future-we-want>. Acesso em: 17 mar. 2026.

UCHIMURA, K. Y.; BOSI, M. L. M. **Avaliação em saúde: dos modelos teóricos à prática**. Revista de Saúde Pública, v. 36, n. 1, p. 83-89, 2002.

VANCLAY, F.; ESTEVES, A. M.; AUCAMP, I.; FRANKS, D. M. Social Impact Assessment: guidance for assessing and managing the social impacts of projects. International Association for Impact Assessment, 2015. Disponível em: https://www.iaia.org/uploads/pdf/Fastips_9NonTechnicalSummary.pdf. Acesso em: 26 nov. 2022.

WATSON, K.; EVANS, L.; KARVONEN, A.; WHITLEY, T. SROI and public sector social impact. Social Value UK, 2016.

WHITE, Howard. **A contribution to current debates in impact evaluation**. Evaluation, v. 16, n. 2, p. 153–164, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

O ESPAÇO LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE PERMANÊNCIA DE MULHERES NOS PROGRAMAS EJA-EPT E MULHERES MIL: EXPERIÊNCIAS E RESISTÊNCIAS NO INTERIOR DO AMAZONAS

THE PLAYFUL SPACE AS A STRATEGY FOR WOMEN'S RETENTION IN THE EJA-EPT AND MULHERES MIL PROGRAMS: EXPERIENCES AND RESISTANCE IN THE INTERIOR OF AMAZONAS

Aline Zorzi Schultheis¹

Jacira Dall Alba Lima²

Dalvina Teixeira Rolim³

<https://doi.org/10.31417/nexus.v12i18.591>

Resumo: Este estudo apresenta os resultados do Projeto de Extensão Espaço Lúdico, implementado como estratégia institucional de apoio à permanência de mulheres estudantes dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) do Programa Mulheres Mil e da Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT), em cinco municípios do interior do Amazonas. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, com entrevistas semiestruturadas e observações de campo realizadas nos *campi* do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) onde o projeto foi desenvolvido. O espaço atendeu crianças de dois a dez anos, oferecendo cuidado seguro e acompanhamento pedagógico durante o período de aulas das mães. Os resultados indicam que a iniciativa contribuiu para a redução da evasão, o aumento da frequência escolar e a diminuição da sobrecarga física e emocional das estudantes, favorecendo maior dedicação às atividades formativas. Também foram observados benefícios ao desenvolvimento infantil e ao fortalecimento de vínculos de solidariedade e apoio comunitário. Conclui-se que o Espaço Lúdico, ao integrar cuidado, educação e apoio social, configura-se como estratégia potente de promoção da permanência e do êxito escolar, ampliando

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas- IFAM - Pró-Reitoria de Extensão. aline.schultheis@ifam.edu.br

² Mestra em Ensino Tecnológico pelo IFAM. Licenciada em Pedagogia. Técnica em Assuntos Educacionais no IFAM - Campus CMZL. jacira.dallalba@ifam.edu.br

³ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas, Campus Parintins, Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, pela FACIBRA-EDUCANORTE, Mestra em Educação pela Universidade Federal do Amazonas- PPGE-UFAM, Pedagoga no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amazonas- IFAM Campus Parintins. dalvina.rolim@ifam.edu.br

condições de inclusão e equidade educacional para mulheres que vivenciam múltiplas jornadas de trabalho e cuidado.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; permanência escolar; espaço lúdico.

Abstract. *This study presents the results of the Playful Space Extension Project, implemented as an institutional strategy to support the retention of female students enrolled in Initial and Continuing Training (ICT) courses of the “Thousand Women” Program and in Adult and Youth Education integrated with Professional and Technological Education, in five municipalities in the interior of Amazonas. A qualitative approach was adopted, using semi-structured interviews and field observations conducted at Federal Institute of Amazonas (IFAM) campuses. The space served children aged two to ten, offering safe care and pedagogical activities during the mothers’ class hours. The findings indicate reduced dropout rates, increased attendance, and decreased physical and emotional overload among students, enabling greater academic engagement. Benefits to child development and strengthened community support networks were also observed. The study concludes that the Playful Space represents a powerful institutional strategy for promoting retention and academic success, expanding inclusion and educational equity for women experiencing multiple work and caregiving responsibilities.*

Keywords: *adult and youth education; school retention; playful space.*

INTRODUÇÃO

A permanência de mulheres na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e em programas de qualificação profissional, como o Mulheres Mil e a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA/EPT), no interior do Amazonas, é permeada por desafios que extrapolam o acesso formal às vagas. As especificidades territoriais da região, as longas distâncias percorridas diariamente, a precariedade do transporte e a ausência de políticas públicas de apoio à maternidade configuram um cenário em que estudar exige enfrentar barreiras sociais, econômicas e culturais persistentes.

Nesse contexto, o Espaço Lúdico, ambiente destinado ao cuidado, à socialização e ao acompanhamento pedagógico de crianças, emerge como estratégia institucional capaz de viabilizar a permanência das mulheres-mães nos cursos. Ao oferecer um espaço seguro para os filhos durante o período das aulas, a iniciativa contribui para reduzir a sobrecarga física e emocional das estudantes, favorecendo condições mais equitativas de participação acadêmica e êxito formativo.

A ação de extensão que fundamenta este estudo originou-se de um projeto piloto, concebido a partir de demandas concretas dos estudantes dos cursos FIC. Seu objetivo foi apoiar mães estudantes por meio da criação de um Espaço Lúdico, integrando cuidado infantil, qualificação profissional e fortalecimento de redes comunitárias. Ao reconhecer a maternidade como dimensão legítima da vida acadêmica, o projeto dialoga com políticas de equidade e inclusão, superando a lógica de responsabilização individual pela permanência escolar.

A investigação de abordagem qualitativa, tem como objetivo analisar a experiência do Espaço Lúdico enquanto estratégia de apoio à permanência de mulheres estudantes, considerando suas vivências, percepções e projetos de vida. O projeto foi implementado em cinco *campi* do Instituto Federal do Amazonas: Eirunepé, Itacoatiara, Manacapuru, Maués e Tefé, envolvendo coordenadores institucionais, servidores e estudantes bolsistas de Pedagogia.

Ao evidenciar práticas bem-sucedidas, o estudo contribui para o debate sobre políticas de permanência no contexto amazônico, marcado por desafios territoriais e estruturais que impactam diretamente a continuidade dos estudos, fortalecendo a função social da educação como direito e como ferramenta de emancipação.

PERMANÊNCIA, GÊNERO E EDUCAÇÃO DE MULHERES NO CONTEXTO AMAZÔNICO

A vivência educacional de mães trabalhadoras na EJA/EPT e no Programa Mulheres Mil não pode ser compreendida apenas por meio de indicadores quantitativos de matrícula e conclusão. Trata-se de um processo condicionado por desigualdades estruturais, em que gênero, classe social, raça e território se articulam de forma complexa (Arroyo, 2005). No interior do Amazonas, longos deslocamentos fluviais ou terrestres, escassez de transporte público regular são obstáculos que impactam na frequência e no aproveitamento escolar.

O direito à educação, nesse contexto, não se concretiza apenas com a oferta de vagas, ele depende de condições materiais e simbólicas que permitam frequência e aproveitamento

efetivo. Mulheres que conciliam trabalho, cuidado com a família e estudo enfrentam obstáculos que a ausência de políticas públicas voltadas ao cuidado infantil como creches, espaços lúdicos para os filhos e horários flexíveis, tendem a agravar. Nessas circunstâncias, a evasão não decorre de desinteresse, mas de um sistema que não oferece estrutura adequada para acolher a complexidade de suas vidas (Gadotti; Romão, 2001).

Programas como o Mulheres Mil e a EJA/EPT reconhecem a necessidade de articular escolarização, qualificação profissional e inclusão social. No contexto amazônico, essa articulação é estratégica, pois cada oportunidade de estudo representa uma conquista coletiva diante das limitações territoriais e da precariedade de serviços básicos (Brasil, 2024). Currículos sensíveis às realidades locais, que dialoguem com saberes tradicionais e atividades produtivas do território, contribuem para uma aprendizagem significativa e para a autonomia das mulheres (Brasil, 2007).

Dessa forma, o Programa EJA/EPT instituído pela Portaria 962, de 1º de dezembro de 2021, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC) que tem como objetivo promover ações mobilizadoras para oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), contribuindo para elevação da escolarização e qualificação profissional de trabalhadores, trabalhadoras e, consequentemente, o resgate de sua dignidade enquanto cidadãos e cidadãs, destinam-se a pessoas devidamente matriculadas nas Redes Municipal ou Estadual de Educação na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, seja no Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano ou no Ensino. O Programa Mulheres Mil foi relançado pelo governo brasileiro, por meio da Portaria nº 725, de 13 de abril de 2023 e destina-se a mulheres a partir de 16 anos, prioritariamente, em situação de vulnerabilidade social e econômica. No decorrer do ano de 2025, o IFAM ofertou 831 vagas em cursos de qualificação profissional em diversos *campi* do IFAM.

Em conformidade com Freire (2006), a educação deve partir da realidade concreta das mulheres amazônidas, valorizando seus saberes tradicionais e suas práticas produtivas como elementos fundamentais para a construção da autonomia. Trata-se de uma prática formativa que articula aprendizagem, trabalho e autonomia, valorizando a experiência histórica e cultural das educandas como ponto de partida para sua emancipação.

Redes comunitárias e estratégias solidárias entre as próprias estudantes têm papel relevante na permanência escolar, especialmente em regiões onde a presença do Estado é limitada. Contudo, tais arranjos não substituem políticas institucionais estruturadas. Nesse sentido, o Espaço Lúdico de cuidado infantil destaca-se como estratégia eficaz para garantir a permanência e o êxito de mães estudantes, ao integrar cuidado, educação e apoio social, reduzindo a sobrecarga e ampliando o engajamento acadêmico.

O sentimento de pertencimento e a valorização dos saberes e trajetórias dessas mulheres que trazem consigo toda essa bagagem apreendida no cotidiano de suas vidas, contribuem para o engajamento e para uma aprendizagem significativa, articulando o conhecimento formal com o vivido (Gomes *et al.*, 2021; Freire, 2006). Nesse cenário, políticas voltadas para populações rurais e ribeirinhas, que considerem deslocamentos fluviais, sazonalidade climática e economia local, têm maior potencial de impacto (Fundação Amazônia Sustentável; Instituto Unibanco, 2022). É igualmente essencial oferecer flexibilidade nos horários, formatos de aula e avaliação condizentes com estes contextos,

bem como espaços de acolhimento para os filhos dessas mães estudantes. A manutenção do vínculo escolar não pode recair apenas sobre a estudante, a evasão revela falhas estruturais e exige corresponsabilidade do poder público, da escola e da comunidade (Miguel, 2022).

A implementação de um espaço lúdico de cuidado infantil nas instituições de ensino configura-se como uma estratégia relevante para garantir a permanência e o êxito de mães estudantes, pois articula políticas de apoio acadêmico às necessidades concretas da maternidade. Nessa perspectiva, o brincar assume papel central no desenvolvimento infantil, deixando de ser compreendido como mera atividade recreativa. Conforme argumenta Vygotsky (2007, p. 122), “no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade; no brinquedo, ela é, por assim dizer, maior do que é na realidade”. Tal compreensão evidencia que o espaço lúdico favorece a ampliação das funções psicológicas superiores, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e social da criança. A participação em atividades que estimulam criatividade, socialização e aprendizado, fortalece vínculos familiares positivos com a escola. Essa estrutura reduz a sobrecarga física e mental, aumenta o rendimento escolar e amplia a autonomia das mulheres. Assim, ao oferecer um ambiente estruturado para o cuidado e a ludicidade, o IFAM não apenas apoia o desenvolvimento infantil, mas também cria condições objetivas para que mães estudantes permaneçam e tenham sucesso em sua trajetória acadêmica. A confiança nas equipes responsáveis e a integração das atividades com a rotina escolar das mães reforçam sua relevância. Entretanto, seu êxito depende de planejamento, recursos, equipe qualificada, avaliação e diálogo permanente com as estudantes.

Garantir a permanência de mulheres nos programas EJA-EPT e Mulheres Mil no Amazonas, é reconhecer que estudar é um direito que deve ser plenamente viabilizado, levando em conta toda a geografia da região, suas adversidades e as diversas situações que atravessam esse território. Promover condições concretas para que não seja necessário escolher entre aprender e cuidar é essencial para que a educação se integre de forma orgânica à vida cotidiana, deixando de ser uma concessão precária. Esse processo exige ações de sensibilização, capazes de envolver famílias, instituições e comunidades. Quando esse equilíbrio é alcançado, a escola se consolida como um verdadeiro espaço de transformação pessoal, familiar e social.

Pensar na educação de mulheres no contexto amazônico é lidar com desafios que ultrapassam a distância física: longas viagens fluviais, chuvas que impedem deslocamentos, custos elevados de transporte e realidades econômicas baseadas por atividades extrativistas e agricultura familiar. Nesse cenário, as ações dos referidos programas destacadas neste artigo, representam não apenas oportunidades da reparação de um direito violado, mas a criação de novas pontes que conectam comunidades isoladas e um mundo em constante transformação. Histórias de vida com contextos desafiadores diversos de exclusão, trabalho precoce, maternidade, migração entre outras situações que contribuem para o afastamento do ambiente escolar, desenham o cenário pessoal de mulheres estudantes da EJA. O currículo, portanto, precisa dialogar com saberes prévios e evitar a reprodução de modelos urbanos, adaptando-se às especificidades culturais, territoriais e produtivas (Pereira *et al.*, 2022; Freire, 2006).

Entre as barreiras mais marcantes, destacam-se as desigualdades de gênero e a maternidade. Muitas mulheres enfrentam jornadas múltiplas, sem acesso a benefícios ou

horários flexíveis, o que as obriga a negociar cada aula com as demandas dos colegas. A pressão social que desvaloriza a educação feminina, somada às dificuldades logísticas do território, amplia a evasão escolar. Nessas condições, a permanência não depende apenas da vontade individual, mas de políticas públicas e ações institucionais capazes de reconhecer a maternidade como dimensão legítima da vida acadêmica, criando mecanismos concretos de apoio (Arroyo, 2005; Beleza; Nogueira, 2020).

Experiências comunitárias e redes de solidariedade desempenham papel estratégico na permanência de mães estudantes, especialmente em contextos nos quais a presença do Estado se mostra limitada. Conforme discutem Gadotti e Romão (2001), a educação deve ser compreendida como prática social construída coletivamente, na qual a participação comunitária fortalece vínculos, pertencimento e corresponsabilidade. Nessa perspectiva, arranjos informais como o revezamento no cuidado das crianças, o transporte compartilhado e a troca de materiais configuram-se como mecanismos de apoio mútuo que funcionam como rede de proteção e fortalecimento social, ainda que de forma precária. Estudos e relatórios recentes também evidenciam que, em territórios marcados por vulnerabilidades sociais, estratégias comunitárias assumem papel central na sustentação de trajetórias educacionais (Fundação Amazônia Sustentável; Instituto Unibanco, 2022).

Essas redes, frequentemente organizadas entre as próprias mulheres, contribuem para manter a frequência e a participação das estudantes mães, além de fortalecer o sentimento de pertencimento e motivação. Desse modo, constituem um ambiente colaborativo que contrasta com vivências escolares anteriores marcadas pela exclusão e pela ausência de políticas institucionais sensíveis às demandas do cuidado.

Diante deste cenário, uma estratégia eficaz identificada foi a implantação de Espaços Lúdicos para cuidado infantil, que ultrapassam a função recreativa e se integram ao projeto pedagógico como suporte para as mães estudantes. Ao oferecer um ambiente seguro e educativo para os filhos, esses espaços reduzem a sobrecarga das mães, aumentam sua concentração nas aulas e promovem vínculos positivos com a escola. Relatos de estudantes revelam que, além de melhorar o desempenho acadêmico, a medida amplia a autonomia feminina e fortalece redes de apoio entre as próprias mães (Gomes *et al.*, 2021).

A plena participação de mulheres no ambiente escolar, seja em cursos regulares ou em programas de qualificação profissional, exige políticas articuladas que contemplem apoio financeiro, transporte escolar, currículos contextualizados, cuidado infantil institucionalizado e formação continuada de docentes. Avaliações devem considerar não apenas taxas de matrícula e conclusão, mas também indicadores qualitativos como engajamento comunitário e impacto na vida das famílias. Assim, a permanência deixa de ser tratada como responsabilidade individual e passa a ser um compromisso coletivo entre Estado, escola e comunidade (Brasil, 2018).

Em síntese, garantir o direito à educação no contexto amazônico requer reconhecer que estudar é um projeto coletivo, sustentado por políticas públicas integradas, ações comunitárias e estratégias institucionais que dialoguem com a vida real dos estudantes. E em se tratando de educação destinada às mulheres, esse projeto educacional precisa abarcar todas as dimensões do ser mulher na Amazônia. Quando a escolha entre aprender e cuidar deixa de existir, constrói-se um caminho mais inclusivo e duradouro para mulheres que buscam na EJA não apenas um diploma, mas uma oportunidade concreta de transformação social.

PERCURSO METODOLÓGICO

Neste tópico, apresentamos o percurso metodológico adotado em duas etapas da ação: a execução do Projeto de Extensão e a metodologia utilizada para o levantamento de dados que fundamentou a análise desenvolvida neste artigo.

O Projeto de Extensão Espaço Lúdico para Apoio de Mulheres em Formação

O Projeto de Extensão Espaço Lúdico para Apoio de Mulheres em programa de qualificação profissional, teve como objetivo principal proporcionar às estudantes com filhos um ambiente seguro e acolhedor, no qual suas crianças pudessem permanecer e participar de atividades lúdico-educativas durante o período em que as mães estavam envolvidas em atividades acadêmicas. A iniciativa buscou, assim, promover a permanência estudantil e assegurar maior equidade no acesso à educação.

O projeto é resultado da iniciativa e articulação de gestores e servidores comprometidos, que, ao longo de sua trajetória profissional junto aos Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), identificaram entre os fatores mais recorrentes de evasão das mulheres, a ausência de um local seguro para deixar os filhos enquanto se dedicavam aos estudos.

A execução contou com financiamento da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), que destinou ao projeto-piloto o montante de R\$90.000,00 (noventa mil reais). Para viabilizar a iniciativa, foi firmado contrato entre o IFAM e a Fundação de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão do IFAM (FAEPI), que atuou não apenas como prestadora de serviços, mas também como parceira, uma vez que cobrou apenas parte da Despesa Operacional Administrativa (DOA) para gerir a execução financeira do projeto.

O projeto elaborado foi destinado a crianças de 02 a 10 anos, para atender as estudantes selecionadas e matriculadas no Instituto Federal do Amazonas nos Programa Mulheres Mil Ciclo 3º e na EJA-EPT. As despesas do projeto foram destinadas, principalmente, ao pagamento de bolsistas e à aquisição de materiais de consumo, incluindo itens de higiene e limpeza, brinquedos, materiais de papelaria, jogos pedagógicos e livros paradidáticos adequados à faixa etária das crianças.

Os campi participantes foram selecionados a partir de manifestação de interesse e da garantia de condições mínimas de infraestrutura para o acolhimento das crianças. Por se tratar de um projeto-piloto, não foi possível contemplar todas as unidades interessadas, em razão da limitação orçamentária.

No total, cinco campi foram contemplados, todos envolvidos na oferta de cursos do Programa Mulheres Mil e/ou da EJA-EPT. Para cada campus, foram selecionados dois estudantes de Pedagogia, todas mulheres, por coincidência, que assumiram a função de bolsistas, tutoras responsáveis pelo desenvolvimento das atividades com as crianças durante a execução do Espaço Lúdico. A seleção para coordenação do projeto e para monitoria diária das crianças dos espaços lúdicos, foi efetuada via edital de seleção pública.

O projeto previa, inicialmente, o atendimento de cinquenta (50) crianças, sendo dez (10) por campus. Entretanto, diante da elevada demanda e após análise de viabilidade realizada pelos coordenadores locais do Programa, foi possível ampliar a capacidade de atendimento,

contemplando, ao todo, sessenta e sete (67) crianças, que foram atendidas entre os meses de março e junho do ano de 2025, período de ocorrência dos cursos FIC nos campi contemplados com o projeto. Como resultado, cinquenta e duas (52) mães estudantes foram diretamente beneficiadas pela iniciativa e todas elas concluíram os cursos FIC em que estavam matriculadas.

Metodologia adotada para construção do estudo

O estudo adotou uma abordagem qualitativa, com foco na compreensão aprofundada das experiências e percepções das mulheres participantes do Programa Mulheres Mil e da EJA-EPT no contexto amazônico a partir da implementação de Espaços Lúdicos de acolhimento para seus filhos. A escolha desse delineamento buscou captar a complexidade dos fatores que influenciam a permanência e o êxito escolar, considerando as dimensões sociais, culturais e territoriais envolvidas (Minayo, 2017).

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com 21 mães participantes e observações de campo realizadas entre os meses de junho e julho de 2025. Também foram analisados os cadernos de campo das bolsistas, que registraram atividades, percepções e desafios ao longo da execução do projeto. Para garantir o anonimato das participantes, foram utilizados nomes fictícios, mantendo-se, contudo, suas idades e localidades.

O levantamento e o tratamento das informações seguiram orientações de rigor metodológico conforme Lakatos e Marconi (2017), assegurando coerência entre os objetivos e a estratégia investigativa. A triangulação entre dados de campo, documentos institucionais e referências bibliográficas reforçou a validação e a consistência das conclusões apresentadas.

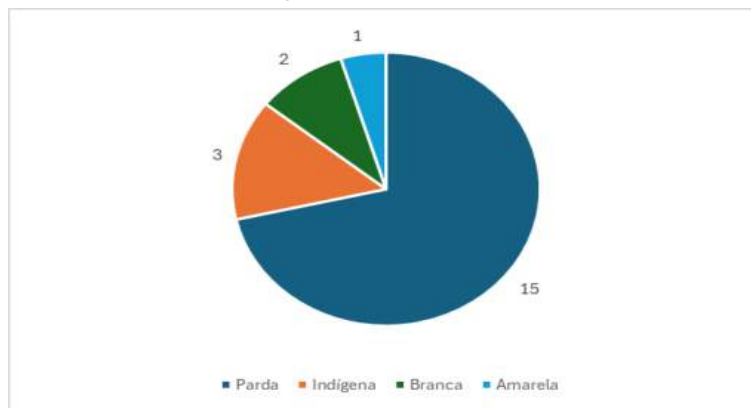
RESULTADOS E DISCUSSÃO

As mulheres participantes da pesquisa apresentam perfil marcado por vulnerabilidades sociais, econômicas e educacionais. Com idades entre 22 e 57 anos, a maioria exerce papel central na manutenção do lar, muitas vezes como principal responsável pelo cuidado dos filhos. A renda familiar é predominantemente baixa, com forte dependência de programas de transferência de renda, e as trajetórias educacionais são marcadas por interrupções associadas à maternidade precoce e ao trabalho informal.

No gráfico 1, podemos observar a raça/cor das mulheres que participaram das entrevistas. A partir dos dados é possível observar que a maioria das entrevistadas se autodeclara parda, evidenciando a permanência das desigualdades raciais no acesso a direitos sociais, educacionais e econômicos. Esse dado aponta para a interseccionalidade entre gênero, raça e classe como elemento estruturante das desigualdades vivenciadas por mulheres em contextos de vulnerabilidade.

A renda familiar das entrevistadas revela elevado grau de precariedade econômica, (51%) das mulheres entrevistadas dependem de programas de transferência de renda, especialmente o Bolsa Família, sendo recorrente a ausência de outras fontes de rendimento. As demais mulheres (48%) afirmam viver com até R\$2.000 por mês. Tal dado demonstra que o projeto de fato atendeu mulheres em vulnerabilidade social.

Gráfico 1: Raça/Cor das mulheres entrevistadas



Fonte: Autores, 2025.

As entrevistas também revelaram a diversidade de perfis entre as participantes, variando em idade, estado civil, número de filhos e escolaridade prévia. Essa heterogeneidade reforça que as estratégias de permanência precisam ser flexíveis e adaptáveis, capazes de responder a múltiplas realidades sem perder a eficácia.

A análise das entrevistas evidencia que o Espaço Lúdico foi determinante para a permanência das mulheres nos cursos. As falas convergem ao indicar que, sem um local seguro para deixar os filhos, a frequência às aulas seria inviável. A existência do espaço reduziu a ansiedade e a sobrecarga emocional, permitindo maior concentração, assiduidade e engajamento acadêmico, confirmando que a permanência não é resultado apenas da motivação individual, mas de condições objetivas de apoio (Arroyo, 2005). Quando questionada sobre a importância do Espaço Lúdico para a sua trajetória acadêmica no curso FIC, uma das mães entrevistadas que teve três filhos participando do projeto, respondeu:

Foi muito, muito importante, **porque eu nunca tinha tido a chance de fazer um curso desse**, justamente por essa questão deles, principalmente da pequena. Porque o meu esposo trabalha no comércio e às vezes ele volta pra casa às oito e meia da noite. E a maioria dos cursos são à noite, eles começam, o quê? Seis e meia, sete horas, sete e meia no máximo. E nunca dá pra eu fazer por causa disso. Então, como tem uma salinha para os meninos, foi uma bênção, **porque era tudo que eu sempre estava procurando fazer**. E agora tem onde eles fiquem. Eles gostam muito de vir. [...] **se não tivesse esse projeto, eu não estaria fazendo o curso** (Marta, 40 anos, Município de Eirunepé/AM).

O Espaço Lúdico configurou-se, portanto, como uma oportunidade concreta de acesso e a plena participação na educação para essa mulher.

A análise do depoimento de outra mãe, cuja filha foi atendida pelo projeto, reafirma a centralidade dessa iniciativa para a permanência e o êxito das estudantes. Ela relatou: *“Pra mim foi bom porque não tinha com quem deixar eles em casa e, muitas vezes, eu era obrigada a faltar ao meu curso para ficar com eles em casa*, (Cleide, 24 anos, Município de Maués/AM)”. O depoimento da mãe revela um aspecto estrutural das desigualdades de gênero: a sobrecarga das mulheres no cuidado com os filhos e a ausência de uma rede de apoio consistente.

As mães, participantes da pesquisa, também destacaram a tranquilidade emocional proporcionada pela existência de um espaço seguro e acolhedor para deixar os filhos durante o período de estudos. Relataram, ainda, que, nesse contexto lúdico, as crianças

tiveram acesso às experiências de aprendizagem que favorecem seu desenvolvimento intelectual, emocional e social. Essa afirmação revela um efeito que vai além do cuidado físico: a escola se torna, simultaneamente, um espaço de aprendizagem para mães e filhos, o que fortalece a relação afetiva com o ambiente escolar (Freire, 2006). Na figura 1, é possível observar uma das atividades desenvolvidas no Espaço Lúdico relacionados a conteúdos formais que contribuíram para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças envolvidas.

Figura 1- Atividades desenvolvidas no Espaço Lúdico.



Fonte: Arquivo do projeto, 2025.

Outro aspecto destacado pelas entrevistas, diz respeito aos benefícios observados no desenvolvimento infantil. As crianças passaram a demonstrar maior interesse por atividades como pintura, desenho e socialização, criando vínculos positivos com o ambiente escolar. Ao frequentarem a escola juntamente com as mães, ainda que em espaços diferentes, as crianças passam a naturalizar o ato de estudar como parte da rotina familiar. Essa experiência fortalece a relação da família com a escola e contribui para a construção de um imaginário positivo sobre a educação desde a infância. Nesse contexto, o retorno das mães à escola pode ser compreendido como movimento que ressignifica o lugar da instituição escolar na experiência familiar, produzindo novos horizontes para as crianças.

A pesquisa de campo também evidenciou que, mesmo diante de benefícios claros, existem desafios estruturais que persistem. Juliana Silva (29 anos, Município de Eirunepé/AM), mãe de três crianças, apontou que “*o transporte tem sido o principal desafio*”. Essa fala remete ao desafio logístico recorrente na região, onde a distância e as condições precárias de deslocamento impactam a assiduidade e o engajamento. Estudos sobre a educação no Amazonas indicam que a precariedade do transporte escolar fluvial e terrestre é um dos fatores mais críticos para a evasão, especialmente para mulheres com filhos pequenos (Fundação Amazônia Sustentável; Instituto Unibanco, 2022).

Para algumas mães, a adesão ao projeto representou não apenas um suporte funcional, mas também um estímulo psicológico. Francisca Oliveira (25 anos, Município de Tefé/AM) relatou que a filha “se interessou pela pintura, pelo desenho, trouxe mais motivação para ela

querer vir mais ainda”. Esse interesse da criança retroalimenta o compromisso da mãe com a frequência escolar, criando uma relação de reciprocidade no engajamento, um fenômeno que dialoga com a noção freireana de educação como prática de liberdade, onde o ato de aprender envolve toda a comunidade familiar (Freire, 2006). Na figura 2, é possível observar uma atividade envolvendo pintura que foi realizada durante a execução do projeto.

Figura 2 - Atividade de Pintura no Espaço Lúdico



Fonte: Arquivo do projeto, 2025.

O Espaço Lúdico também funcionou como catalisador de redes de apoio entre as próprias mães. O convívio regular favoreceu a troca de experiências, apoio emocional e solidariedade cotidiana, fortalecendo o capital social comunitário. Esse aspecto é particularmente relevante em contextos amazônicos, onde a oferta de serviços públicos é limitada e as redes informais desempenham papel central na sustentação da permanência escolar (Gomes *et al.*, 2021).

Ao longo das falas, nota-se que o espaço lúdico contribuiu para ressignificar a percepção das mães sobre o papel da escola. Ao invés de ser um ambiente distante, burocrático e centrado apenas no ensino formal, a instituição passa a ser vista como parceira da vida cotidiana, capaz de compreender e responder às demandas reais das famílias. Esse alinhamento fortalece o vínculo de confiança, fundamental para a permanência e para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva (Freire, 2006).

É interessante observar que, mesmo para aquelas que não relataram grandes dificuldades pessoais, a importância do espaço lúdico foi reconhecida como fator de tranquilidade para estudar. Essa constatação confirma que políticas de permanência não beneficiam apenas quem enfrenta barreiras explícitas, mas também previnem que novas dificuldades surjam, funcionando como barreira protetiva contra a evasão (Brasil, 2024).

O impacto na autonomia das mães estudantes é outro aspecto a ser destacado. Ao contar com um local seguro para os filhos, elas deixam de depender exclusivamente de

familiares ou vizinhos para garantir a frequência às aulas. Essa autonomia reduz a vulnerabilidade a julgamentos ou interferências externas sobre sua decisão de estudar, fortalecendo a identidade da mulher como sujeito de direito à educação (Arroyo, 2005).

Não menos importante é a constatação de que o espaço lúdico, para algumas mães, representou um primeiro contato com a possibilidade de políticas públicas efetivas que dialogassem com suas necessidades. Essa vivência pode gerar um efeito multiplicador, incentivando maior engajamento cívico e participação em outras iniciativas comunitárias e institucionais (Miguel, 2022).

É possível afirmar que o projeto alcançou êxito não apenas por atender a uma demanda concreta de cuidado infantil, mas por fazê-lo de maneira integrada à proposta educacional do Mulheres Mil e da EJA-EPT. Essa inte C:\Users\2112401\Desktop\Estágio\2026gração garante que o espaço lúdico não seja visto como um serviço apartado, mas como parte do ecossistema formativo que sustenta a permanência e o êxito educacional (Arroyo, 2005).

Em última instância, os resultados da pesquisa de campo confirmam que o espaço lúdico funciona como uma prática de resistência frente às desigualdades de gênero e territoriais. Ele demonstra que é possível criar soluções localizadas, sensíveis às condições reais das comunidades amazônicas, e que essas soluções, quando bem estruturadas, têm impacto direto na permanência e no sucesso escolar das mulheres (Brasil, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência analisada evidencia que políticas de permanência voltadas a mulheres mães na EJA e no Programa Mulheres Mil não podem ser tratadas como ações secundárias. O Espaço Lúdico demonstrou que o cuidado infantil é elemento central para garantir frequência regular, tranquilidade emocional e aproveitamento acadêmico, integrando-se à própria estrutura de funcionamento da escola.

Os resultados mostram que a permanência escolar é sustentada por um conjunto de condições interdependentes, que incluem segurança das crianças, confiança nas equipes, fortalecimento de vínculos comunitários e reconhecimento da maternidade como dimensão legítima da vida acadêmica. Tais condições produzem efeitos que ultrapassam o espaço escolar, impactando positivamente as famílias e as comunidades.

Os relatos das participantes mostram que essa política também promove transformações que ultrapassam o espaço escolar. Ao verem os filhos engajados em atividades lúdicas e educativas, as mães reafirmam seu compromisso com os estudos e passam a enxergar a educação como um projeto coletivo que pode atender a expectativa desejada. Esse movimento fortalece a autoestima, amplia horizontes e ressignifica a função social dos espaços educativos.

O estudo aponta, portanto, para a necessidade de compreender a permanência como um compromisso coletivo que envolva a instituição escolar, as políticas públicas e a própria comunidade. Isso significa planejar ações integradas, capazes de responder às condições específicas do território e às múltiplas dimensões da vida das mulheres que buscam na EJA e no Mulheres Mil não apenas um diploma, mas uma oportunidade real de transformação.

Persistem, contudo, desafios estruturais relacionados à logística e à oferta de serviços públicos, indicando que iniciativas como o Espaço Lúdico precisam ser articuladas a políticas mais amplas. Ainda assim, a experiência analisada reafirma que garantir a

permanência é reconhecer que estudar é um direito que deve ser plenamente viabilizado, sem que mulheres precisem escolher entre aprender e cuidar. Quando essa escolha deixa de existir, constrói-se um caminho mais justo, inclusivo e duradouro para a educação no contexto amazônico.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Programa Mulheres Mil**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec-divulga-mapa-das-mais-de-7-mil-formaturas-antecipadas-de-cursos-da-saude/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/mulheres-mil>. Acesso em: 01 Ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional: Documento Base**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/proeja_doc_base.pdf. Acesso em: 01 Ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BELEZA, J. O.; NOGUEIRA, E. M. L. Contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Universidade Federal do Amazonas – UFAM. RECH – **Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem-estar**. ISSN 2594-8806. Ano 4, Vol. IV, N.º 2, 2020: Temas livres em Ensino de Ciências e Humanidades (p. 107-126).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FUNDAÇÃO AMAZÔNIA SUSTENTÁVEL; INSTITUTO UNIBANCO. **Radar educacional amazônico: iniciativas promissoras para a educação de populações rurais e ribeirinhas no Amazonas**. Manaus: FAS, 2022.

GADOTTI, M. ROMÃO, J. (Org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 11. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. p. 29.

GOMES, R. de O.; VASCONCELOS, C. F. C.; JUSTI, J. Acesso e permanência dos egressos da Educação de Jovens e Adultos no ensino superior: estudo em Parintins, Amazonas. **Revista Caribeña de Ciencias Sociales**, v. 10, n. 8, p. 15-36, out./dez. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Título: **Fundamentos de Metodologia Científica** Edição: 8. ed. Editora: Atlas, 2017

MIGUEL, J. C., **Educação de jovens e adultos: teoria, práticas e política**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. 470 p. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/cpzbc>. Acesso em: 01 Ago. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

PEREIRA, H. C. et al.. Migração rural-urbana por demanda educacional no Médio Solimões, Amazonas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270029, 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO E A PRÁXIS PEDAGÓGICA NO PROEJA

TEACHING, RESEARCH, AND OUTREACH AND THE PEDAGOGICAL PRAXIS IN PROEJA

Aldo Rezende¹

Maria José de Rezende Ferreira²

Wesley Mageski da Silva³

<https://doi.org/10.31417/nexus.v12i18.589>

Resumo: São diversos os estudos que reconhecem a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão como sendo um desafio para o ensino de nível superior no país, inclusive nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, onde são embrionárias as iniciativas, em especial, na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), por meio do ensino médio integrado para os demandantes da EJA inseridos no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). No Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), algumas experiências buscam materializar a articulação ensino, pesquisa e extensão, enquanto estratégia pedagógica comprometida com a qualidade do processo formativo para esses educandos. O texto objetiva analisar as possibilidades de emancipação dos estudantes dos cursos técnicos integrados de guia de turismo e de hospedagem do Proeja do Ifes, por meio da práxis pedagógica no âmbito de experiências das ações do Programa de Extensão Coletivo pela Base, neste particular, na revisão do inventário turístico da cidade de Santa Leopoldina no Estado do Espírito Santo (ES). Do ponto de vista metodológico, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa estruturada na perspectiva do método histórico-dialético, com a abordagem da Sistematização da Experiência. As informações produzidas, a partir dos diversos procedimentos adotados, apontam que os movimentos empreendidos no âmbito da integração entre ensino, pesquisa e extensão possibilitaram o reconhecimento da proposta de formação emancipadora. Infere-se que tais ações, mesmo ocorrendo de forma pontual, foram fundamentais para que os estudantes apreendessem o sentido dessa experiência educativa.

Palavras-chave: ensino-pesquisa-extensão; práxis; formação emancipadora.

Abstract. *Several studies recognize the inseparability of teaching, research, and outreach as a challenge for higher education in the country, including*

¹ Doutor em Planejamento Urbano e Regional, Docente, Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Vitória, IFES, rezzendealdo@gmail.com

² Doutora em Educação, Docente, Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Vitória, Ifes, majoresende@yahoo.com.br

³ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, Docente, Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, wmageski@gmail.com

within the Federal Institutes of Education, Science, and Technology. In these institutions, initiatives are still embryonic, particularly in the Youth and Adult Education (EJA) modality, through integrated secondary education for EJA students enrolled in the National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education in the Modality of Youth and Adult Education (Proeja). At the Federal Institute of Espírito Santo (IFES), certain experiences seek to materialize the articulation of teaching, research, and outreach as a pedagogical strategy committed to the quality of the formative process for these learners. This paper aims to analyze the possibilities for the emancipation of students in the Proeja integrated technical courses in Tour Guiding and Hospitality at IFES, through pedagogical praxis within the scope of actions by the "Coletivo pela Base" Outreach Program—specifically, in the revision of the tourism inventory for the city of Santa Leopoldina, in the state of Espírito Santo (ES). From a methodological standpoint, qualitative research was developed, structured from the perspective of the historical-dialectical method, using the Systematization of Experience approach. The information produced through various procedures indicates that the movements undertaken within the integration of teaching, research, and outreach enabled the recognition of the emancipatory training proposal. It is inferred that such actions, even if occurring punctually, were fundamental for the students to grasp the meaning of this educational experience.

Keywords: *teaching-research-outreach; praxis; emancipatory training.*

INTRODUÇÃO

No cenário atual da educação pública brasileira, cada vez mais se torna imprescindível (re)afirmar o papel político-social das instituições públicas de ensino, em especial dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia frente as demandas, as vivências e as experiências apresentadas por setores diversos da sociedade civil. Neste cenário, as ações de extensão destacam-se como sendo uma importante estratégia político-pedagógica capaz de potencializar a *práxis* docente emancipatória no campo da produção científica. A efetiva relação ensino, pesquisa e extensão também pode servir de resposta ao negacionismo científico e as tentativas de desqualificação e de cancelamentos promovidas por facções ideológicas, conservadoras e reacionárias, intencionadas em precarizar ainda mais a educação pública brasileira.

Com efeito, no âmbito da *práxis* pedagógica docente, ética e politicamente comprometida com a formação emancipadora, é por meio da indissociável integração entre ensino, pesquisa e extensão, que novas perspectivas se (re)afirmam no sentido de proporcionar diálogos entre a instituição de ensino e a comunidade em suas demandas; além do que, sinaliza para as possibilidades de reconhecimento e valorização dos conhecimentos e saberes populares de forma solidária e compartilhada.

Outrossim, torna-se importante ressaltar que, dentre outros marcos legais⁴, de acordo com o Artigo 207 da Constituição Federal de 1988, ficou estabelecido que as universidades⁵ deverão primar pela indissociável relação entre ensino, pesquisa e extensão na esfera da formação acadêmica na perspectiva da integração entre a instituição educacional e a sociedade.

Nestes termos, é possível destacar algumas modalidades de ações de extensão, a exemplo de programas, projetos, cursos, eventos e atividade de prestação de serviços. Por sua vez, estabelecida a relação entre ensino e pesquisa, as diretrizes norteadoras das atividades de extensão, em suas correspondentes etapas de planejamento e de implementação, dizem respeito à necessária interação dialógica, a interdisciplinaridade e interprofissionalidade, bem como, aos impactos no processo formativo dos estudantes, bem como os impactos e resultados verificados no contexto de transformação da realidade social envolvida.

Assim, considerada a sua dimensão formativa no campo da construção do conhecimento, as atividades de extensão estão relacionadas às mais diversas áreas do conhecimento, envolvendo temas e temáticas correspondentes: educação, trabalho, comunicação, cultura, direitos humanos, meio ambiente, saúde, dentre outras inúmeras possibilidades à vida em sociedade, em suas complexidades e contradições estruturais.

⁴ "[...] A maioria dos estudiosos dos problemas educacionais que seguem a orientação marxista têm afirmado que à escola está reservada a função de reproduzir desigualdades sociais, na medida em que contribui para a reprodução da ideologia das classes dominantes e mesmo para a reprodução das próprias classes sociais, inculcando códigos, símbolos e valores das classes dominantes" (Saviani, 2005, p. 15).

⁵ "[...] didática enquanto área da Pedagogia, [...] tem no ensino seu objeto de investigação. Considerá-lo como uma prática educacional em situações historicamente situadas significa examiná-las nos contextos sociais nos quais se efetiva – nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades –, estabelecendo-se os nexos entres eles. As novas possibilidades da didática estão emergindo das investigações sobre ensino enquanto prática social viva (Pimenta, 1996, p. 53).

Nesta perspectiva, uma vez naturalizada as práticas da extensão especificamente voltadas para o processo formativo de estudantes de cursos superiores, o desenvolvimento destas atividades no âmbito do ensino médio integrado torna-se um desafio ainda maior, em especial quando se trata da participação de discentes da educação de Jovens e Adultos (EJA) matriculados no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

A escrita, aqui apresentada, traz reflexões a partir de experiências relacionadas à indissociável relação ensino, pesquisa e extensão envolvendo educadores e educandos do Proeja e objetiva analisar as possibilidades de emancipação dos estudantes dos cursos técnicos integrados de guia de turismo e de hospedagem do Proeja do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), por meio da *práxis* pedagógica no âmbito de experiências de ações de extensão do Programa Coletivo pela Base, neste particular, na revisão do inventário turístico da cidade de Santa Leopoldina no Estado do Espírito Santo (ES).

Outrossim, no plano do específico, discute os marcos legais, as políticas educacionais para a EJA, em seus desdobramentos, e as práticas extensionistas desenvolvidas que demonstram o potencial transformador da extensão na articulação entre o Ifes e a comunidade, por meio da EJA e do Proeja, e problematiza como essa tríade – ensino, pesquisa e extensão, atua como um contraponto pedagógico às pressões por uma educação reducionista e voltada meramente às demandas produtivas e aos preceitos da empregabilidade.

Neste texto, no primeiro tópico, a partir do conceito de *práxis*, buscamos qualificar o alcance das experiências realizadas em sua totalidade de sentidos e de significados, capazes, portanto, de possibilitar o movimento analítico reflexivo e crítico. Na sequência, no âmbito do Proeja, caracterizamos a relação ensino, pesquisa e extensão, bem como especificá-la no alcance dos objetivos, metodologias e resultados alcançados a partir das atividades de extensão realizadas em sua intrínseca relação com as atividades de ensino e de pesquisa. Não menos importante, foi o exercício da sistematização das experiências efetuado no intuito de permitir o reconhecimento dos resultados das atividades de extensão empreendidas, seguido das correspondentes considerações finais.

PRÁXIS: DO REDUCIONISMO TEÓRICO AO CAMPO DAS RELAÇÃO TEORIA E AÇÃO REFLETIDA

A centralidade do exercício referente ao movimento reflexivo proposto, diz respeito à busca pela compreensão do conceito de *práxis* e suas correspondentes categorias analíticas, capazes de permitir uma melhor apreensão sobre a relação ensino, pesquisa e extensão, notadamente, no âmbito do ensino médio integrado dos cursos técnicos do Proeja.

Historicamente, o conceito de *práxis* pode ser considerado um termo polissêmico na medida em que, desde Aristóteles, passou a ter vários significados, quando da mera concepção de ação ou prática, a *práxis* passou a ser relacionada, principalmente, ao contexto das práticas conscientes e reflexivas fundamentadas em teorias capazes de torná-las compreensíveis e apreensíveis na perspectiva dos sentidos e significados possíveis.

Ainda no campo da filosofia, a *práxis* se relaciona com o conceito de dialética quando permite o alcance da realidade em sua totalidade de contradições, historicamente estabelecidas por meio da relação entre prática-teoria refletida, para dar movimento a outras

possibilidades teóricas e práticas, em permanente devir. Nas Teses II e XI sobre Feuerbach, Marx e Engels (2007, p. 537-538) pontuam:

[...] II- O problema de saber se o pensamento humano corresponde a uma verdade objetiva não é um problema da teoria, e sim um problema prático. É na prática que o homem tem que demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. O debate sobre a realidade ou a irrealidade de um pensamento isolado da prática é um problema puramente escolástico.

[...] XI- Os filósofos não fizeram mais que interpretar o mundo de forma diferente; trata-se, porém, de modificá-lo.[...].

Conforme apontado pelos estudiosos, transformar a realidade implica ação concreta, tratando-se, portanto, do reconhecimento da prática refletida, para além da mera elucubração no campo das teorias, sem ações.

A filosofia marxista está relacionada à filosofia da *práxis* que “[...] por sua vinculação consciente com a *práxis* revolucionária – à transformação do mundo (filosofia como instrumento teórico ou guia de transformação radical do mundo” (Vasquez, 2011, p. 266), fica demarcado o campo da luta de classes no contexto da sociedade capitalista. Deste modo, a *práxis* ganha centralidade no materialismo histórico-dialético, tanto na perspectiva conceitual como, e também, na perspectiva metodológica de compreensão e apreensão da realidade em sua totalidade social.

A partir da filosofia, além de outros campos do conhecimento, tais como a sociologia, educação, política, antropologia, a *práxis*, enquanto recurso metodológico, possibilita leituras e intervenções comprometidas com intencionalidades, capazes de promover reflexões críticas sobre a realidade social na perspectiva da emancipação política e transformação. Sem pretender cair no reducionismo, na perspectiva marxiana, a *práxis*, em suas possibilidades filosóficas, produtivas e política (revolucionária), evoca permanentes movimentos de teoria, e ação refletida em processos de tomada de consciência de classe, de conscientização para a superação do capitalismo.

A *práxis* em Gramsci (2006), segue fundamentada nos pressupostos filosóficos e políticos revolucionários marxistas, quando diz respeito a um meio, a uma forma, um processo coletivo de compreender o mundo para transformá-lo. O termo “filosofia da *práxis*”⁶ é utilizado estrategicamente por esse filósofo, para se referir ao materialismo histórico e dialético, assim como para afirmar a unidade entre teoria e prática. Conforme apontado por Vázquez (2011, p. 109), “[...] A relação entre teoria e *práxis* é para Marx teórica e prática; isto é, [...] prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente”.

Neste entendimento, a contribuição teórica de Gramsci (2006) é fundamental para a compreensão da política e da educação, pois se concentra no papel estratégico dos intelectuais orgânicos. Essa teoria ganha expressividade ao demonstrar que a função desses intelectuais não se limita a refletir passivamente a realidade, mas sim a atuar como agentes ativos no contexto da luta de classes. Eles são essenciais para a organização e compreensão da concepção de mundo da classe trabalhadora, ajudando a refletir e a compreender sua

⁶ “[...] A filosofia da *práxis*, expressão que Gramsci usava para iludir a censura fascista da prisão, é, para ele, o materialismo histórico e dialético, que está sempre se reelaborando a partir do corpo teórico produzido por Marx e Engels. A filosofia da *práxis* se constrói como crítica a todo o pensamento precedente, ou seja, às filosofias e ao universo cultural existente. [...] Gramsci, entende que a construção dessa filosofia da *práxis* é um processo contínuo, permanente, para que ela possa responder aos problemas atuais do momento histórico” (Mochcovitch, 1988, p. 17).

função objetiva na história. A *práxis* desses intelectuais orgânicos é, portanto, diretamente comprometida com processos emancipatórios de transformação, visando superar as contradições inerentes à sociedade capitalista. Neste sentido, o papel do intelectual orgânico é detalhado por Pirotte (1975, p. 19), que explica sua função na homogeneização da consciência de classe:

[...] o intelectual tem por função homogeneizar a concepção do mundo da classe à qual está organicamente ligado, isto é, positivamente, de fazer corresponder esta concepção à função objetiva desta classe numa situação historicamente determinada ou, negativamente, de forma a tornar autônoma, expulsando desta concepção tudo o que lhe é estranho. O intelectual não é, pois, o reflexo da classe social: ele desempenha um papel positivo para tornar mais homogênea a concepção naturalmente heteróclita desta classe! Os intelectuais orgânicos não são apenas os grandes intelectuais, criadores de teorias, como Marx, Lenin ou Trotski, ou os formuladores de estratégias políticas. São aqueles que difundem a concepção de mundo revolucionária entre as classes subalternas.

Destarte, no campo da educação, o papel do educador, enquanto intelectual orgânico, diz respeito a sua intencionalidade ético-política, o seu compromisso em ser agente motor do processo revolucionário de busca pela superação da condição de exploração e opressão das classes populares por meio da prática consciente, reflexiva, intencional e transformadora.

Deste modo, diante das considerações sobre a escola⁷, enquanto aparelho reprodutor da ideologia de dominação capitalista, Mochcovitch (1988, p. 7), anuncia que “[...] Gramsci entende ser a escola,[...] em certa medida, transformadora, sempre que possa proporcionar às classes subalternas os meios iniciais para que, após uma longa trajetória de conscientização e luta, se organizem e se tornem capazes de “governar” aqueles que as governam”. A autora, continua explanando,

[...] Gramsci não nega a função reprodutora da escola. Mas seu pensamento tem o compromisso com a transformação da sociedade, e ele procura encarar a escola como uma instituição que, é certo, produz o conformismo e a adesão, mas, dentro de certas condições, pode trazer um esclarecimento que contribui para a elevação cultural das massas. Indubitavelmente existe uma contradição interna nesse processo de desenvolvimento cultural, mas o filósofo entende que é possível superar esse conformismo e essa adesão, na medida em que as classes subalternas, uma vez de posse dos códigos das classes dominantes transmitidos por uma escola eficiente, venham a saber manipulá-los contra a ordem dominante. É preciso, pois, saber se apoderar desses instrumentos impostos de cima para baixo e transformá-los em armas de luta (Mochcovitch, 1988, p. 77).

Assim considerado, mediante o exercício da *práxis* pedagógica docente de caráter emancipatório é preciso destacar que “[...] a educação não transforma o mundo. A educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo (Freire, 2000, p. 28). Nessa compreensão, em diálogo com o pensamento marxista, mais especificamente sobre a *práxis* revolucionária, enquanto a centralidade do materialismo histórico-dialético, ou seja, na condição de instrumento capaz de promover os processos de emancipação política das classes populares, necessário se faz levar em conta o repensar da função político-social das instituições de ensino e, por conseguinte, o papel dos educadores, enquanto mediadores dos processos de construção do conhecimento verdadeiro, “[...] se é que essa é a palavra, necessita da relação entre teoria e prática, numa perspectiva de materialidade do saber, pois “o objeto do

⁷ Educação turística em Santa Leopoldina-ES: diálogos e experiências de práticas docentes.

conhecimento é produto da atividade humana, e como tal, não como mero objeto de contemplação, é conhecido pelo homem” (Vásquez, 2011, p. 143).

Contraditoriamente, se considerado a proposição de que a educação é um direito comum e inalienável, no campo da relação teoria e prática, a verdade não se sustenta, pois, a elitização, somada ao processo formativo pragmático e instrumental de educadores, em muitos casos, revela-se, principalmente, por meio da negação do direito à educação para os pobres, em especial, na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Não por mera coincidência temos assistido à obstrução de marcos legais e a negação da oferta da modalidade de EJA nas diferentes instituições que compõem essa Rede por meio do Proeja (Oliveira e Scopel, 2024). Neste contexto, o papel dos intelectuais orgânicos continua a serviço dos interesses das classes dominantes e suas práxis “cegas”, limitadas aos processos formativos que reiteram a histórica dualidade estrutural da educação brasileira (Frigotto, 2005).

No contraponto à educação descomprometida com a práxis revolucionária, em defesa do direito à educação de qualidade para as classes populares, é no campo da educação popular que os estudos freirianos apontam ser a práxis fundamental no processo formativo para que se torne dialético e problematizador; isto é, sem perder de vista a própria realidade do educando, na medida em que potencializa a reflexão crítica a partir da realidade vivida e experienciada, em suas contradições, além de impulsionar o processo de conscientização e de tomada de consciência, para mudar sua realidade.

[...] a práxis não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão. Mulheres e homens são seres humanos porque se fizeram historicamente seres da práxis e, assim, se tornaram capazes de, transformando o mundo, dar significado a ele. É que, como seres da práxis e só enquanto tais, ao assumir a situação concreta em que estamos, como condição desafiante, somos capazes de mudar-lhe a significação por meio de nossa ação (Freire, 2000, p. 39)

Assim, é na perspectiva das práticas pedagógicas docentes, em suas possibilidades de articulação entre ensino, pesquisa e extensão que a práxis revolucionária ganha concretude, na medida em que é entendida como um ciclo contínuo de reflexão e ação: quando a teoria se alimenta da prática que por sua vez, se alimenta da teoria em permanente devir. Nota-se, portanto, a intencionalidade orientada para uma ação refletida que per se afirmar a condição histórica de seres humanos da práxis.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA PRÁXIS PEDAGÓGICA DOCENTE

No marco epistemológico que constitui o pensamento freiriano, a dialogicidade horizontal, a humanização, a problematização, a conscientização e a emancipação, são as principais categorias da *práxis* na perspectiva da educação, enquanto prática da liberdade, comprometida com a transformação social, de acordo com os preceitos freirianos.

[...] A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe (Frigotto, 2005, p. 25).

Por conseguinte, a concepção de educação assumida pelo educador reverbera na prática docente, também por meio das estratégias didático-pedagógicas⁸ - em seus princípios filosóficos e políticos orientadores das intencionalidades, assim como, dos objetivos que se pretende alcançar no processo de produção do conhecimento socializado. Contudo, conforme apontado por Gramsci (2006), a *práxis* para ser revolucionária precisa ir além do campo teórico e assumir, na relação entre ação refletida, orientada pela teoria, sua capacidade dialética de promover processos comprometidos com a emancipação dos educandos.

No campo do ensino, a superação do sentido reducionista da *práxis* (apenas como prática) exige o permanente repensar das práticas pedagógicas no sentido de alinhá-las à realidade social em sua dinâmica constante de transformação. Uma constatação que também não se concretiza apenas na perspectiva teórica de abordagens, por vezes, descontextualizadas e, portanto, incapazes de potencializar o permanente e necessário movimento do pensamento reflexivo e crítico a partir da problematização da própria realidade de vida, experiências e vivências dos educandos. Para Freire (1991, p. 78)

[...] O educador é sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la; 2) A formação do educador deve institucionalizar-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano; 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz; 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer; 5) O programa de formação de professores é condição para o processo de reorientação curricular da escola; 6) O programa de formação de professores terá como eixos básico: a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica; a necessidade de suprir elementos da formação básica aos professores nas diferentes áreas do conhecimento humano; a apropriação, pelos professores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer.

Parafraseando Freire (2023), a educação, enquanto prática da liberdade, passa essencialmente pela capacidade do educador em assumir o seu papel de intelectual orgânico movido pela consciência de classe e a intencionalidade ético-político com sua própria mudança para então, mudar o outro, e ambos, contribuírem para transformar o mundo.

Nesta direção, o processo formativo contínuo dos educadores é condição *sine qua non* capaz de potencializar recorrentes práticas pedagógicas a partir das constantes reformulações e adequações curriculares, sem perder de vista a importância da pesquisa, enquanto princípio pedagógico, pois “[...] A educação, deste modo, é continuamente refeita na *práxis*, para ser, tem de chegar a ser” (Freire, 2016, p. 73).

PROEJA: O EXERCÍCIO DA RELAÇÃO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Usualmente, quando se fala da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, tem-se de imediato como referência o fato de se tratar de um dos pilares da estrutura político

⁸ “[...] didática enquanto área da Pedagogia, [...] tem no ensino seu objeto de investigação. Considerá-lo como uma prática educacional em situações historicamente situadas significa examiná-las nos contextos sociais nos quais se efetiva – nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades –, estabelecendo-se os nexos entre eles. As novas possibilidades da didática estão emergindo das investigações sobre ensino enquanto prática social viva” (Pimenta, 1996, p. 53).

pedagógica do ensino superior. Na educação básica, esta indissociável relação, é visivelmente comprometida devido, notadamente, à histórica dualidade estrutural estabelecida, bem como a condição de precarização do ensino que também de forma intrínseca do conjunto das políticas de educação, têm comprometido cada vez mais a pesquisa e as ações de extensão, especialmente quando diz respeito aos sujeitos da EJA.

No caso da modalidade de EJA, neste particular, dos estudantes de cursos técnicos integrados do Proeja do Ifes *Campus* Vitória, tratar da relação dessa tríade é muito mais que um desafio, constitui-se em uma “teimosia”, uma forma de resistência, no sentido de fazer valer o direito à educação de qualidade socialmente referenciada e de também contribuir para a manutenção da permanência dos jovens, adultos e idosos na escola. Conforme estabelecido no Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifes,

[...] EJA é uma modalidade da Educação Básica que se propõe a atender jovens e adultos que não tiveram acesso à educação como um bem social na idade própria. A concepção de EJA que se pretende visa a formação humana, de modo a garantir o acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais produzidos historicamente pela humanidade, articulada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na construção de uma sociedade equânime. Assim, enquanto sujeitos de direitos, o acesso à escolarização básica e à formação profissional – EJA-EPT, de maneira indissociável visa romper o modelo de formação aligeirada, instrumental e compensatória que sempre permeou as políticas voltadas para os jovens e os adultos trabalhadores (Ifes, 2024-2029, p. 70-71).

No âmbito da citação e da realidade contraditória, parafraseando Vásquez (2011), os princípios políticos-pedagógicos apontados confirmam o caráter contemplativo de um projeto de educação emancipatório, inviabilizado pela predominância dos interesses das classes dominantes; um projeto de educação seletivo, excludente e, portanto, descomprometido com a garantia do direito à educação de relevância social para os demandantes da EJA.

No Ifes, a instituição do Proeja, foi acompanhada de significativos investimentos financeiros na estruturação, na compra de equipamentos e materiais de consumo e formação de educadores com a finalidade de atender as demandas de formação dos jovens, adultos e idosos, para os quais, também foi assegurado por lei, o ingresso e a permanência (Oliveira *et al*, 2012). E, na atualidade, do total de 22 *campi*, o Ifes *Campus* Vitória é o único que há 20 anos oferta cursos técnicos integrados para a EJA. Além dos desafios em buscar contemplar os pressupostos da formação humana, enquanto concepção de educação, capaz de potencializar o ensino técnico integrado, a permanente insistência de setores reacionários, ano após ano, tem ameaçado a continuidade do Proeja no referido *Campus*.

Outrossim, dentre os quatro cursos do ensino médio integrado ofertados, neste particular, as reflexões pontuais sobre a relação ensino, pesquisa e extensão dizem respeito ao exercício da *práxis* pedagógica docente relacionada aos cursos técnicos integrados de guia de turismo e de hospedagem do Proeja.

Com efeito, por meio do Programa de Extensão Coletivo pela Base, estabeleceu-se a “teimosia”, oportunidade em que diversos projetos foram desenvolvidos juntos aos estudantes, envolvendo educadores de diversas disciplinas, tanto do núcleo básico como da área de formação profissional. A partir dos conceitos e correspondentes categorias analíticas: de território, territorialidades: diversidade cultural, hospitalidade, identidade, segregação espacial, dentre outros que integraram conteúdos em diversos componentes curriculares

para, no âmbito do planejamento coletivo, permitirem a realização de pesquisas orientadas com vistas a atender demandas do município de Santa Leopoldina-ES, no que diz respeito aos processos de planejamento da atividade turística.

EXERCÍCIO PONTUAL DA PRÁXIS PEDAGÓGICA DOCENTE: CAMINHOS DO MÉTODO, DISCUSSÕES E RESULTADOS

Tendo em vista se tratar de uma pesquisa qualitativa com abordagem metodológica da Sistematização de Experiência (Holliday, 2006), os procedimentos foram realizados para que, na perspectiva do movimento analítico pautado no método do materialismo histórico, possibilitasse reconhecer e alcançar a compreensão e apreensão possíveis sobre a proposta de formação emancipadora de estudantes envolvidos na experiência de integração: ensino, pesquisa e extensão.

Vinculado ao Programa de Extensão Coletivo pela Base, o estudo do relatório final do projeto de extensão denominado revisão do inventário turístico de Santa Leopoldina-ES e as anotações do diário de campo, produzido por meio da observação participante pelos pesquisadores permitiram, mesmo que de forma pontual, as análises e as inferências a partir das ações implementadas em atenção às demandas apresentadas pela administração municipal.

Decerto, à luz do materialismo histórico, por meio da Sistematização de Experiências⁹, enquanto recurso metodológico, desvelou-se na estrutura do referido projeto de pesquisa, o prévio desenvolvimento inter e multidisciplinar de conteúdos relacionados aos conceitos de território e suas territorialidades, também na perspectiva das identidades e pertencimento manifestos no campo das contradições da sociedade capitalista.

Verificou-se, também, que os educandos do Proeja munidos de conhecimentos prévios, na prática, interagiram com os munícipes mediante procedimentos técnicos: realização de entrevistas, uso de questionário e realização de rodas de conversas, que revelaram os impactos positivos e negativos da atividade turística local.

Por certo, inferiu-se que foi nesta perspectiva que os estudos referentes à problematizações sobre os impactos das atividades turísticas no território impulsionaram a pesquisa, enquanto princípio pedagógico, no campo do planejamento articulado aos conhecimentos construídos, bem como às ações criticamente refletidas, por sua vez, indutoras de permanentes processos reflexivos de avaliação e apontamento de diretrizes e ações voltadas para a revisão do inventário turístico do município, assim como para o próprio desenvolvimento turístico local.

No uso de questionários com perguntas semiestruturadas, as pesquisas de campo realizadas por estudantes dos cursos técnicos integrados em turismo e hospedagem do Proeja, como também, na realização de rodas de conversas com moradores e lideranças da

⁹ A Sistematização de Experiências tem sua gênese no materialismo histórico e dialético enquanto procedimento metodológico capaz de estruturar o movimento analítico reflexivo pautado na interpretação crítica dos processos em conformidade com a filosofia da práxis de Antônio Gramsci (2006). Em seu livro "Para sistematizar experiências", Oscar Jara Holliday (2006), aponta que a sistematização é um importante mecanismo de análise e de compreensão de uma experiência concreta. Parte do entendimento de que na perspectiva do trabalho a ser realizado, o processo e produto são indissociáveis mediante as especificidades das etapas de planejamento e dos resultados esperados.

localidade, sempre mediadas pelos professores pesquisadores, verificou-se o alcance de processos pedagógicos indutores da autonomia dos discentes.

Conforme os dados produzidos, a partir das pesquisas realizadas pelos estudantes, ficou constatado, da parte da maioria dos moradores entrevistados, tanto a ausência de conhecimento acerca dos atrativos e potencialidades do turismo na região, como também a aversão quanto a realização de eventos de massa e seus impactos negativos: violência, poluição sonora, acúmulo de lixo, degradação ambiental, comprometimento da mobilidade urbana, violência, dentre outros problemas decorrentes da atividade turística na cidade.

Com efeito, inferiu-se também que a partir da prática refletida sobre a realidade do objeto pesquisado, os discentes orientados pelos educadores, de forma participativa, possibilitaram a construção de novos conhecimentos que serviram de elementos para potencializar os estudos teóricos relacionados ao desenvolvimento turístico do território e seus impactos, além de apontamento de diretrizes em contribuição à elaboração do novo plano turismo municipal.

Ainda, a partir dos movimentos empreendidos na realização da pesquisa orientada para o levantamento dos atrativos turísticos da cidade, bem como os impactos produzidos que potencializaram as reflexões e as discussões evidenciaram a necessidade de campanhas informativas de cunho educativo junto à população local, além de inclusão da disciplina educação turística na matriz curricular do ensino fundamental. Outra contribuição importante foi o indicativo e a realização do curso de formação e educadores da rede municipal denominado educação turística que, coordenado pelos educadores do Proeja do Ifes *Campus* Vitória, após realização, resultou na produção e publicação de um livro de relatos de experiências desenvolvidas pelos educadores com os estudantes da rede municipal por meio de abordagens relacionadas ao reconhecimento e valorização das potencialidades turísticas do município.

Complementando o processo de pesquisa orientada, a partir dos estudos prévios realizados pelos educandos, a *práxis* pedagógica docente se revelou emancipadora na medida em que possibilitou aos estudantes do Proeja, descobrirem-se na condição de pesquisadores mediante a relação teoria e prática refletida; oportunidade em que também deram concretude aos fundamentos do conceito de hospitalidade apreendidos no campo das relações sociais estabelecidas com os moradores do município de Santa Leopoldina. Por meio do acolhimento, do diálogo e da informação orientada, aos estudantes, a experiência da pesquisa não apenas complementou os conhecimentos construídos no campo teórico, como também, por meio da prática refletida, permitiu aos estudantes, o desenvolvimento de diversas dimensões do processo formativo: tanto no plano objetivo como das subjetividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por sua vez, reconhecidas as debilidades e controvérsias quanto à articulação ensino, pesquisa e extensão no âmbito do ensino superior, na educação básica, em especial no Proeja, os entraves técnicos-burocráticos de um projeto político pedagógico em sua forma/conteúdo divorciado da realidade dos sujeitos jovens, adultos e idosos, merecem uma melhor reflexão.

Entendemos, portanto, ser permanentemente necessário problematizar a desconformidade de projetos pedagógicos que não consideram o tempo e as condições de

vida dos sujeitos da EJA inseridos no Proeja e tratam de forma homogeneizada o contexto da vida escolar por meio de normas, de critérios, da matriz curricular em seus tempos, conteúdos e métodos de avaliação padronizados conforme o que atende o ensino médio para os adolescentes. Nessa direção, refletir acerca da tríade - ensino, pesquisa e extensão no Proeja é mais que um desafio. Trata-se, assim, de uma declarada "teimosia" daqueles que se comprometem ética e politicamente com um projeto político pedagógico capaz de promover a emancipação desses educandos.

Na "teimosia" em realizar as ações de extensão, e empreender as pesquisas de campo mediante a realização de entrevistas e do uso de questionários com perguntas semiestruturadas, constatou-se o movimento voltado para os estudos relacionados ao turismo, seus impactos, assim como o conhecimento sobre os aspectos geofísicos, sociais, culturais econômicos, políticos e sociais do município de Santa Leopoldina-ES. A integração curricular se efetivou por meio de conteúdos específicos dos componentes curriculares do núcleo básico com a área técnica, com ênfase nos aspectos teóricos e conceituais pertinentes às intervenções pretendidas no campo da pesquisa orientada.

Com efeito, inferiu-se que o alcance da proposta de formação emancipadora dos estudantes a partir da relação ensino, pesquisa e extensão efetivou-se na medida que aos discentes foi possível atuar na condição de pesquisadores orientados por pressupostos teóricos estruturantes na compreensão e apreensão sobre o território e suas territorialidades manifestas; atuações também verificadas a partir de abordagens, da escuta e dos diálogos estabelecidos juntos aos munícipes, tanto durante as entrevistas e uso de questionários como também, durante a realização das rodas de conversas, inclusive envolvendo lideranças locais e as comunidades escolares.

Parafraseando Paulo Freire (1983, p. 26), "[...] a prática por sua vez, ganha uma significação nova ao ser alimentada por uma teoria da qual o sujeito que atua se apropria lucidamente". De acordo com os resultados alcançados, podemos inferir que a apropriação do campo teórico relacionado à prática da pesquisa orientada possibilitou conhecimentos prévios norteadores da conduta dos pesquisadores em todo o processo de produção de dados e informações indispensáveis ao propósito de revisão do inventário turístico do município de Santa Leopoldina-ES.

Compreendemos, portanto, que, devidamente amparados pelos estudos realizados no contexto de integração dos componentes curriculares do núcleo básico com o técnico, o exercício da relação entre ensino, pesquisa e extensão, possibilitou aos estudantes do Proeja, uma outra perspectiva de compreensão sobre o processo de construção do conhecimento; também durante as pesquisas de campo, entendemos que foi possível superar a prática marcada pela abordagem árida, pragmática e instrumental de produção de dados e, no campo das relações sociais estabelecidas, por meio do acolhimento e da escuta, reafirmar que "[...] o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, "o pronunciam", isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos (Freire, 1983, p. 28).

Com certeza, mesmo que de forma pontual, a emancipação dos demandantes da EJA, inseridos no Proeja, se confirma e alimenta o sentido da práxis revolucionária, capaz de mudar pessoas, para que elas transformem o mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Fórum de pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras. **Extensão universitária: organização e sistematização**. Organização: Edison José Corrêa. Coordenação Nacional do FORPROEX. Belo Horizonte: Coopmed, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 dez. 2025.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 56ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, RJ, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5ª ed. S.Paulo: Cortez. 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 4ª .ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v.1

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para Sistematizar Experiências**; tradução de: Maria Viviana V. Resende. 2. Ed. Revista - Brasília: MMA. (Série Monitoramento e Avaliação), 2006.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2024-2029**. Vitória: Ifes, 2024. Disponível em: <https://www.ifes.edu.br/images/stories/-publicacoes/consultas-publicas/2024/pdi/pdi-consulta-publica.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2025.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845 – 1846)**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 1988.

OLIVEIRA, Edna Castro de; PINTO, Antônio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende. **EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA**. Brasília: Liber Livros, 2012.

OLIVEIRA, Edna Castro de; SCOPEL, Edna Graça. EJA-EPT: potencialidades e (im)possibilidades. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 24, p. e17154, 2024. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17154>. Acesso em: 12 jan. 2025.

PIMENTA, Selma G. **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PIOTTE, Jean-Marc. **A ideologia e a política**. Tradução de Ruy Eduardo Guimarães. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: das teorias da curvatura da vara às teorias da formação humana. 37. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

VAZQUES, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução Maria Encarnación Moya. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Relatos de Experiência



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ARTICULADA À QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: EXPERIÊNCIA COM CURSOS FIC NO IFAM – CAMPUS AVANÇADO BOCA DO ACRE (2024-2025)

YOUTH AND ADULT EDUCATION LINKED TO PROFESSIONAL QUALIFICATION: EXPERIENCES WITH INITIAL AND CONTINUING EDUCATION COURSES AT IFAM – BOCA DO ACRE ADVANCED CAMPUS (2024–2025)

Edson Rodrigues de Aguiar¹
Diemerson de Souza Nascimento²

<https://doi.org/10.31417/nexus.v12i18.592>

Resumo: Este relato apresenta a experiência de implementação dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) no Instituto Federal do Amazonas (IFAM), *Campus* Avançado Boca do Acre, no período de 2024 a 2025, ofertados para estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A iniciativa foi amparada pela Portaria MEC nº 12/2016, que regulamenta a oferta de cursos FIC, e pelo Programa EJA Integrada à Educação Profissional (Portaria MEC nº 962/2021), visando atender à Meta 10 do Plano Nacional de Educação. Nesse contexto, foram ofertados os cursos de Operador de Computador, Assistente Administrativo, Agricultor Familiar e Assistente de Logística, contemplando estudantes do ensino fundamental ao médio. O relato descreve os desafios enfrentados, como a heterogeneidade das turmas, as dificuldades de permanência e os impactos socioculturais e regionais no processo educativo, bem como os resultados obtidos no processo formativo. Os dados, analisados à luz de uma abordagem qualitativa, revelam que, apesar dos obstáculos, a experiência contribuiu para a inclusão social, o fortalecimento da autoestima dos estudantes e a aproximação entre a educação básica e a qualificação profissional, consolidando a relevância da articulação entre ensino e mundo do trabalho.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; qualificação profissional; inclusão social.

¹ Mestre em Ensino em Ciências Ambientais, docente no Instituto Federal do Amazonas (IFAM), atuando no Eixo Tecnológico de Informação e Comunicação, no Campus Avançado Boca do Acre. E-mail: edson.aguiar@ifam.edu.br

² Especialista em Gestão Pública, docente no Instituto Federal do Amazonas (IFAM), atuando no Eixo Gestão e Negócio, no Campus Avançado Boca do Acre. E-mail: diemerson.nascimento@ifam.edu.br

Abstract: *This report presents the experience of implementing Initial and Continuing Education (FIC) courses at the Federal Institute of Amazonas (IFAM), Boca do Acre Advanced Campus, between 2024 and 2025, for students enrolled in the Youth and Adult Education (EJA) program. The initiative was supported by MEC Ordinance No. 12/2016, which regulates the offering of FIC courses, and by the EJA Integrated with Vocational Education Program (MEC Ordinance No. 962/2021), with the aim of contributing to Goal 10 of the National Education Plan. In this context, the following courses were offered: Computer Operator, Administrative Assistant, Family Farmer, and Logistics Assistant, serving students from elementary to high school levels. The report describes the challenges faced, including class heterogeneity, difficulties in student retention, and sociocultural and regional barriers, as well as the results achieved in the training process. The findings reveal that, despite these obstacles, the experience contributed to social inclusion, strengthened students' self-esteem, and narrowed the gap between basic education and professional development, reinforcing the importance of integrating education with the world of work.*

Keywords: *youth and adult education; professional qualification; social inclusion.*

INTRODUÇÃO

A articulação entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a qualificação profissional representa uma estratégia crucial para o desenvolvimento social e econômico do Brasil, conforme estabelecido pela Meta 10 do Plano Nacional de Educação (PNE). A meta visa garantir que ao menos 25% das matrículas da EJA sejam integradas à formação profissional. O arcabouço regulatório para essa integração se baseia em duas normativas chave do MEC. Primeiramente, a Portaria nº 12/2016 viabiliza a oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), uma modalidade flexível e de curta duração que facilita o acesso à qualificação. De forma complementar, a Portaria nº 962/2021 instituiu o Programa EJA Integrada à Educação Profissional (EJA-EPT), com o objetivo de expandir essa oferta e atender diretamente às diretrizes do PNE.

Como aplicação prática dessa política, o Instituto Federal do Amazonas (IFAM), no *Campus* Avançado Boca do Acre, acolheu e implementou essa iniciativa entre os anos de 2024 e 2025. Foram ofertados cursos FIC, na modalidade presencial, nas áreas de Operador de Computador, Assistente Administrativo, Agricultor Familiar e Assistente de Logística, direcionados a estudantes da EJA das redes estadual e municipal. Este relato descreve a experiência vivenciada, analisando os desafios enfrentados, as estratégias pedagógicas adotadas e os resultados obtidos, evidenciando o impacto da educação profissional na inclusão social e no desenvolvimento regional.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (EJA-EPT) EM BOCA DO ACRE – AM

O ecossistema educacional de Boca do Acre é formado por três esferas de ensino: a municipal, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED); a estadual, representada pela Secretaria de Educação do Amazonas (SEDUC); e a federal, com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). A presença dessas instâncias de governança, atuando de forma articulada, garante aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) um conjunto de oportunidades mais amplo e diversificado.

No contexto local, o IFAM exerce um papel especialmente relevante por meio do *Campus* Avançado de Boca do Acre, que se consolidou como referência em educação profissional e tecnológica. Sua contribuição torna-se ainda mais significativa na oferta de Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) do Programa EJA integrada à EPT. Essa iniciativa é fruto de um acordo de cooperação técnica com a SEMED, unindo a experiência do município na educação básica à excelência do instituto federal na formação técnica.

O programa busca proporcionar uma formação articulada: o estudante conclui o ensino básico ao mesmo tempo em que obtém uma qualificação profissional. Dessa forma, amplia suas perspectivas de inserção no mercado de trabalho e fortalece sua trajetória educacional. Vale destacar que o IFAM é responsável por seus próprios processos seletivos para esses cursos, funcionando de maneira independente do sistema de matrículas da SEDUC-AM, o que assegura maior autonomia na organização e execução das atividades.

Essa autonomia e articulação dão sustentação a um modelo pedagógico que busca superar a dicotomia histórica entre a formação acadêmica e a preparação para o mundo do

trabalho. Nessa perspectiva, o conhecimento geral e as competências técnicas deixam de ser tratados como campos isolados e passam a dialogar no currículo, conferindo maior significado e relevância ao processo de aprendizagem do estudante. Ao conectar os saberes escolares às exigências e práticas do universo laboral, a EJA-EPT não apenas favorece a inserção ou a requalificação profissional, mas também promove a formação integral do cidadão, entendida aqui como a formação que integra as dimensões intelectuais, laborais e culturais do sujeito (Ciavatta, 2005), capaz de compreender criticamente a realidade e de atuar de forma consciente e qualificada na sociedade.

No segundo semestre do ano de 2024 (agosto a dezembro), foram ofertados os cursos de Operador de Computador e Assistente Administrativo, com 40 vagas cada, ambos com carga horária de 160 horas, destinados a alunos da EJA matriculados entre o 7º ano do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio da rede municipal e estadual de educação. A iniciativa contou com a participação de 80 alunos matriculados.

Dando continuidade a essa experiência e buscando ampliar o alcance das ações, já no primeiro semestre do ano de 2025 (março a julho), o Campus Avançado Boca do Acre expandiu sua oferta formativa, lançando dois novos cursos: Agricultor Familiar, com carga horária de 200 horas e 40 vagas, e o curso de Assistente em Logística, com carga horária de 160 horas, com 40 vagas. Esses cursos buscaram atender às demandas locais da comunidade, considerando tanto as vocações produtivas regionais quanto a necessidade de inserção dos jovens e adultos em novas áreas do mercado de trabalho.

No entanto, ao longo da execução do projeto, surgiram desafios que evidenciam a complexidade de ofertar cursos de qualificação no contexto da EJA. Um dos primeiros obstáculos observados foi a dificuldade no processo de inscrição. Muitos alunos relataram problemas para preencher corretamente a ficha de matrícula, seja pela ausência de documentos, seja pela limitação no domínio da escrita. Diante disso, a equipe pedagógica precisou intervir de forma direta, auxiliando individualmente os interessados para garantir o acesso às vagas.

As dificuldades não se restringiram ao ato da matrícula. Outro aspecto marcante foi a diversidade de perfis dos estudantes, que incluíam jovens e adultos entre 15 e 50 anos ou mais, com diferentes níveis de escolaridade, desde o 6º ano do ensino fundamental até o ensino médio. Essa heterogeneidade, identificada por meio de diagnóstico inicial realizado pelos docentes, exigiu a adoção de estratégias diferenciadas, tais como monitorias entre pares e adaptação de materiais didáticos, para nivelar o conhecimento e tornar o aprendizado significativo para todos, conforme preconiza Arroyo (2006) ao tratar da especificidade dos sujeitos da EJA.

Somando-se a essa realidade, a organização das aulas também representou um desafio. As atividades foram planejadas para ocorrer três vezes por semana, de quinta a sábado, o que demandava que os estudantes concilhassem os estudos com responsabilidades profissionais e domésticas. Muitos trabalhavam em fazendas, na pesca ou em serviços gerais, enquanto as mulheres, especialmente donas de casa, enfrentavam desafios específicos. Relatos informais registrados nos diários de campo da coordenação apontaram situações de gravidez e a sobrecarga do trabalho doméstico, além de imposições culturais ligadas ao papel feminino, fatores que dificultaram sua permanência no curso.

No caso específico das aulas práticas de informática, surgiram obstáculos adicionais relacionados ao deslocamento. Para utilizar o laboratório, localizado na sede do IFAM, os

estudantes dependiam do transporte institucional que seguia um trajeto com paradas previamente definidas pela coordenação. Entretanto, como o ônibus passava antes das 19 horas, muitos alunos não conseguiam embarcar, seja por ainda estarem em horário de trabalho, outros por atrasos até o ponto de parada. Essa situação comprometia o acesso às atividades práticas e impactava diretamente o aproveitamento pedagógico.

A essas dificuldades somaram-se questões socioculturais próprias das comunidades tradicionais da região. Em registros de atendimento pedagógico individualizado, identificou-se que, em alguns casos, a figura masculina exercia um papel de autoridade que resultava em barreiras à participação das mulheres, sob justificativas ligadas ao papel doméstico, expresso em falas como "o lugar da mulher é em casa". Essa prática reforçava ciclos de dependência econômica e emocional. Apesar disso, muitas alunas demonstraram persistência e resiliência, permanecendo no curso mesmo diante das adversidades.

Outro entrave identificado foram as dificuldades de alinhamento de calendário com as escolas da rede estadual, o que por vezes gerava conflito na liberação dos alunos em dias de aula dos cursos FIC. Essa postura gerou insegurança nos estudantes, que, em determinados momentos, sentiram receio de participar das formações por medo de comprometer o desempenho no ensino regular. Essa situação exigiu constante diálogo entre a coordenação dos cursos, gestores escolares e professores parceiros, a fim de alinhar interesses e garantir a participação dos discentes.

Por fim, o contexto amazônico impôs obstáculos adicionais. As chuvas intensas, por vezes, alagavam as áreas de moradia dos estudantes, dificultando o deslocamento até as aulas. Em outros períodos, as queimadas provocavam doenças respiratórias, afetando diretamente a saúde e a frequência escolar. Assim, as condições socioeconômicas, culturais e ambientais se entrelaçaram, revelando os múltiplos desafios enfrentados no processo de implementação dos cursos da EJA-EPT no município de Boca do Acre.

PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DE DADOS

A abordagem metodológica baseou-se na análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016) para o tratamento dos dados qualitativos. O estudo caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa, complementado por dados descritivos quantitativos. O processo de produção de dados envolveu a análise documental dos diários de classe dos professores, dos registros das ações de busca ativa, das atas de reuniões pedagógicas e das planilhas de prognóstico de evasão.

O processo de análise foi organizado em etapas: primeiramente, realizou-se a pré-análise, com a organização de todo o material coletado. O passo seguinte consistiu na exploração do material, em que se procedeu à codificação e categorização dos motivos de ausência registrados nas planilhas de prognóstico. Essas planilhas eram preenchidas sistematicamente. Sempre que um aluno apresentava três faltas consecutivas, a equipe gestora entrava em contato para identificar a causa, que era então registrada. Finalmente, na fase de tratamento e interpretação, os dados categorizados foram analisados para identificar os principais desafios à permanência dos estudantes. A triangulação dessas informações conferiu maior robustez e confiabilidade aos resultados.

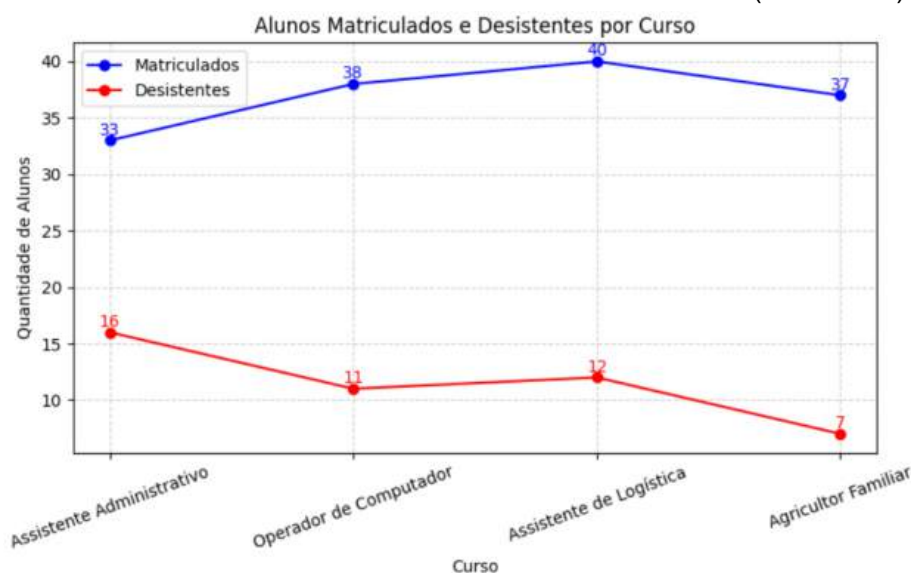
Nesse sentido, a análise qualitativa foi sustentada por dados quantitativos submetidos à interpretação analítica, que reforçam e ilustram os achados do estudo. Para além dos

relatos descritivos, os gráficos apresentados permitem visualizar de forma objetiva o panorama da participação discente nos cursos ofertados. Observa-se o número de matrículas realizadas em cada formação, bem como os índices de evasão que ocorreram ao longo do período. Esses dados revelam não apenas o interesse inicial da comunidade em aderir às oportunidades de qualificação, mas também os desafios enfrentados na permanência dos alunos até a conclusão.

Os gráficos funcionam como ferramentas de diagnóstico, auxiliando gestores e professores na tomada de decisões futuras e na implementação de estratégias que minimizem a evasão e ampliem o alcance das ações formativas.

O gráfico 01 apresenta a quantidade de alunos matriculados nos cursos de Operador de Computador, Assistente Administrativo, Agricultor Familiar e Assistente de Logística, demonstrando o interesse da comunidade em cada formação ofertada pelo IFAM - Campus Avançado Boca do Acre.

Gráfico 1 - Número de matrículas nos cursos FIC ofertados (2024-2025)



Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

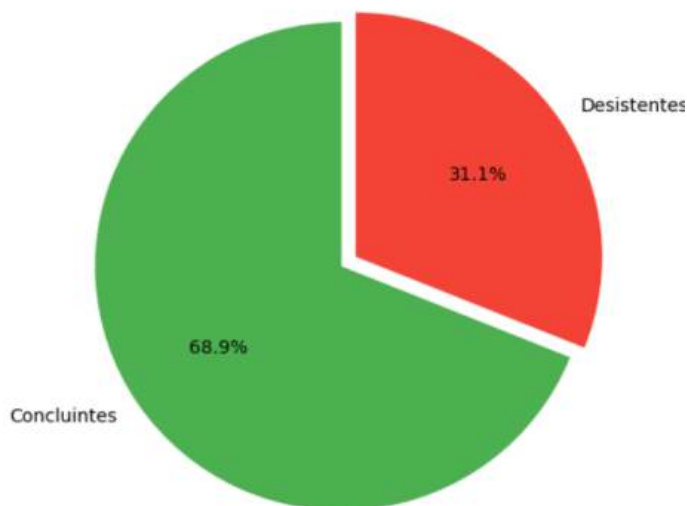
O gráfico 2 evidencia a quantidade de alunos que não concluíram os cursos, permitindo identificar os desafios de permanência enfrentados pelos estudantes da EJA articulada. Esses dados auxiliam na análise dos fatores que contribuíram para a evasão e podem orientar a implementação de melhorias nas próximas ofertas. De acordo com a análise dos relatórios prognósticos feitos pela coordenação local, evidencia-se um panorama de avanços e desafios na implementação dos cursos FIC no Campus Avançado Boca do Acre. Em 2024, os cursos de Operador de Computador e Assistente Administrativo somaram 71 matrículas no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), sendo 44 alunos ativos e 27 evadidos.

A taxa de evasão se mostrou significativa, especialmente no curso de Assistente Administrativo, em que quase metade dos matriculados não permaneceu até o final. Os principais fatores relatados para o abandono, registrados durante as ações de busca ativa e atendimento psicossocial, envolveram dificuldades de conciliação entre estudo, trabalho e

responsabilidades familiares, além de problemas de saúde, falta de transporte e baixa autoestima (IFAM, 2024).

Gráfico 2 - Índice de evasão nos cursos FIC (2024-2025)

Percentual Geral de Conclusão x Desistência



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

No primeiro semestre de 2025, com a ampliação da oferta para os cursos de Assistente de Logística e Agricultor Familiar, verificou-se uma melhora no índice de permanência. No curso de Assistente de Logística, dos 40 alunos matriculados, 35 permaneceram ativos e apenas 5 evadiram. Já no curso de Agricultor Familiar, dos 37 inscritos, 30 seguiram ativos e 7 evadiram. Esse resultado aponta para maior adesão e engajamento nas formações ligadas diretamente às demandas regionais e ao cotidiano dos estudantes, especialmente no caso da agricultura familiar (IFAM, 2024).

De modo geral, os dados reforçam que a evasão, embora presente, pode ser mitigada com estratégias pedagógicas e institucionais de permanência, como o monitoramento ativo dos estudantes, flexibilização de horários e criação de espaços de diálogo. Além disso, observa-se que os cursos com maior aderência à realidade local (como Agricultor Familiar e Assistente de Logística) tendem a apresentar melhores índices de participação, revelando a importância de alinhar a oferta formativa às vocações e necessidades da comunidade.

DOCÊNCIA EM CURSOS FIC: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

A atuação docente nos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) voltados para estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Campus Avançado Boca do Acre, revelou-se uma experiência singular e desafiadora. Ministras aulas para esse público exigiu muito mais do que domínio de conteúdos técnicos; foi necessário sensibilidade pedagógica,

flexibilidade e compreensão das realidades sociais que permeavam a trajetória dos discentes.

Desde o início, os professores perceberam que estavam diante de um grupo heterogêneo. Os alunos, com idades variando entre adolescentes de 15 anos e adultos com 50 anos ou mais, apresentavam diferentes níveis de escolarização e experiências de vida. Essa diversidade, ao mesmo tempo que enriquecia o ambiente de aprendizagem, impunha o desafio de adotar metodologias diferenciadas para garantir que todos pudessem acompanhar o processo formativo.

Outro aspecto marcante, registrado nos relatórios de atividades docentes, foi a necessidade de alinhar os conteúdos técnicos às vivências cotidianas dos estudantes. Para que o aprendizado fosse significativo, muitas vezes os professores recorriam a exemplos práticos vinculados ao trabalho no campo, à rotina doméstica ou às atividades informais desempenhadas pelos alunos. Essa aproximação tornou-se fundamental para despertar o interesse e mostrar a relevância da qualificação profissional no contexto local.

No entanto, os desafios iam além da sala de aula. Muitos estudantes chegavam cansados após longas jornadas de trabalho, o que exigia estratégias pedagógicas mais dinâmicas e motivadoras, como o uso de metodologias ativas e aulas práticas. Além disso, situações como ausências frequentes, dificuldades de transporte e limitações no uso de tecnologias impactavam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Nesses momentos, a criatividade e a empatia dos professores foram essenciais para manter o vínculo e estimular a permanência dos alunos.

A docência nos cursos FIC também evidenciou a importância do trabalho colaborativo. Professores, coordenadores e equipe pedagógica precisaram atuar em conjunto para encontrar soluções que favorecessem a participação discente. Desde a reorganização dos horários até a elaboração de planos de estudo individualizados, cada ação visava reduzir os índices de evasão e garantir a inclusão. Por fim, os relatos docentes apontam que a experiência de ministrar aula para a EJA-EPT no formato FIC possibilitou ampliar a visão de mundo, ressignificar a função social da educação e reforçar a convicção de que a escola deve ser, antes de tudo, um espaço de oportunidades e emancipação.

Esse compromisso com a formação integral, na perspectiva de Freire (1996), que considera o educando como sujeito de sua história, se materializa nas atividades práticas realizadas nos cursos, conforme demonstram as figuras a seguir.

As figuras 1 e 2 registram momentos significativos das atividades práticas realizadas pelos alunos dos cursos FIC de Agricultor Familiar e Assistente de Logística, desenvolvidos no âmbito da execução do programa no Campus Avançado de Boca do Acre. No curso de Agricultor Familiar, os estudantes participaram de vivências no campo e em hortas comunitárias, aprendendo técnicas de preparo de solo, plantio de mudas, manejo de culturas e uso de equipamentos agrícolas. Essas práticas possibilitaram uma formação voltada à sustentabilidade e à valorização da agricultura local, contribuindo para a autonomia produtiva e geração de renda.

Figura 1 - Atividades Práticas do Curso FIC: Formação em Agricultura Familiar.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Figura 2 - Atividades Práticas do Curso FIC: Formação em Assistente de Logística e Agricultura Familiar.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Já no curso de Assistente de Logística, as aulas práticas ocorreram em laboratório de informática e em atividades integradas, com foco no planejamento, organização e controle de processos logísticos. Os alunos vivenciaram situações que simulam o cotidiano profissional, desenvolvendo habilidades essenciais para atuar em diferentes setores do

mercado de trabalho. Essas experiências demonstram a importância da articulação entre teoria e prática no processo formativo, permitindo que os estudantes ampliem seus conhecimentos e estejam mais preparados para enfrentar os desafios da vida profissional e comunitária.

A Figura 3 ilustra a diversidade das atividades práticas e de vivência dos cursos de Operador de Computador e Assistente Administrativo, que integram tanto projetos desenvolvidos em sala de aula quanto a imersão em ambientes de conhecimento. O mosaico destaca a aplicação de saberes no âmbito do curso, como na apresentação do projeto "Meu Negócio", fruto da disciplina de Empreendedorismo, e no contato com tecnologias imersivas como a realidade virtual. Complementarmente, a figura registra a participação dos estudantes como visitantes na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT), um momento focado no contato social e na troca de experiências. Nessa oportunidade, eles exploraram diversas inovações, visitando o projeto de planetário móvel, observando o Sol e a Lua por telescópios do IFAC, e interagiram com uma sala temática sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), além de participarem de minicursos, palestras e trabalhos apresentados pela rede estadual de educação. Essa vivência externa foi fundamental para ampliar os horizontes dos estudantes, conectando os conteúdos do curso com o universo da ciência e da sustentabilidade e estimulando novas perspectivas profissionais e cidadãs.

Figura 3 - Atividades Práticas do Curso FIC: Formação em Operador de Computador e Assistente Administrativo



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A Figura 4 retrata a execução das atividades práticas do curso de Auxiliar em Logística, que foram centradas na aplicação da teoria em campo por meio de um projeto de análise de empresas locais. Seguindo um roteiro estruturado, os estudantes, organizados em grupos, realizaram visitas técnicas a diversos estabelecimentos comerciais de Boca do Acre, como mercados, lojas e prestadores de serviço, para observar e registrar os processos logísticos na prática. As imagens documentam momentos cruciais dessa investigação: a observação dos modais de transporte essenciais para a região, como o fluvial (barcos) e o rodoviário (caminhões); a análise de áreas de estocagem e armazenagem de mercadorias; e a interação direta com gerentes e funcionários para compreender o dia a dia da gestão de suprimentos. Essa abordagem imersiva foi fundamental para que os alunos pudessem conectar os conceitos aprendidos em sala de aula com a realidade logística de sua própria comunidade, tornando o aprendizado mais significativo e contextualizado.

Figura 4 - Atividades Práticas do Curso FIC: Auxiliar em Logística.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do IFAM *Campus* Avançado Boca do Acre na oferta de cursos FIC articulados à EJA-EPT evidenciou o potencial transformador da educação profissional como estratégia de inclusão social. Os resultados mostram que a articulação entre ensino básico e qualificação técnica amplia horizontes, contribui para a permanência escolar e fortalece o vínculo dos estudantes com a comunidade e com o mundo do trabalho.

Apesar das dificuldades, a experiência demonstrou a relevância dos cursos FIC na vida dos participantes. Muitos alunos relataram que as formações foram suas primeiras oportunidades de contato direto com conteúdo de qualificação profissional, despertando novos interesses e perspectivas de trabalho. A diversidade de perfis enriqueceu o ambiente

escolar, possibilitando a troca de experiências entre jovens e adultos em diferentes fases da vida.

Assim, a implementação dos cursos FIC no IFAM-CBDA revelou-se um processo desafiador, mas altamente impactante, reafirmando o papel da educação profissional como instrumento de emancipação cidadã e desenvolvimento local. Recomenda-se a continuidade e ampliação dessas ações, de modo a consolidar a EJA articulada à EPT como política pública de inclusão e de desenvolvimento regional sustentável.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **A educação básica e o movimento social do campo**. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Orgs.). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2006. p. XX-XX.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília, DF: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Portaria SETEC nº 12, de 3 de maio de 2016. Aprova a quarta edição do Guia Pronatec de Cursos de Formação Inicial e Continuada - FIC. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 maio 2016. Seção 1, p. 57.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 962, de 1º de dezembro de 2021. Institui o Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional - EJA Integrada - EPT. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 dez. 2021. Seção 1, p. 83.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. XX-XX.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS (IFAM). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024**. Manaus: IFAM, 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS (IFAM). Campus Avançado Boca do Acre. Coordenação EJA. **Relatório Prognóstico**. Boca do Acre, 2024. Documento não publicado. Relacionar toda a bibliografia consultada e citada no artigo.

MODELO DE NEGÓCIOS CANVAS UTILIZANDO A METODOLOGIA DESIGN THINKING NO CONTEXTO DA EJA/EPT

*APPLYING THE BUSINESS MODEL CANVAS AND
DESIGN THINKING IN THE CONTEXT OF YOUTH AND
ADULT EDUCATION INTEGRATED WITH
PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION*

José de Jesus Medeiros Falcão Júnior¹
Dávilla Vieira Odízio da Silva²

<https://doi.org/10.31417/nexus.v12i18.593>

Resumo: O presente artigo apresenta um relato de experiência sobre a implementação do curso de extensão “Modelo de Negócios Canvas utilizando a metodologia Design Thinking”, desenvolvido no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, (EJA/EPT) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). A experiência contou com o apoio da Incubadora de Empresas Ayty e foi realizada entre setembro de 2024 e julho de 2025, por meio de dezoito oficinas, em oito municípios do estado do Amazonas. As atividades tiveram como finalidade estimular o protagonismo dos estudantes da EJA, aproximando-os de práticas empreendedoras e inovadoras adaptadas à realidade amazônica. A metodologia adotada buscou unir teoria e prática, possibilitando a construção coletiva de soluções locais a partir do Business Model Canvas e do Design Thinking. Os resultados evidenciaram o desenvolvimento de competências empreendedoras, como organização, liderança, empatia e criatividade, além do fortalecimento da autoestima e da percepção de pertencimento social. Este relato reforça o papel da extensão universitária no fomento ao empreendedorismo e à inovação como valores institucionais do IFAM e como instrumentos de inclusão produtiva e transformação social.

Palavras-chave: empreendedorismo; inovação; educação de jovens e adultos.

Abstract: *This article presents an experience report on the implementation of the extension course “Business Model Canvas Using Design Thinking,” developed within the framework of the National Program for the Integration of Vocational Education with Basic Education in the Youth and Adult Education modality (EJA/EPT) at the Federal Institute of Education, Science*

¹ Mestre em Gestão e estratégia, Administrador, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Reitoria, IFAM, jose.falcao@ifam.edu.br

² Mestra em Ensino das ciências ambientais, Bibliotecária, Instituto Federal de Educação ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Humaitá, IFAM, davilla.odizio@ifam.edu.br

and Technology of Amazonas (IFAM). Supported by the Aty Business Incubator, the experience was carried out between September 2024 and July 2025 through eighteen workshops held in eight municipalities in the state of Amazonas. The activities aimed to foster the active participation of EJA students by bringing them closer to entrepreneurial and innovative practices adapted to the Amazonian reality. The methodology combined theory and practice, enabling the collective development of local solutions using the Business Model Canvas and Design Thinking. The results highlighted the development of entrepreneurial skills such as organization, leadership, empathy, and creativity, as well as the strengthening of self-esteem and the sense of social belonging. This report reinforces the role of university extension in promoting entrepreneurship and innovation as institutional values of IFAM and as instruments of productive inclusion and social transformation.

Keywords: entrepreneurship; innovation; youth and adult education.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se como um dos grandes desafios das políticas educacionais brasileiras, sobretudo em contextos marcados por profundas desigualdades sociais, econômicas e territoriais, como a região Amazônica. Nesse cenário, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (EJA-EPT) emerge como uma política pública estratégica, voltada para integração entre a formação básica e a qualificação profissional, promovendo a inserção social e produtiva de sujeitos historicamente excluídos dos processos formais de escolarização (Brasil, 2007).

De acordo com o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (Forproex, 2012), a extensão universitária configura-se como um processo educativo, cultural, científico e político, de natureza interdisciplinar, que promove uma interação transformadora entre a universidade e os diversos setores da sociedade, fundamentada no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Sob essa ótica, a extensão ultrapassa a concepção tradicional de difusão do conhecimento acadêmico, consolidando-se como um espaço de produção compartilhada de saberes e de interlocução crítica com a realidade social, orientada para a formação integral do sujeito e para a transformação social.

No Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), a atividade de extensão é regulamentada pela Resolução nº 35-CONSUP/IFAM, de 17 de dezembro de 2012, que, em seu artigo 1º, define-a como “processo educativo, cultural e científico que articula, amplia, desenvolve e realimenta o ensino e a pesquisa, viabilizando a ação transformadora entre o Instituto e a sociedade, possuindo ação capaz de operacionalizar a inter-relação entre teoria e prática” (IFAM, 2012). Assim, a extensão é compreendida como um instrumento de democratização do conhecimento e de efetivação da função social da instituição, ao aproximar o saber acadêmico das demandas concretas da comunidade.

O presente relato descreve a execução do curso de Formação Inicial e Continuada “Modelo de Negócios Canvas utilizando a metodologia *Design Thinking*”, realizado entre setembro de 2024 e julho de 2025, em oito municípios do Amazonas. O Modelo de Negócios Canvas (BMC) consiste em uma ferramenta de planejamento estratégico visual que organiza, em nove blocos, os principais elementos de um empreendimento, tais como proposta de valor, segmentos de clientes, canais, fontes de receita e estrutura de custos (Dornelas, 2020). Trata-se de um instrumento didático que facilita a compreensão sistêmica do funcionamento de um negócio, especialmente em contextos educativos. Já o *Design Thinking* é uma abordagem metodológica centrada no ser humano, voltada para a resolução criativa de problemas por meio de etapas como empatia, definição do problema, ideação, prototipagem e teste (Santos, 2017). A integração dessas duas metodologias permite que os participantes não apenas organizem ideias empreendedoras, mas também desenvolvam soluções inovadoras alinhadas às necessidades reais de seus territórios. A experiência teve como foco o desenvolvimento de competências empreendedoras e criativas junto aos estudantes da EJA-EPT, por meio de oficinas práticas e colaborativas que integraram a teoria à realidade local.

O PROGRAMA EJA INTEGRADA À EPT E SUA RELEVÂNCIA NO CONTEXTO AMAZÔNICO

No contexto amazônico, a EJA assume papel fundamental, visto que os desafios regionais incluem altos índices de evasão escolar, precariedade de oportunidades de trabalho formal e forte dependência de atividades econômicas de subsistência. A oferta de cursos de Formação inicial e Continuada (FIC), no âmbito da EJA-EPT busca, assim, assegurar o direito à educação e ao mesmo tempo possibilitar ferramentas práticas para o desenvolvimento de competências profissionais, empreendedoras e sociais.

A incubadora Ayty como parceira estratégica

A Incubadora de Empresas Ayty, vinculada ao IFAM, é um ambiente de inovação e empreendedorismo criado para apoiar a criação, o desenvolvimento e a consolidação de negócios inovadores. Seu nome, de origem tupi-guarani, significa "ninho", simbolizando um espaço de acolhimento e crescimento para novas ideias e empreendimentos. A atuação da incubadora segue as diretrizes do seu Regimento Interno, formalizado pela Resolução nº 026/CONSUP/IFAM, de 05 de abril de 2022, que estabelece normas para o funcionamento, modalidades de incubação, seleção de empreendimentos e apoio a projetos inovadores (IFAM, 2022).

No período de setembro de 2024 a julho de 2025, a Ayty desenvolveu um conjunto de ações no âmbito dos cursos FIC da EJA-EPT, exemplificando sua função estratégica de integração entre ensino, pesquisa, extensão e inovação. Foram realizadas dezoito oficinas distribuídas pelos campi do IFAM nos municípios de Lábrea, Humaitá, São Gabriel da Cachoeira, Presidente Figueiredo, Tefé, Tabatinga, Santo Antônio do Içá e Boca do Acre.

As oficinas tiveram como foco a aplicação do Modelo de Negócios Canvas (BMC), aliado à metodologia do Design Thinking, junto às turmas dos cursos FIC. Essa proposta metodológica buscou estimular o protagonismo dos estudantes, fortalecendo sua capacidade de identificar problemas do cotidiano e propor soluções inovadoras, contextualizadas conforme as demandas de seus territórios.

O plano de negócios, trabalhado como instrumento pedagógico, permitiu aos participantes visualizar de forma clara os principais elementos que compõem um empreendimento: proposta de valor, público-alvo, canais de distribuição, fontes de receita e estrutura de custos. A abordagem visual e dinâmica do Canvas, aliada às etapas do Design Thinking (empatia, definição, ideação, prototipagem e testes), mostrou-se acessível e adequada ao perfil dos estudantes da EJA, favorecendo o engajamento e a aprendizagem significativa.

Metodologia e adaptação às realidades locais

As oficinas foram organizadas com atenção às especificidades pedagógicas, logísticas, geográficas e socioculturais de cada campus. Essa flexibilidade foi fundamental para garantir que os conteúdos fossem não apenas transmitidos, mas também apropriados pelos estudantes conforme suas realidades concretas. O trabalho em equipe foi estimulado em todas as etapas, fomentando a cooperação, o diálogo e a construção coletiva de soluções.

Além de aspectos técnicos e gerenciais, as atividades buscaram despertar nos discentes o espírito empreendedor e fortalecer sua autoestima, promovendo a percepção de que podem se tornar protagonistas de iniciativas transformadoras em suas comunidades. Ao mesmo tempo, reforçaram o compromisso da AYTU com práticas educativas que aliam a formação cidadã ao apoio técnico aos programas institucionais de educação profissional.

O impacto das dezoito oficinas ministradas foi significativo. Observou-se que os estudantes se engajaram em propor ideias de negócios relacionadas às potencialidades de cada território, como agricultura familiar, pesca artesanal, serviços comunitários e pequenos empreendimentos de comércio e alimentação. A multiplicidade de propostas evidencia a criatividade dos participantes e sua aptidão para identificar demandas regionais e traduzi-las em práticas sustentáveis

Do ponto de vista educacional, a experiência contribuiu para consolidar esses cursos FIC como espaço de integração entre escolarização e empreendedorismo. Do ponto de vista social, fortaleceu a missão institucional do IFAM de promover inovação e empreendedorismo como valores estruturantes, capazes de dinamizar economias locais e ampliar o protagonismo social dos estudantes da EJA.

A integração entre EJA-EPT, incubadora e missão institucional

A experiência relatada demonstra a potência da articulação entre os Cursos FIC ofertados no âmbito da EJA-EPT, a incubadora Aytty e a missão do IFAM. Juntas, essas dimensões configuram um ecossistema formativo e inovador que ultrapassa a dimensão acadêmica e alcança o desenvolvimento territorial. A extensão universitária, nesse cenário, reafirma-se como prática transformadora, não apenas ao transmitir conhecimentos, mas também ao construir, junto aos estudantes, soluções que dialogam com a realidade amazônica e contribuem para um futuro mais justo, sustentável e inovador.

A metodologia adotada foi prática e participativa, dividida em três etapas. Na primeira etapa, foi realizada uma apresentação detalhada dos conceitos fundamentais do Business Model Canvas e do Design Thinking, adaptando a linguagem e os exemplos para o público da EJA, considerando suas experiências de vida e referências cotidianas. O objetivo principal foi familiarizar os estudantes com ferramentas estratégicas de planejamento e inovação, destacando como elas podem ser aplicadas em projetos concretos e na criação de soluções voltadas para a realidade local. A abordagem prioriza a clareza conceitual, evitando jargões acadêmicos e promovendo o entendimento por meio de exemplos práticos e situações próximas ao contexto amazônico.

Além da apresentação conceitual, foram realizados exercícios de reflexão e debate, nos quais os estudantes puderam discutir situações reais do seu entorno e propor ideias iniciais para seus projetos. Esse momento teve caráter interativo, permitindo que os participantes compartilhassem experiências pessoais e identificassem desafios e oportunidades em suas comunidades. A interação estimulou a participação ativa e consolidou a compreensão dos conceitos, preparando os alunos para a aplicação prática das ferramentas nas etapas seguintes do processo formativo.

Figura 1 - Exposição Teórica.



Fonte: Acervo dos autores, 2024

Na segunda etapa, os participantes realizaram atividades colaborativas, incentivando a troca de experiências, a empatia e a criatividade. Por meio do trabalho em grupo, os estudantes puderam discutir desafios reais de suas comunidades, compartilhar vivências e construir soluções coletivas, fortalecendo habilidades socioemocionais e o protagonismo estudantil. A Figura 2 ilustra as dinâmicas em grupo desenvolvidas durante essa fase, evidenciando a interação entre os participantes e a construção compartilhada do conhecimento. Observa-se a organização dos estudantes em equipes, a circulação de ideias e o engajamento ativo no processo de problematização e proposição de soluções, aspectos que reforçam a efetividade das metodologias ativas na promoção de uma aprendizagem participativa e contextualizada.

Figura 2 - Dinâmicas em Grupo



Fonte: Fonte: Acervo dos autores, 2024.

A etapa final consistiu-se na elaboração de modelos de negócio baseados em situações reais vivenciadas pelos participantes, seguindo as etapas do Design Thinking, que incluem empatia, definição do problema, ideação, prototipagem e apresentação final. Os estudantes transformaram observações locais em soluções concretas, consolidando a aprendizagem e promovendo a integração entre teoria, prática e realidade comunitária.

A Figura 3 apresenta o momento de socialização dos modelos de negócios desenvolvidos pelos discentes ao término da atividade. Nesta etapa, os grupos organizaram e sistematizaram suas propostas, evidenciando a aplicação estruturada do Modelo de Negócios Canvas e das fases do Design Thinking na construção das soluções apresentadas. Observa-se que a apresentação dos resultados possibilitou não apenas a validação coletiva das ideias, mas também o exercício da argumentação, da comunicação científica e da análise crítica, elementos essenciais à formação acadêmica e ao desenvolvimento de competências empreendedoras.

Figura 3 – Apresentação dos modelos de negócios elaborados pelos discentes



Fonte: Acervo dos autores, 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontaram para avanços significativos no desenvolvimento de competências empreendedoras entre os estudantes da EJA. Diversas propostas de negócios emergiram das oficinas, contemplando áreas como: agricultura familiar, com planos voltados ao beneficiamento e comercialização de produtos locais; pesca artesanal, com foco na valorização do pescado regional e no acesso a novos mercados; pequenos comércios e serviços comunitários, incluindo alimentação, transporte e oficinas de reparo; negócios sociais, voltados ao atendimento de demandas coletivas, como reciclagem e produção sustentável.

Além das propostas, observou-se o fortalecimento da autoestima e da capacidade de organização dos discentes, que passaram a se reconhecer como protagonistas capazes de

transformar suas realidades. O trabalho em grupo permitiu a vivência de valores como solidariedade, cooperação e responsabilidade compartilhada, essenciais para a construção de uma cultura empreendedora cidadã.

O relato apresentado demonstra que a integração entre os Cursos FIC, a Incubadora Ayty e a missão institucional do IFAM potencializam os resultados da extensão universitária, consolidando a inovação e o empreendedorismo como valores fundamentais para a educação pública na Amazônia.

As oficinas realizadas em oito municípios do estado evidenciaram a capacidade da educação empreendedora de despertar nos estudantes da EJA não apenas habilidades técnicas, mas também visão crítica, criatividade e senso de pertencimento. Ao aproximar escola, comunidade e inovação, o IFAM reafirma sua missão de promover o desenvolvimento sustentável da região amazônica, fortalecendo trajetórias individuais e coletivas.

Recomenda-se a continuidade e expansão das ações, de modo a consolidar uma rede de formação empreendedora voltada à EJA, em parceria com a Ayty e com demais setores institucionais, ampliando o impacto social e econômico das práticas extensionistas.

AGRADECIMENTOS

Expressamos nossa profunda gratidão a todos os envolvidos que tornaram possível e bem-sucedida a implementação do curso de extensão “Modelo de Negócios Canvas utilizando a metodologia Design Thinking”. Primeiramente, agradecemos ao IFAM e ao Programa EJA Integrada à EPT pela iniciativa e apoio institucional, que promovem a integração entre a formação básica e a qualificação profissional de sujeitos historicamente excluídos dos processos formais de escolarização. Um agradecimento especial se dirige à Incubadora de Empresas Ayty, que atuou como parceira estratégica e cujo suporte foi fundamental para a realização das dezoito oficinas entre setembro de 2024 e julho de 2025. A Ayty, com sua atuação, exemplificou sua função estratégica de integração entre ensino, pesquisa, extensão e inovação na EJA-EPT.

Nossos sinceros agradecimentos se estendem aos gestores e servidores dos campi do IFAM nos oito municípios do estado do Amazonas (Lábrea, Humaitá, São Gabriel da Cachoeira, Presidente Figueiredo, Tefé, Tabatinga, Santo Antônio do Içá e Boca do Acre), pelo acolhimento e suporte logístico, fundamentais para a adaptação das oficinas às realidades locais.

Por fim, e de forma central, dedicamos nosso reconhecimento aos estudantes da EJA, participantes dos Cursos FIC, os verdadeiros protagonistas desta experiência. Sua participação ativa, criatividade e engajamento nas atividades práticas e colaborativas foram cruciais. Os resultados positivos, como o desenvolvimento de competências empreendedoras (organização, liderança, empatia e criatividade), o fortalecimento da autoestima e a percepção de pertencimento social, são reflexos diretos do seu esforço e dedicação.

Este relato reforça que a articulação entre a EJA-EPT, a Incubadora Ayty e a missão institucional do IFAM potencializam a extensão universitária como instrumento de transformação social e desenvolvimento sustentável na região amazônica.

REFERÊNCIAS

IFAM. **Resolução nº 35-CONSUP/IFAM, de 17 de dezembro de 2012.** Aprova o Regulamento das Atividades de Extensão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Manaus, AM: IFAM, 2012. Disponível em: <https://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/extensao/arquivos/resolucao-no-35-aprova-o-regulamento-das-atividades-de-extensao-proex.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

IFAM. **Resolução nº 026/CONSUP/IFAM, de 5 de abril de 2022.** Autoriza, ad referendum do Conselho Superior, a aprovação do Regimento Interno da Incubadora de Empresas AYTY do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, 2022. Disponível em: <https://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/extensao/resolucao-no-026-consup-ifam-ad-referendum-rev-do-regimento-interno-da-incubadora-empresa-ayty-3.pdf>. Acesso em: 26 out 2025.

DORNELAS, José. **Plano de negócios com o modelo Canvas.** 2. ed. [S.l.]: Empreende Editora, 2020.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (FORPROEX). **Política Nacional de Extensão Universitária.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

SANTOS, Alan Bruno dos. **Técnicas básicas de design para empreendedores: conceitos e ferramentas práticas para empreendedores organizarem a identidade visual de seus negócios.** [S.l.]: Amazon Digital Services LLC – KDP Print US, 2017.

UMA REFLEXÃO SOBRE O CURSO DE OPERADOR DE COMPUTADOR OFERTADO A JOVENS E ADULTOS DE LÁBREA, SUL DO ESTADO DO AMAZONAS

A REFLECTION ON THE COMPUTER OPERATOR COURSE OFFERED TO YOUTH AND ADULT LEARNERS IN LÁBREA, SOUTHERN AMAZONAS

Antonio Paulino dos Santos¹
Francisco Marcelo Rodrigues Ribeiro²
Paulo Sérgio Carlos Arruda³
Phillip Gregory Silva Andrade⁴

<https://doi.org/10.31417/nexus.v12i18.594>

Resumo: O presente relato tem o objetivo de descrever as experiências obtidas com a realização do Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) ofertado a estudantes do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede estadual de ensino do município de Lábrea, da Escola Estadual Educandário Santa Rita, disponibilizada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM *campus* Lábrea. Foi ministrado o curso de Operador de Computador do qual participaram duas turmas (uma de 40 e outra com 39). Ao final, concluíram e foram certificados 68 estudantes, os quais, através da oportunidade, foi perceptível, com relatos dos estudantes e professores-formadores, a importância do programa para o desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional dos concludentes que, formados para o mundo do trabalho, têm a possibilidade de mudar sua realidade cultural, econômica e social.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; extensão; tecnologia.

Abstract: *This report aims to describe the experience of the Initial and Continuing Education (FIC) course offered to Youth and Adult Education (EJA) high school students from the state school system in the municipality of Lábrea, at the Santa Rita State School, by the Federal Institute of Education, Science and Technology of Amazonas (IFAM), Lábrea Campus. The Computer Operator course was offered in two classes, one with 40 students and the*

¹ Mestre em Ensino Tecnológico, Docente, Instituto Federal do Amazonas, *Campus* Lábrea – IFAM/CLA. antonio.santos@ifam.edu.br

² Mestre em Ciências Ambientais, Pedagogo, Instituto Federal do Amazonas, *Campus* Lábrea – IFAM/CLA. marcelo.rodrigues@ifam.edu.br

³ Especialista em Informática na Educação, Docente, Instituto Federal do Amazonas, *Campus* Lábrea – IFAM/CLA. paulo.arruda@ifam.edu.br

⁴ Especialista em Redes de Computadores, Docente, Instituto Federal do Amazonas, *Campus* Lábrea – IFAM/CLA. phill.andrade@ifam.edu.br

other with 39. At the end of the program, 68 students completed the course and received certificates. Reports from students and instructors highlighted the importance of the program for the personal, academic, and professional development of the participants, who, once prepared for the world of work, may have greater opportunities to transform their cultural, economic, and social reality.

Keywords: *education of youth and adults; extension; technology.*

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Quando observamos o texto constitucional sobre a Educação, vislumbra-se o entendimento de que ela é direito de todos, um compromisso da família e dever do Estado, porém, quando nos deparamos com a prática, a realidade é outra. Senão vejamos: a educação sempre foi um desafio no nosso país e uma luta constante por ações, programas e projetos que contemplem os mais diversos públicos da nossa sociedade.

A implementação da Constituição Federal em 1988 e a publicação da Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), configuram marcos fundamentais para a transformação do cenário educacional brasileiro (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). Porém, além dos esforços do governo federal, é importante salientar a luta constante de educadores, ao longo do processo, direcionando esforços para criar mecanismos para o desenvolvimento educacional brasileiro.

Dessa forma, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e cursos superiores foram sendo aperfeiçoados e, ainda com todas as mudanças implementadas pela LDB e legislações complementares específicas, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) sempre foi um grande desafio para os governos. Educadores, como Paulo Freire, foram fundamentais para romper essas barreiras e fomentar a concretização de um modelo de educação baseado no movimento de educação popular de forma a promover e desenvolver uma educação democrática e libertadora.

Na atualidade, o papel da EJA está sendo visto como um forte mecanismo para levar a educação para todos aqueles que a ela não tiveram acesso na idade apropriada, sem restrições de sexo ou cor, por exemplo. Dessa forma, ela visa levar a escolarização a jovens e adultos, oportunizando uma vida melhor, associada ao conhecimento propiciado pela educação. (Nascimento; Feitosa, 2016, p. 68).

Nesse contexto, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, através da Lei Federal nº 11.892/2008, de 29/12/2008, com aperfeiçoamento da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, tem papel fundamental para a interiorização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e, consequente oferta de ações, programas e projetos que contribuam para o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos, de forma a mudar a realidade desses brasileiros que não concluíram os estudos.

A Lei de criação dos Institutos Federais, dentre outras características e objetivos, assevera acerca da Educação de Jovens e Adultos, o seguinte:

[...] Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais: I - 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, 2008] (Grifo nosso).

Os comentários de Silva (2009, p. 42) acerca desse excerto da Lei denota que não seria necessária a ressalva: “para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”, uma vez que tal pré-requisito de acesso, independentemente se para adolescentes ou jovens e adultos, já se encontra nas diretrizes da educação nacional. Porém, este adendo denota a intencionalidade da lei em enfatizar que a instituição deverá, em sua oferta de cursos técnicos, observar o atendimento diferenciado a ambos os públicos.

Sendo a EJA uma modalidade educacional, ou seja, pressupõe um modo próprio de oferta, observamos uma determinação legal de que os Institutos Federais tenham oferta apropriada para este público, coerente ao anunciado pelo Decreto nº 5.840/06, que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA

Se, pois, a lei apresenta esse desafio, faz-se mister a necessidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, atuar para que a ‘letra da lei’ se transforme em prática, através da oferta de ações, programas e projetos que contemplem o público da EJA. E, nessa perspectiva, foi implementado no ano de 2024, em vários *campi* do IFAM o Programa de Extensão EJA integrada à EPT, instituído por meio da Portaria 962 (BRASIL, 2021) com o objetivo de expandir a oferta de qualificação profissional e atender com a disponibilização de diversos Cursos de Extensão de Formação Inicial e Continuada (FIC) estudantes matriculados nessa modalidade, consolidando a chamada Educação Profissional Tecnológica articulada à Educação de Jovens e Adultos.

No caso específico do IFAM *campus* Lábrea, o curso FIC ofertado foi o de Operador de Computador, ministrado a 79 estudantes do Ensino Médio da EJA da Escola Estadual Educandário Santa Rita, com carga horária de 160 horas, abrangendo disciplinas específicas da área de informática, ministradas por professores do *campus*.

PERFIL DOS CURSISTAS, ORGANIZAÇÃO DO CURSO E DESENVOLVIMENTO DAS DISCIPLINAS

Segundo o art. 37 da LDB, com redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) 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.

Por isso, para a definição de determinados cursos a serem ofertados por qualquer instituição ao público específico da EJA, é imprescindível levar em consideração todas as particularidades desse público tão peculiar, dadas as suas características quanto à idade; tempo fora da escola; saúde; trabalho durante o dia; entre outros, inclusive a necessidade de inclusão desses estudantes no mundo do trabalho e/ou para continuidade nos estudos.

É salutar observar que, na contemporaneidade, a presença constante das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) moldaram a nossa forma de ensinar e aprender e, dotar Jovens e Adultos de conhecimentos relacionados às novas tecnologias é imprescindível para a construção de novos conhecimentos, com a geração de novas oportunidades, inclusive no mundo do trabalho.

Estudo de Nascimento e Feitosa (2016, p. 68) aborda que:

[...] Com a evolução das tecnologias da informação e da comunicação, passamos a utilizar novas formas de ler e de escrever, formas essas que facilitam o acesso à informação. Diante disso, a escola precisa preparar os alunos para que eles entrem no mundo da tecnologia, da informação e da comunicação. [...] Sobre essa mudança na forma de ler e de escrever digitalmente e, ainda, sobre o papel da escola nesse contexto, Xavier (2005, p. 1) afirma que esse novo letramento [...] considera a necessidade dos indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar o mais rápido os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio, cada vez mais cercados por máquinas eletrônicas e digitais.

Imersos, portanto, os estudantes da EJA nessa época em que a tecnologia dita o ritmo da vida (pessoal, profissional e acadêmica) seja através da utilização de redes sociais, para a comunicação; ou a smartphones para a realização de tarefas diversas, das mais simples às mais complexas; o uso diário de sistemas de caixas eletrônicos, cada vez mais digitais; televisores com acesso à internet; até recursos mais sofisticados que estão chegando à nossa cidade como inteligência artificial, metaverso, realidade aumentada e virtual, entre outros.

São exemplos práticos da presença constante e marcante da tecnologia na vida desses jovens e adultos que necessitam estar preparados para um mundo cada vez mais digital, em que simples ações do dia a dia são permeados pela correta utilização desses mecanismos, seja na forma de máquinas (hardware), seja na forma de programas/aplicativos (software) ou, mais comumente como sistemas de computação (hardware e software).

Entendendo, nesse contexto, a tecnologia (e sua correta utilização) como um conjunto de saberes do homem, adquiridos através de técnicas manifestadas na construção de artefatos não apenas funcionais, mas de valores meramente simbólicos, cujo intuito é o aperfeiçoamento às atividades humanas (Santos; Azevedo, 2016, p. 39).

Nesse ínterim, o Curso FIC de Operador de Computador, ofertado pelo IFAM campus Lábrea contempla as necessidades desses estudantes da EJA com uma formação integrada, adaptada às particularidades do público-alvo, de forma humanizada, enquanto educação emancipadora, bem como para a atuação no mercado de trabalho, mediada pelo que há de mais urgente no contexto do mundo tecnológico para aqueles que estão dando os primeiros passos no fabuloso mundo da Tecnologia.

De uma parceria do IFAM com a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC) surge a oportunidade de ofertar ao público EJA o respectivo curso que contou com a participação de estudantes da EJA/Médio da Escola Estadual Educandário Santa Rita e infraestrutura e professores-formadores do IFAM campus Lábrea, com disponibilização de laboratórios, materiais didáticos, transporte e lanche.

A matriz curricular do curso era composta pelos seguintes componentes curriculares: Fundamentos da Tecnologia e Ética Digital (20h); Introdução ao Sistema Operacional (20h); Internet (20h); Editor de Texto (40h); Planilha Eletrônica (40h) e Apresentação Eletrônica (20h) e contou com o acompanhamento de servidores do IFAM campus Lábrea.

As aulas foram realizadas às segundas e sextas-feiras, das 18h às 22h, conforme acordo de cooperação com a SEDUC, considerando que nos demais dias os cursistas cumpriam seu curso regular de Educação de Jovens e Adultos, cumprindo as disciplinas regulares na Escola Estadual Educandário Santa Rita.

Dessa forma, o curso então ofertado é uma possibilidade, além da qualificação profissional realizada de forma humanizada, uma ação efetiva de contribuição social e cultural desses jovens e adultos haja vista que:

[...] A inclusão digital na educação de jovens e adultos, se configurada como ação cultural para libertação, poderá ter um impacto profundo na vida social dos sujeitos adultos reinseridos no espaço escolar. Isto só será viável, no entanto, se a educação de jovens e adultos for compreendida a partir de uma perspectiva não compensatória, que tenha por base o sentido pleno de educação ao longo da vida. Se dotada desta significação, ela permitirá reconhecer os sujeitos adultos como dotados da capacidade de aprender, de se incluir, social digitalmente, e, portanto, de se empoderar. (Joaquim *et al.*, 2016).

E dessa forma, aprendendo sobre as especificidades dessa modalidade de ensino, sobre a importância da Tecnologia para a vida de todos nós e, fundamentalmente para o público da EJA e tendo conhecimento de como funciona o programa EJA-EPT na oferta do curso FIC Operador de Computador, faz-se mister a necessária compreensão de todas as reflexões apresentadas pelos cursistas, conforme abordado na seção seguinte.

PERCEPÇÕES, PERSPECTIVAS E OPORTUNIDADES

Para estabelecermos as percepções, perspectivas e oportunidades criadas com a disponibilização do Curso FIC ao público específico da EJA pelo IFAM *campus* Lábrea é imprescindível compreender o grupo de cursistas que aceitou o desafio e se propôs a trilhar o maravilhoso caminho da tecnologia.

Sobre os cursistas, elaboramos o Quadro 1 para caracterizar as turmas e estabelecer importantes critérios sobre a realidade desse grupo tão peculiar.

Quadro 1 - Caracterização da turma.

Informações gerais das turmas											
Sexo		Faixa Etária				Cor/Raça		Ocupação/Profissão			
Masc	Fem	18 a 25 anos	26 a 35 anos	36 a 45 anos	46 a 55 anos	Pardos	Indígenas	Desempregados	Agricultores	Autônomos	Servidores Públicos ou terceirizados
45	34	50	19	8	2	66	13	31	11	30	7
79		79				79		79			

Próprios autores (2025)

O grupo de 79 (setenta e nove) cursistas inscritos era bem diverso e essa diversidade é comum (e normal) no público particular da EJA. E, ao observar o Quadro 1, chamou-nos à atenção a faixa etária do grupo: a maioria significativa na primeira idade para a EJA, dos 18 aos 25 anos. Outro fator preponderante é com relação à ausência de cursistas que se declararam negros/pretos e ainda nesse quesito, os 13 indígenas autodeclarados são pertencentes às etnias mais características de Lábrea, os Apurinã e os Paumari, contando ainda com dois Deni e um Jarawara.

Sobre a ocupação/profissão, a maioria significativa se declarou desempregado (com renda básica advinda dos programas de transferência de renda dos governos Estadual e Federal) e autônomos (que vivem basicamente de pequenos "bicos", vendas, empreendedorismo individual e/ou serviços de carpintaria, alvenaria e outros). Importante mencionar que 90% dos cursistas moram/residem nos principais bairros periféricos da cidade: Bairro da Fonte, Pantanal e Vila Falcão e a oferta de transporte, bem como o lanche, por parte da gestão do *campus* Lábrea, foi fundamental para a permanência e êxito dos estudantes e consequentemente o sucesso do curso.

Diante da caracterização da turma, percebe-se um público bem heterogêneo, que traz consigo todas as evidências do público da EJA, o que denota que esse público:

[...] Historicamente vem sendo excluído, seja pela impossibilidade de acesso à escolarização, insucesso na educação regular ou simplesmente por ter que trabalhar. Normalmente já estão inseridos no mercado de trabalho, ou anseiam por uma colocação profissional, utilizando a certificação para alcançar seus objetivos. (Vieira, 2016).

A inclusão digital, portanto, se configurada como ação cultural para libertação, poderá ter um impacto profundo na vida social dos sujeitos adultos reinseridos no espaço escolar. Isto só será viável, no entanto, se a educação de jovens e adultos for compreendida a partir de uma perspectiva não compensatória, que tenha por base o sentido pleno de educação ao longo da vida. Se dotada desta significação, ela permitirá reconhecer os sujeitos adultos como dotados da capacidade de aprender, de se incluir, social digitalmente, e, portanto, de se empoderar. (Joaquim *et al.*, 2016)

Nesse aspecto, os professores-formadores desempenharam um papel imprescindível, considerando que todos os cursistas utilizavam smartphones (quase sempre para acesso a redes sociais, como *Instagram* e *Facebook* e/ou aplicativos de conversa instantânea, como *WhatsApp*) e, alguns até televisão com acesso à internet, porém, 95% deles nunca tinham realizado um curso de Informática Básica ou utilizado computadores do tipo Desktop, Netbook ou Notebook, o que gerou vários questionamentos (de até incredulidade) por parte de vários cursistas: Professor, será que eu vou conseguir aprender a “mexer” no computador?

Esse era o questionamento de muitos cursistas desde a aula inaugural e os professores-mediadores, tendo participado da capacitação em EJA-EPT ofertada inicialmente pelo programa no primeiro semestre do ano de 2024 e, outros já com experiência no processo de ensino e aprendizagem com a EJA, mediarão os questionamentos com uma proposta de qualificação sólida quanto à tecnologia e sua utilização para a vida a partir das próprias experiências dos cursistas. Portanto, a orientação do professor é fundamental para que alunos rompam as barreiras e percebam que apesar da complexidade da máquina é possível tocar, experimentar e tornar o computador um aliado para facilitar a alfabetização digital e toda sua trajetória escolar (Lourenço *et al.*, 2012), o que foi uma realidade constatada durante a realização do curso.

E, na perspectiva de que muitos cursistas chegando às aulas: cansados do trabalho; da pesca; da agricultura; do cuidado à família; de longos percurso vicinais e ramais trazendo filhos pequenos para as aulas, foi significativo comprovar o aprendizado, seus esforços e comprometimento apesar dos desafios da tecnologia. Inclusive, a oportunidade de crescer profissionalmente, pelas possibilidades de “portas abertas”, a partir da utilização de recursos básicos de um computador, proporcionadas desde a aula inaugural realizada em 12 de agosto de 2024, com a apresentação e acolhimento da equipe gestora local, programa e do curso, dos materiais didáticos entregues e todo apoio necessário o desenvolvimento qualitativo e execução dos cursos FIC.

Esse processo de crescimento e criação de oportunidades foi sendo desenvolvido durante todo o curso. Na primeira disciplina ‘Fundamentos da Tecnologia e Ética Digital’, os cursistas aprenderam sobre moral e ética a partir da sua realidade, com exemplos práticos e sensibilização sobre ações simples que são baseadas em ambos os conceitos.

Conceitos relacionados à Tecnologia e a aplicabilidade da moral e ética quanto à tecnologia, principalmente quanto aos cuidados com senhas bancárias, disponibilização de documentos pessoais a estranhos, entre outros. Utilizando a roda de conversa, escuta e aulas dialogadas com vídeos, exemplos práticos, foi possível contribuir com eles e vislumbrar novas atitudes relacionadas à Tecnologia e a Ética em todas as suas vertentes.

Na segunda disciplina, o foco foi quanto à utilização dos Sistemas Operacionais, quando os professores exemplificaram o uso do SO do computador (*Windows*) com o dos seus smartphones (*Android*, por exemplo), além de operacionalizarem os principais recursos que

esse tão importante programa tem no funcionamento de um sistema de computação. Nessa segunda etapa, os cursistas já estavam bem ambientados e sem esquecer os exemplos do dia a dia, foi mais uma disciplina finalizada. Com o argumento de alguns no sentido de que “as aulas são difíceis, mas os professores ensinam bem e com paciência; vai dando pra levar”

A terceira etapa foi dedicada ao conhecimento dos Editores de Textos (*Microsoft Word*, no caso específico). Foi o momento de muita dedicação, tendo em vista que muitos não tinham o conhecimento nem da posição das letras no teclado e, ainda que na disciplina anterior, tenham visto o funcionamento do Sistema Operacional, foi no Editor de texto que começaram a escrever os próprios textos, a própria história.

Tiveram no *Word* a oportunidade de escrever bastante texto. Criar tabelas. Dividir texto em colunas e a cada nova atividade um novo mundo de descobertas. Um ponto importante foi quando digitamos um texto sobre Lábrea e fomos pra Internet baixar uma foto de Lábrea, colar e posicioná-la no texto. Muito emocionante ver ao final da aula vários cursistas fazendo “selfie” (autorretrato digital), ao lado do texto criado. Elaboraram também currículos, digitaram ofício. Enfim, tiveram uma excelente noção do que fazer com o *Word*, ou melhor, “da máquina de escrever dentro do computador”, como mencionavam alguns cursistas.

Na quarta etapa foi a vez de integrar a Informática e a Matemática, com a utilização do Editor de Planilha, no caso do curso, optou-se por utilizar o *Microsoft Excel*. Nesta etapa, criaram planilhas; somaram valores; criaram gráficos; utilizaram algumas funções como Soma e Média, além de estruturar tabelas com valores numéricos, alguns simples e outros complexos. Talvez foi onde tiveram mais dificuldades que, com determinação, foram superadas.

Na quinta e última etapa foram ministrados recursos básicos de Internet, com acesso a sites para estudos, canais de educação, redes sociais, navegadores específicos e acessos em geral e a utilização de Apresentadores Eletrônicos (*Powerpoint*), para a definição de relatórios, apresentações para seminários, projeção, entre outros. Foi uma oportunidade para crescerem e conhecerem mais sobre o mundo da tecnologia via Internet e também para criarem suas próprias apresentações.

Dessa forma, após quatro (4) meses de experiências significativas e muito conhecimento recíproco envolvido, foram finalizadas as disciplinas e, no dia 13 de dezembro de 2024, foi realizada a cerimônia de certificação (Figura 1), momento bastante aguardado em que todos os cursistas se apresentavam de forma adequada e condizente com a solenidade. Tornou-se evidente a gratidão expressa por cada um deles diante da consolidação do sonho de ingressar no universo da tecnologia. Tal sentimento também se refletia no reconhecimento das múltiplas possibilidades oportunizadas por meio dessa qualificação, bem como no orgulho de integrarem a comunidade institucional do IFAM.

A cerimônia ocorreu de forma híbrida, realizada com transmissão ao vivo pelo canal da TV IFAM <https://www.youtube.com/user/tvifamoficial>, composta pela gestão sistêmica do programa gerido pela Pró-reitoria de Extensão (PROEX/IFAM) e, de forma presencial nos campi com a entrega dos certificados pela gestão local com registros oficiais e encerramento da cerimônia com jantar de confraternização, em que cursistas, equipe técnica e professores compartilharam experiência e emoções.

Figura 1 – Certificação dos Cursistas do Campus Lábrea



Fonte: Acervo do Programa, 2024.

CONSIDERAÇÕES PARA A GERAÇÃO DE NOVAS OPORTUNIDADES

Diante de todas as percepções apresentadas pelos professores durante a execução do curso; por todas as reflexões manifestadas pelos estudantes, é possível observar que o Curso FIC em Operador de Computador cumpriu seu objetivo: oportunizar conhecimentos e habilidades das novas tecnologias aos estudantes da EJA da rede estadual de ensino do município de Lábrea.

Foi importante para o IFAM campus Lábrea a oferta do curso no sentido de aplicar na prática aquilo que a Lei de criação dos Institutos Federais já estabelece, especialmente quanto à formação do público jovem e adultos e a parceria firmada com a SEDUC/AM foi essencial para o sucesso do programa.

Vislumbrar a alegria e a oportunidade disponibilizada aos cursistas foi essencial para a discussão e oferta de novos projetos similares, ao que percebe-se que os cursistas que iniciaram a qualificação com a insegurança de não aprenderem a utilizar o computador e, ao final, vê-los resolver problemas mais complexos do que o imaginável, foi mais que a consolidação de um projeto, foi a constatação de que o compromisso social da educação se materializa em transformação real, traduzindo-se no sentimento de dever realizado e na renovação das expectativas por iniciativas futuras ainda mais exitosas.

Evidente que a caminhada foi permeada de muitos desafios, além de cansaço, medo e vontade de desistir mas, todas as intempéries foram vencidas no decorrer do percurso e, ainda que os índices da EJA tragam uma realidade de evasão e desistência, o curso FIC teve apenas 11 (onze) desistências, finalizando com sessenta e oito (68) estudantes da EJA certificados.

Na lógica de que perspectivas foram alcançadas e oportunidades disponibilizadas, tanto social quanto culturalmente, reflete-se que o curso foi essencial para todos os partícipes, além de estabelecer as importantes portas que se abrem a partir de agora para todos os concluintes, inclusive no mercado de trabalho, seja local ou regional. Ansiosos por novas oportunidades para consolidar a Educação Profissional e Tecnológica aos mais diversos públicos do IFAM campus Lábrea.

QUEM FEZ O CURSO ACONTECER

Nossos sinceros agradecimentos a todos que contribuíram para a concretização do programa EJA-EPT no âmbito do IFAM, em especial à coordenação geral e à gestão da PROEX, à Direção Geral do campus Lábrea, à Direção Geral da Escola Estadual Educandário Santa Rita, à equipe técnica local, os professores-formadores e aos estudantes, por acreditarem na proposta. Enfim, a todos àqueles que direta ou indiretamente contribuíram para o sucesso do curso.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Edson Rodrigues de; NOGUEIRA, Valdecir Santos. **Caderno pedagógico: operador de computador**. Manaus: IFAM, 2024.

ALMEIDA, Lúcia Maria de; SILVA, Clécio Danilo Dias da; TORRES, Carina Ioná de Oliveira. Tecnologia educacional e inclusão social na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista Tecnologia, Educomunicação e Cibercultura (Civicae)**. v.3. n.1, jan. – mar, 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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

_____. Lei n. **11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília: DOU, 2008.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 962, de 1º de dezembro de 2021**. Institui o Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional - EJA Integrada - EPT. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 dez. 2021. Seção 1, p. 83.

JOAQUIM, B. S.; PESCE, L.. As tecnologias digitais da informação e da comunicação nos contextos da Educação de Jovens e Adultos. **Olh@ares**, v.4, n.1, p.86-106, 2016.

LOURENÇO, E. S.; PELOZO, R. C. B.; VIEIRA, K. S. B.; VIEIRA, R. G.. Inclusão digital na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, v.10, n.19, p.1-5, 2012.

NASCIMENTO, Juscelino Francisco; FEITOSA, Alceane Bezerra. O letramento digital no espaço escolar dos alunos da EJA. **Revista de Letras da universidade Católica de Brasília**. v.9, n.2, ano IX, Dez 2016.

SANTOS, Antonio P.; AZEVEDO, Rosa Oliveira M. Saberes docentes na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: uma proposta para a formação de professores do IFAM campus Lábrea. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (RBEPT)**. v. 2., n. 11. 2016.

SILVA, Caetana Juracy Rezende. **Institutos Federais – Lei nº 11.892/2008: comentários e reflexões**. IFRN Editora: Brasília, 2009.

SILVA, Eliseanne Lima da Silva; NETO, João Batista (org). **O desafio das práticas educativas nos Curso do PROEJA sob a ótica da pesquisa: o caso do Instituto Federal do Amazonas**. Manaus: Gráfica Amazonas, 2016.

VIEIRA, A. E. R.. O uso das tecnologias da informação e comunicação na educação de jovens e adultos. **Perspectiv@s: um Novo Olhar para a Educação de Jovens e Adultos**, n.2, p.8-21, 2016.

XAVIER, A. C. Letramento digital e Ensino. In: SANTOS, C. F; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DESAFIOS E APRENDIZADOS NA EJA-EPT: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO IFAM CAMPUS PRESIDENTE FIGUEIREDO

CHALLENGES AND LEARNINGS IN EJA-EPT: AN EXPERIENCE REPORT AT IFAM PRESIDENTE FIGUEIREDO CAMPUS

Bianca Rocha Machado ¹
Itanilde de Angiolis Silva ²
Keyla dos Santos Machado ³
Marilda Mendes Loureiro Pinto ⁴

<https://doi.org/10.31417/nexus.v12i18.595>

Resumo: O presente relato de experiência descreve as práticas pedagógicas desenvolvidas na oferta de três cursos de Formação Inicial e Continuada dentro do Projeto de Implementação da Política de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional Tecnológica vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), no IFAM *Campus* Presidente Figueiredo entre os anos de 2024 e 2025. O projeto alinha-se à Meta 10 do Plano Nacional de Educação (PNE), visando à qualificação profissional de jovens e adultos das redes municipal e estadual de ensino do município. O relato detalha o trabalho da coordenação local, marcada pela transição de responsabilidades e apresenta as metodologias de ensino adotadas pelos(as) docentes do Programa, que priorizou o uso de metodologias ativas, o reforço ao alinhamento entre teoria e prática, a contextualização dos saberes locais e a realização de visitas técnicas. Os resultados demonstram o papel transformador do Programa na promoção da inclusão produtiva e do resgate da dignidade e pertencimento dos estudantes, confirmando a relevância da Extensão Tecnológica na articulação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Palavras-chave: EJA-EPT; prática pedagógica; extensão tecnológica.

Abstract: *This experience report describes the pedagogical practices developed in the offering of three Initial and Continuing Education courses within the framework of the Project for the Implementation of the Youth and*

¹ Mestre em Ética e Filosofia Política, Docente, Instituto Federal do Amazonas, *Campus* Presidente Figueiredo – IFAM/CPRF. bianca.machado@ifam.edu.br

² Especialista em Administração Pública, Docente, Secretaria Municipal de Educação – SEMED Presidente Figueiredo – AM. itaangiolis@hotmail.com

³ Especialista em Nutrição e Técnicas Dietéticas, Nutricionista Escolar, Secretaria Municipal de Educação – SEMED Presidente Figueiredo – AM. nutrikeylamac@gmail.com

⁴ Mestranda em Ciência e Tecnologia para Recursos Amazônicos, Turismóloga AADESAM/Amazonastur. mendesmarilda2015@gmail.com

Adult Education Policy integrated with Technological Professional Education, linked to the Secretaria for Continuing Education, Literacy of Youth and Adults, Diversity and Inclusion (SECADI/MEC), at IFAM – Presidente Figueiredo Campus, between 2024 and 2025. The project is aligned with Goal 10 of the National Education Plan (PNE), aiming at the professional qualification of youth and adults from the municipal and state education systems of the municipality. The report details the work of the local coordination, marked by a transition of responsibilities, and presents the teaching methodologies adopted by the program's instructors, which prioritized the use of active methodologies, the strengthening of the alignment between theory and practice, the contextualization of local knowledge, and the implementation of technical visits. The results demonstrate the transformative role of the program in promoting productive inclusion and in restoring students' dignity and sense of belonging, confirming the relevance of Technological Extension in its articulation with Youth and Adult Education (EJA).

Keywords: EJA-EPT; pedagogical practice; technological extension.

INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) insere-se no contexto da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cuja missão central reside na promoção do desenvolvimento regional, pautado no princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Este princípio exige que a produção acadêmica dialogue de maneira constante com as demandas sociais, econômicas e culturais do seu entorno geográfico, promovendo a democratização do acesso à educação. Nesse sentido, o Projeto de Implementação da Política de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional surge como uma política que, no contexto amazônico, representa um exercício de resistência e sensibilidade pedagógica.

No contexto geográfico e social do estado do Amazonas, a atuação de instituições de ensino como o IFAM é vital para enfrentar barreiras estruturais no acesso à educação de qualidade. Essa perspectiva é corroborada por Ozivane Monteiro dos Santos e Paulo Henrique Rocha Aride, que destacam em seu estudo sobre a EPT na região:

Perspectivas futuras para a educação profissional no Amazonas incluem a criação de um ecossistema de inovação regional, onde as instituições de ensino, o setor produtivo e o governo atuem de maneira coordenada (Aride; Santos, 2024, p. 1782).

A coordenação interinstitucional mencionada foi um dos fatores que viabilizaram as ações em Presidente Figueiredo. A oferta de três cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC): Agricultor Familiar, Operador de Beneficiamento de Pescado e Agente de Recepção e Reservas em Meios de Hospedagem, no âmbito do Programa EJA-EPT, revelando o sucesso de uma política pública que depende da adequação dos recursos disponíveis às demandas locais, especificidades culturais e aos desafios que a região naturalmente impõe. A presente oferta ocorreu no Instituto Federal do Amazonas – IFAM Campus Presidente Figueiredo, município que, apesar da proximidade com a capital Manaus e de seu potencial turístico e agrícola, apresenta um cenário particular: a vasta extensão territorial e a ausência de um sistema de transporte público que atenda sobretudo a população que reside nas zonas rurais do município. Combinados, estes fatores representam dificuldades para quem busca aprimorar sua formação profissional.

Este relato de experiência tem como objetivo principal narrar a jornada de implementação dos cursos acima mencionados, revelando os bastidores da execução de um projeto de Extensão Tecnológica que demandou o desenvolvimento de estratégias de resiliência, como a busca ativa individualizada dos estudantes da EJA e a adaptação frente a intercorrências, o que garante que este texto seja uma reflexão viva sobre o fazer extensionista no interior do Amazonas.

CONTEXTUALIZAÇÃO: PRESIDENTE FIGUEIREDO E A OFERTA FIC

O *Campus* Presidente Figueiredo do IFAM está estrategicamente localizado na região metropolitana de Manaus. Conhecido como a "Terra das Cachoeiras", o município consolidou-se desde a década de 1980 como um dos principais destinos de ecoturismo do estado, abrigando mais de 150 quedas d'água catalogadas e um complexo sistema de grutas

e cavernas (Amazonastur, 2023). Paralelamente a essa vocação turística, a economia local sustenta-se na força da agricultura familiar e de uma piscicultura familiar em ascensão, impulsionada pelo manejo de espécies nativas como o tambaqui e a matrinxã.

Foi a partir desse diagnóstico que o IFAM desenhou a oferta dos cursos FIC em 2024/2025 que comporiam o quadro do Programa EJA-EPT no campus, sendo eles: Agricultor Familiar, Operador de Beneficiamento de Pescado e Agente de Recepção e Reserva em Meios de Hospedagem. A seleção destas áreas visou não apenas o cumprimento de metas institucionais, mas a oferta de uma qualificação que dialogasse com as cadeias produtivas locais, promovendo a possibilidade de geração de renda imediata e o fomento da economia na região.

Entretanto, a implementação deste projeto no interior do Amazonas encontrou desafios geográficos e sociais. Apesar da proximidade com a capital, Presidente Figueiredo possui uma vasta extensão territorial com comunidades dispersas. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), esses fatores geográficos tornam-se determinantes pedagógicos. A experiência prática no *campus* revelou que a viabilidade desses cursos depende de uma articulação complexa de assistência estudantil, especialmente no que tange à mobilidade urbana e rural.

Lacunas na continuidade dos serviços de apoio, como a interrupção do transporte escolar por questões técnicas, evidenciam as fragilidades das políticas públicas em territórios extensos. Esse cenário impôs à coordenação e ao corpo docente o desafio de mediar o impacto entre o planejamento institucional idealizado e as contingências reais do território. Tais limitações estruturais acabaram atuando como fatores de desestímulo à permanência, exigindo das instâncias gestoras uma atuação que extrapolou o campo pedagógico para garantir o direito básico de acesso à educação.

ENTRE O PLANEJAMENTO E A PRÁTICA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS

Um dos desafios iniciais enfrentados em Presidente Figueiredo foi a transição na coordenação local do projeto, ocorrida em setembro de 2024. Tratou-se não somente de uma substituição administrativa, mas o início de um processo de mediação pedagógica que exigiu, primeiramente, o reconhecimento do território e das relações já estabelecidas.

A estratégia adotada pela coordenação/equipe, portanto, se pautou na escuta ativa dos atores envolvidos. Foram instituídas reuniões coletivas com os estudantes e também individuais, sobretudo com os docentes, de onde emergiram queixas e sugestões que o ambiente coletivo muitas vezes silenciava. Identificou-se um conflito epistemológico, no qual professores com sólida formação técnica e acadêmica sentiam dificuldade em apresentar esse saber para o público da EJA. Como aponta Freire (1996), a educação exige que o educador tenha a humildade de reconhecer o saber do educando.

No IFAM Campus Presidente Figueiredo, isso significou frequentemente orientar o corpo docente para uma abordagem capaz de simplificar o tom acadêmico sem perder a qualidade técnica, respeitando a bagagem de vida dos estudantes. Jogos, atividades manuais, rodas de conversa, trabalhos em grupo, montagem de maquetes e cartazes, simulação de situações de atendimento ao público e, no caso do curso de Operador de Beneficiamento de Pescado, de receitas elaboradas pelos estudantes em casa e apresentadas em sala de aula, deram o tom de um trabalho que gerou resultados muito satisfatórios.

Outro desafio que impôs trabalho constante foi a evasão escolar. A propaganda institucional divulgada, por ocasião da oferta dos cursos, nas comunidades e escolas de EJA de Presidente Figueiredo durante as visitas para sensibilização de estudantes interessados em realizar os cursos ancorava-se em quatro pilares: material didático, alimentação, qualificação profissional de qualidade e transporte gratuito. No entanto, houve um hiato entre o planejamento e a execução, dado que o campus enfrentou uma suspensão total do transporte escolar noturno entre março e maio de 2025, devido à problemas técnicos com o ônibus que realiza a rota no horário.

Figura 1 - Sensibilização de estudantes EJA em escola municipal local.



Fonte: Acervo das autoras, 2025.

Em Presidente Figueiredo, a ausência de transporte público convencional representa uma barreira para muitos estudantes. Este episódio ilustra que a evasão na EJA-EPT no contexto amazônico não é uma "desistência" por falta de interesse, mas uma questão estrutural. No caso aqui apresentado, essa questão foi mitigada por alternativas como a alteração na matriz curricular das unidades curriculares propostas, adequação do planejamento para garantir que as aulas práticas fossem realizadas, sobretudo visitas técnicas e aulas em laboratório, pudessem ser remanejadas para o período posterior ao reestabelecimento do transporte e a elaboração, por parte dos professores, de alternativas pedagógicas, como estudos dirigidos, de forma a incrementar o aproveitamento dos estudos realizados em casa. Também foi estimulado o aumento da comunicação nos grupos online, tipo *whatsapp*, para que os estudantes pudessem se valer de um recurso virtual acolhedor e mantivessem contato com os professores e colegas, trocando experiências e dirimindo dúvidas.

Estes episódios de superação de obstáculos, solidariedade e geração de vínculos de amizade demonstram que atuar com estudantes da EJA-EPT, mesmo que em um curto espaço de tempo por meio da oferta de cursos FIC, transcende a formação técnica. Cria-se uma comunidade. Como ensina Freire (1996), a educação é um ato de coragem e amorosidade. O cotidiano partilhado entre colegas, professores e coordenação reafirmou o reconhecimento da dignidade do trabalhador-estudante, mostrando que cada vida ali presente é valorizada para além da sua produtividade acadêmica.

Para mitigar a fragilidade de engajamento dos estudantes causado pelas dificuldades logísticas mencionadas, no retorno do transporte, as aulas práticas e visitas técnicas foram utilizadas como o principal procedimento de reengajamento, em momentos em que os estudantes puderam sair da teoria para observar o funcionamento real de agroindústrias, pisciculturas e meios de hospedagem locais. Nestas ocasiões, o interesse era evidente, dado que a aplicação prática do beneficiamento do pescado ou do manejo agrícola, os estudantes reconheciam a importância social do trabalho que estavam aprendendo a desenvolver.

Esta atenção aos detalhes e enfrentamento diário dos desafios que surgiam foi o que sustentou o projeto nos momentos de maior adversidade. A visita técnica, para além de uma atividade acadêmica, era também o momento de estreitar laços, realizar registros do processo de ensino e aprendizagem que ali acontecia e celebrar o conhecimento construído nas interações entre estudantes e professores. Para alguns, esses encontros eram o maior momento de aprendizagem, lazer e socialização da semana, ratificando que a Extensão Tecnológica, quando bem executada, opera também um reforço na autoestima do estudante trabalhador.

CARACTERIZAÇÃO E VIVÊNCIAS NOS CURSOS: INTEGRAÇÃO NA PRÁTICA

Conforme mencionado, a oferta dos cursos FIC no *Campus* Presidente Figueiredo foi desenhada para respeitar a vocação econômica do município, dividindo-se em três eixos estratégicos que dialogam com a economia local.

a) Curso de Agricultor Familiar (200h)

O curso de Agricultor Familiar foi o pioneiro, registrando uma demanda que superou a oferta inicial (42 inscritos para 40 vagas). Sua implementação revelou o potencial do Programa em impulsionar a economia local. Contudo, foi aqui que os primeiros desafios surgiram: dos 42 alunos, somente 22 concluíram a formação. Esta evasão não foi um reflexo de falta de interesse, mas o resultado da dificuldade dos estudantes em conciliar o horário das aulas, sobretudo nos sábados letivos intensivos (visto a necessidade de aulas práticas diurnas) com a jornada de trabalho.

A estrutura curricular buscou o equilíbrio entre a teoria ministrada nas aulas no período noturno, durante os dias de semana, e a prática aos sábados pela manhã. Para viabilizar essa formação, a instituição investiu em insumos adquiridos pelo Programa como adubos NPK, ureia, kits de EPI para pulverização e ferramentas (enxadas, tesouras de poda). Além do material técnico, os estudantes também contaram com a oferta dos kits escolares (cadernos, agendas e fardamento). As práticas pedagógicas foram diversificadas, incluindo a construção

de maquetes para ilustrar tipos de solo, aulas práticas em Berçário de Mudas e análise de água e oficinas de Empreendedorismo que conectaram a produção à gestão da propriedade.

Figura 2 - Aula prática de análise de água.



Fonte: Acervo das autoras, 2024.

O desafio central foi a heterogeneidade da turma. Professores precisaram ajustar sua prática para dialogar com estudantes que, embora tivessem diferentes níveis de escolaridade, possuíam vasta experiência profissional anterior. A coordenação atuou para que o "saber prévio" fosse o alicerce, evitando uma formação meramente propedêutica e técnica e transformando a sala de aula num espaço dialógico.

b) Curso de Operador de Beneficiamento de Pescado (200h)

Este curso focou na cadeia produtiva local, desde o manejo pós-captura até a comercialização do pescado. Com uma significativa carga horária de aulas práticas no Laboratório de Alimentos do campus, muito bem equipado para o curso, os alunos aprenderam técnicas de filetagem, corte e conservação do pescado, o que agrega valor à mercadoria. A integração teórico-científica foi reforçada por visitas à Feira da Agência de Desenvolvimento Sustentável do Amazonas (ADS) e ao Mercado Municipal, onde os estudantes comprovaram in loco os desafios do mercado regional.

No entanto, foi nesta oferta, em 2025, que a suspensão temporária do transporte escolar teve maior impacto. Como a maioria dos alunos dependia exclusivamente desse serviço, visto residirem em locais de ramal⁵, a evasão foi mais elevada. A resposta da gestão foi a adaptação estratégica: 1 - o reordenamento do cronograma moveu aulas práticas para o final do período, aguardando o conserto do ônibus; 2 - estudos dirigidos foram elaborados pelos professores e encaminhados via whatsapp para manter o vínculo com os alunos impedidos

⁵ No contexto amazônico, ramais são estradas vicinais, geralmente não pavimentadas, que conectam rodovias principais a comunidades rurais e áreas produtivas, sendo essenciais para o acesso e o escoamento da produção.

de comparecer fisicamente; 3 - a busca ativa permanente visava tirar dúvidas e manter os estudantes motivados a permanecer no curso.

Figuras 3 a 6 - Aulas práticas do curso de Operador de Beneficiamento de Pescado



Fonte: Acervo das autoras, 2025.

As práticas laboratoriais evidenciam a consolidação dos conhecimentos construídos ao longo do curso, demonstrando o desenvolvimento técnico dos estudantes e sua apropriação dos processos de beneficiamento do pescado. Tais experiências reforçam o caráter aplicado da qualificação e sua relevância para a realidade produtiva local.

c) Curso de Agente de Recepção e Reserva em Meios de Hospedagem (160h)

Com foco no setor turístico, fortemente presente em Presidente Figueiredo, o curso de Agente de Recepção e Reserva em Meios de Hospedagem buscou elevar o padrão de atendimento local aos turistas. A metodologia do curso pautou-se na aplicação prática de procedimentos de *check-in* e *check-out* e no uso de terminologias técnicas. O componente de Turismo Rural foi um dos pontos altos do curso, promovendo a valorização da identidade regional e permitindo que estudantes que já atuavam no turismo comunitário vissem novas

possibilidades de renda. As visitas técnicas a hotéis, pousadas e atrativos naturais (cachoeiras e corredeiras) conectaram a teoria à realidade do mercado de trabalho.

Figuras 7 e 8 - Visita técnica Agente de Recepção e Reserva em Meios de Hospedagem.



Fonte: Acervo das autoras, 2025.

Essas experiências evidenciam o potencial formativo do curso ao articular teoria e prática em contextos reais de atuação profissional. Ao integrar saberes técnicos e valorização do território, a formação contribuiu para o fortalecimento dos conhecimentos e habilidades dos estudantes e para a qualificação do atendimento turístico local, reafirmando o papel da qualificação profissional na promoção do desenvolvimento regional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste relato são sustentadas pela experiência de coordenação e execução dos cursos FIC no IFAM – CPRF em 2025 no âmbito do Projeto de Implementação da Política de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional Tecnológica reafirmando sua relevância como política estratégica de qualificação profissional de estudantes para o desenvolvimento local. Este projeto materializa o papel transformador da Rede Federal no contexto amazônico, conectando o processo educativo à realidade dos estudantes e consolidando o exercício pleno da cidadania.

A experiência comprovou que o alinhamento rigoroso da oferta curricular às vocações econômicas locais, quais sejam, o Turismo, a Piscicultura e a Agricultura Familiar, transcendeu o mero cumprimento de metas quantitativas, gerando um impacto qualitativo e substancial no desenvolvimento socioeconômico de Presidente Figueiredo. O panorama da implementação resultou em aprendizados e êxitos que merecem destaque, a saber:

a. Ênfase na prática e na inovação: a metodologia em todos os cursos priorizou a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Isso foi evidenciado pelas múltiplas visitas técnicas realizadas em empreendimentos turísticos, feiras e laboratórios, bem como pelo desenvolvimento de planos de negócio. Essa abordagem garantiu que o conhecimento teórico fosse imediatamente aplicado à realidade prática;

b. Material didático de qualidade: a produção e entrega dos Cadernos Pedagógicos, com conteúdo técnico formal e específico, reforçou o compromisso da qualificação e serviu como meio de estudo contínuo e de consulta para os estudantes, estendendo o aprendizado para além da sala de aula;

c. Superação de desafios logísticos: embora os desafios de transporte escolar tenham impactado a taxa de certificação de alguns cursos, o projeto reafirmou a importância institucional de persistir na oferta. Para uma parcela significativa dos estudantes, frequentar as aulas e conquistar um certificado representa um ato de resgate da autoestima e da dignidade, para além do impacto positivo na atuação profissional do estudante.

Em última análise, a atuação do IFAM em Presidente Figueiredo por meio dos cursos FIC configurou-se como um vetor fundamental de inclusão social e produtiva. O projeto ressignificou o papel da EPT aliado à EJA como um alicerce para a transformação e o desenvolvimento regional sustentável. As histórias de superação e o otimismo demonstrado constantemente pelos estudantes evidenciam que o conhecimento é, de fato, a maior recompensa e a chave para redesenhar a própria existência e contribuir ativamente para o seu entorno.

REFERÊNCIAS

AMAZONASTUR. **Terra das cachoeiras:** descubra os tesouros inexplorados de Presidente Figueiredo. Manaus: Amazonastur, 16 fev.2023.Disponível em: <https://www.amazonastur.m.gov.br/terra-das-cachoeiras-descubra-os-tesouros-inexplorados-de-presidente-figueiredo/>. Acesso em: 22 out. 2025.

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, p. 1, 26 jun. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SANTOS, Ozivane Monteiro dos; ARIDE, Paulo Henrique Rocha. Educação profissional e tecnológica no Amazonas: integração do conhecimento sistematizado e o mundo do trabalho. **Revista Ibero-Americana de Humanidades**, Ciências e Educação, São Paulo, v. 10, n. 9, p. 1766-1784, set. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i9.15692>. Acesso em: 20 out. 2025.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA AMAZÔNIA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NOS CURSOS FIC NO IFAM, CAMPUS SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA

YOUTH AND ADULT EDUCATION INTEGRATED WITH PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION IN THE AMAZON: TRAINING EXPERIENCES IN INITIAL AND CONTINUING EDUCATION COURSES AT IFAM, SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA CAMPUS

Thaís Moreira Gomes¹

Samuel Anselmo Filho²

Ricardo Santos Almeida³

Átila Oliveira Araújo⁴

<https://doi.org/10.31417/nexus.v12i18.596>

Resumo: Este relato tem como objetivo apresentar a experiência do Programa Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT), na forma de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) sob a perspectiva da coordenação e dos professores formadores dos cursos de Operador de Computador e Assistente Administrativo, com foco nos desafios, estratégias e impactos observados ao longo da execução de suas práticas no IFAM, Campus São Gabriel da Cachoeira. A iniciativa buscou atender à Meta 10 do Plano Nacional de Educação que estabelece a oferta mínima de 25% das matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) vinculadas à qualificação profissional. Com carga horária de 160 horas, os cursos proporcionaram escolarização e qualificação técnica, fortalecendo a permanência dos estudantes e sua inserção no mundo de trabalho. Os resultados alcançados evidenciam o potencial transformador da EJA integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na região amazônica e reforçam a importância da

¹ Especialista em Enfermagem do Trabalho, Docente, Instituto Federal do Amazonas, Campus São Gabriel da Cachoeira – IFAM/CSGC. thais.gomes@ifam.edu.br

² Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades, Docente, Instituto Federal do Amazonas, Campus São Gabriel da Cachoeira – IFAM/CSGC. samuel.filho@ifam.edu.br

³ Especialista em Informática na Educação, Docente, Instituto Federal do Amazonas, Campus São Gabriel da Cachoeira – IFAM/CSGC. ricardo.almeida@ifam.edu.br

⁴ Especialista em Segurança da Informação, Docente, Instituto Federal do Amazonas, Campus São Gabriel da Cachoeira – IFAM/CSGC. atila.araujo@ifam.edu.br

continuidade de políticas públicas que garantam sua consolidação como direito social.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; qualificação profissional; Amazônia.

Abstract: *This report aims to present the experience of the Youth and Adult Education program integrated with Professional and Technological Education (EJA-EPT), offered through Initial and Continuing Education (FIC) courses, from the perspective of the program coordination and the instructors of the Computer Operator and Administrative Assistant courses. It focuses on the challenges, strategies, and impacts observed throughout the implementation of these activities at IFAM, São Gabriel da Cachoeira Campus. The initiative sought to contribute to Goal 10 of the National Education Plan, which establishes that at least 25% of Youth and Adult Education (EJA) enrollments should be linked to professional qualification. With a workload of 160 hours, the courses offered both general education and technical training, strengthening student retention and supporting their entry into the labor market. The results demonstrate the transformative potential of EJA integrated with Professional and Technological Education (EPT) in the Amazon region and reinforce the importance of continuing public policies that ensure its consolidation as a social right.*

Keywords: youth and adult education; professional qualification; Amazon.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT) é uma estratégia essencial para promover a inclusão educacional e profissional de pessoas que, por diferentes razões, não concluíram sua formação na idade conhecida como adequada. Nesse contexto, torna-se fundamental adotar práticas pedagógicas que articulem a formação básica à qualificação profissional, favorecendo tanto a escolarização quanto o empoderamento social e econômico dos estudantes da EJA. Um exemplo recente dessa iniciativa foi a oferta dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) oferecidos pelo Instituto Federal do Amazonas (IFAM), campus São Gabriel da Cachoeira.

No âmbito do IFAM, os cursos FIC de Operador de Computador e Assistente Administrativo foram implementados como parte dos esforços institucionais para atender à Meta 10 do Plano Nacional de Educação, que estabelece a oferta mínima de 25% das matrículas da EJA vinculadas à qualificação profissional (Brasil, 2014).

A principal finalidade dessa iniciativa foi proporcionar aos jovens e adultos acesso à Educação Básica integrada à qualificação profissional, para contribuir para sua reinserção e/ou aprimoramento no mundo do trabalho. A oferta dos cursos se deu no semestre 2024.2, para a formação de Operador de Computador, com foco na capacitação de profissionais para o manuseio de sistemas operacionais, aplicativos e periféricos; e Assistente Administrativo, voltado para a formação de profissionais aptos a atuar no suporte administrativo de instituições públicas e privadas.

A implementação dos cursos no Campus São Gabriel da Cachoeira foi viabilizada no âmbito de uma iniciativa do Governo Federal, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), voltada à expansão da qualificação profissional integrada à EJA. A execução local foi coordenada pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) do IFAM, que mobilizou a equipe do campus em parceria com as redes de ensino estadual e municipal. Nesse processo, destacam-se as colaborações com a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) e a Secretaria Municipal de Educação e Educação Escolar Indígena (SEMEDI), fundamentais para a mobilização dos estudantes e o alinhamento com as unidades escolares da região. A oferta foi regulamentada pelo Edital nº 06/2024-GDG/IFAM/CSGC. Cada curso teve carga horária de 160 horas e foi destinado exclusivamente ao público da EJA, composto por estudantes do ensino fundamental e médio oriundos dessas redes parceiras. Assim, este trabalho tem como objetivo relatar a experiência do programa EJA-EPT, sob a perspectiva da coordenação e docentes dos cursos FIC de Operador de Computador e Assistente Administrativo, com foco nos desafios, estratégias e impactos observados ao longo da execução das atividades, no IFAM – Campus São Gabriel da Cachoeira.

Tal experiência, se reveste de relevância ao pensar e executar a promoção da qualificação técnica dos participantes, enquanto os incentiva a permanência e continuidade nos estudos. Além disso, a oferta dos cursos em horários compatíveis com a rotina dos estudantes e a articulação com escolas locais asseguraram uma maior adesão do público-alvo, o que contribuiu de forma significativa para a democratização do acesso à educação profissional e tecnológica na região.

Para mais, o projeto reafirma o papel dos institutos federais na promoção de uma educação que vai além da qualificação técnica, estimulando processos educativos que gerem

trabalho, renda e emancipação cidadã, alinhados ao desenvolvimento socioeconômico local e regional (Brasil, 2008, p. 2). Ao proporcionar ao trabalhador a oportunidade de exercer sua cidadania de forma digna e contribuir para a justiça social (Brasil, 2012, p. 38), essa iniciativa fortalece uma formação que integra conhecimentos técnicos a valores e competências essenciais para a participação ativa na sociedade.

Nesse sentido, a visão de Freire (1987, p. 68) se faz presente, ao destacar que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo", visto a importância do aprendizado coletivo e do diálogo como bases para uma educação transformadora e emancipatória.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EMPREENDEDORISMO NO CURSO DE ASSISTENTE ADMINISTRATIVO

A experiência nos cursos FIC ocorreu por meio das aulas do curso de Assistente Administrativo, especificamente no componente curricular de Empreendedorismo. Ao longo do percurso em sala de aula, tivemos a oportunidade de refletir sobre os conceitos fundamentais do empreendedorismo, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos. A turma era caracterizada por sua diversidade, sendo composta por alunos com diferentes perfis étnicos, sociais e culturais.

De acordo com Arroyo (2005, p. 35), "as diferenças podem ser uma riqueza para o fazer educativo. Quando os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo é possível. Quando só os mestres têm o que falar, não passa de um monólogo". No contexto da EJA, isso significa reconhecer que os alunos possuem experiências e vivências que enriquecem o processo educativo, permitindo um aprendizado dialógico e mais significativo.

Com base nessa perspectiva, as aulas partiram do pressuposto de que os alunos já possuíam algum conhecimento sobre o conceito de empreendedorismo, conforme ilustrado na Figura 1. Para fomentar essa discussão e estimular a participação ativa, em dos encontros iniciais cada aluno foi convidado a contribuir com uma palavra escrita em uma cartolina, representando o significado de empreendedorismo para si. Essa atividade permitiu visualizar as diferentes percepções dos alunos sobre o tema e demonstrou como o empreendedorismo está presente em suas trajetórias de vida.

Figura 1 - Mapeamento de conhecimentos sobre empreendedorismo



Fonte: Acervo do Programa/SGC, 2024.

Cada palavra escolhida evidenciou a relevância do empreendedorismo na realidade dos alunos e refletiu suas experiências e aspirações. Posteriormente, as palavras foram analisadas e associadas ao conceito de empreendedorismo a partir de uma abordagem voltada para a geração de valor positivo para a sociedade. Esse enfoque contrapõe-se à visão de negócios que apenas subtraem valor, como aqueles que produzem bens poluentes, que prejudicam a saúde ou que são destinados à destruição, como os armamentos (Dolabela, 2017).

Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem no curso FIC de Assistente Administrativo da EJA-EPT, demonstrou a importância de uma abordagem pedagógica que valoriza a experiência e o conhecimento prévio dos alunos. O diálogo estabelecido em sala de aula possibilitou uma construção coletiva do conceito de empreendedorismo, promovendo reflexões sobre o papel social dos negócios e incentivando uma visão mais ética e sustentável do empreendedorismo.

PRÁTICA DOCENTE EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS NO CURSO DE OPERADOR DE COMPUTADOR

O curso de Operador de Computador oferecido pelo programa EJA-EPT no IFAM/CSGC representou uma experiência significativa de inclusão e transformação, tanto para os alunos quanto para os docentes. O curso atendeu um público diverso, composto por estudantes da EJA, com níveis de escolaridade que variavam do Ensino Fundamental ao Médio. Muitos conciliavam os estudos com rotinas de trabalho intensas, enquanto outros pertenciam a comunidades indígenas e tinham a língua portuguesa como segunda língua. A heterogeneidade do grupo exigiu estratégias pedagógicas sensíveis e adaptadas às diferentes realidades socioculturais.

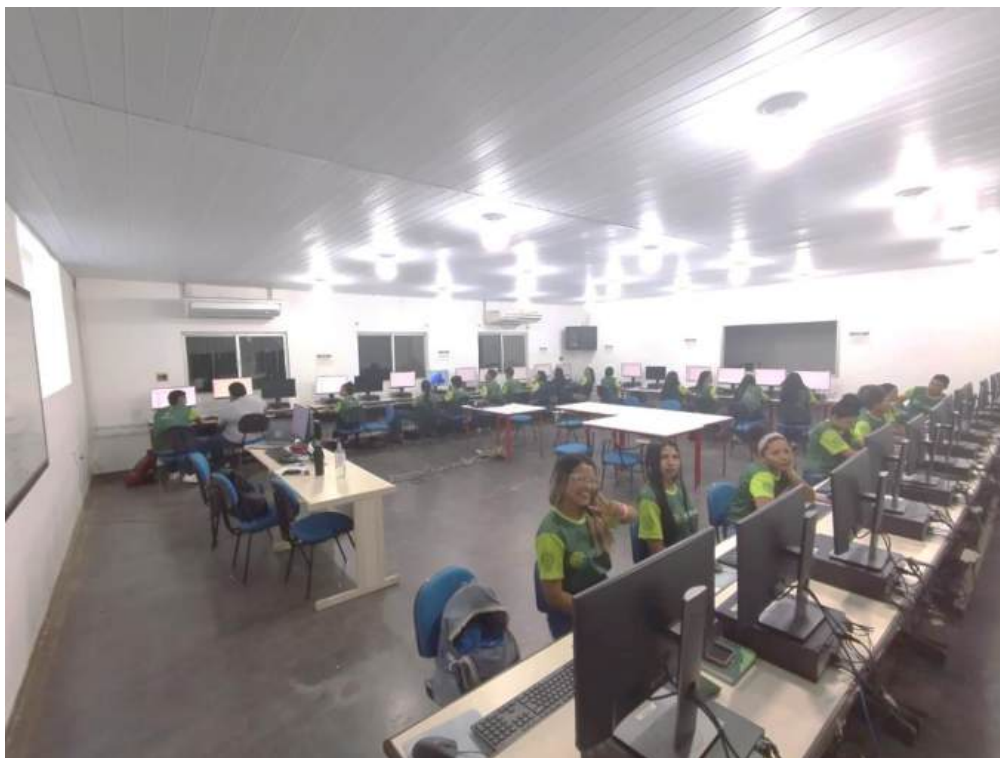
Desde o início, percebeu-se a importância de considerar as diferentes formações e vivências educacionais dos estudantes, ajustando o processo de ensino às suas necessidades e potencialidades. Parte dos alunos nunca haviam utilizado um computador e apresentavam dificuldades com a língua portuguesa em sua variedade padrão. Para garantir a compreensão e a participação ativa, a linguagem foi adaptada e as abordagens de ensino foram repensadas. Aulas expositivas tradicionais não eram suficientes para atender à complexidade da turma, o que motivou a adoção de metodologias ativas, centradas na experimentação prática.

Inspirados na proposta de Freire (1996), que defende uma educação dialógica e libertadora, estruturamos as aulas a partir de experiências concretas e próximas da realidade dos discentes. A prática pedagógica valorizou a aprendizagem por projetos, incentivando a criação de currículos digitais, apresentações multimídia e outras atividades conectadas ao cotidiano dos alunos. O ensino colaborativo também foi uma estratégia central: aqueles com mais familiaridade com a informática auxiliaram os colegas, fortalecendo o aprendizado coletivo e promovendo um ambiente solidário.

O conteúdo programático incluiu os principais aplicativos do Microsoft Office (*Word, Excel e PowerPoint*), navegação na internet, uso de e-mails e ferramentas de armazenamento na nuvem. Exploramos ainda o sistema operacional *Windows 11*, com foco na navegação, organização de arquivos e personalização do ambiente. O objetivo era desenvolver competências digitais aplicáveis à vida pessoal, acadêmica e profissional, promovendo a autonomia tecnológica dos estudantes.

A infraestrutura do curso, com um computador disponível por aluno como demonstrado na Figura 2, foi um diferencial. Esse acesso individualizado possibilitou a aprendizagem no ritmo de cada estudante, favorecendo o desenvolvimento de habilidades com mais segurança e eficácia. A interação direta com os equipamentos contribuiu para reduzir a insegurança inicial e reforçou a confiança dos alunos em suas próprias capacidades.

Figura 2 - Utilização de laboratório de informática pelos alunos do curso FIC



Fonte: Acervo do Programa/SGC, 2024.

Ao longo do percurso, alguns estudantes enfrentaram dificuldades específicas, tanto dificuldades de aprendizagem quanto relacionadas a fatores externos, sociais. Nesses casos, o apoio entre os colegas e o acompanhamento atento da equipe local foram fundamentais para garantir o progresso de todos. O espírito colaborativo da turma promoveu um ambiente de respeito e pertencimento, no qual cada estudante pôde superar obstáculos e avançar em sua trajetória.

Os resultados do curso foram perceptíveis não apenas no domínio das ferramentas digitais, como no fortalecimento da autoestima e no alargamento das perspectivas dos alunos. Para os estudantes indígenas, a inclusão digital teve um impacto ainda mais profundo, ao possibilitar o acesso a novas formas de conhecimento sem romper com suas identidades culturais.

Ensinar informática no contexto da EJA revelou-se uma prática educativa potente, que vai além do ensino técnico. Trata-se de proporcionar oportunidades reais de transformação social, autonomia e valorização de cada trajetória de vida. A tecnologia, nesse cenário, foi mais que um conteúdo, tornou-se um instrumento de empoderamento.

A EXPERIÊNCIA DA COORDENAÇÃO LOCAL NO PROGRAMA EJA-EPT NO IFAM/CSGC SOB A ÓTICA DA GESTÃO PEDAGÓGICA E ADMINISTRATIVA DOS CURSOS FIC

Os cursos FIC desempenharam um papel central na qualificação profissional de estudantes que, por diversos motivos, não haviam concluído seus estudos na idade regular. Enquanto coordenadora local da oferta, a atuação envolveu múltiplas frentes, desde o planejamento pedagógico até a supervisão administrativa da execução.

A organização do cronograma de aulas, o acompanhamento da frequência e da permanência dos alunos, a coordenação da equipe docente local e a elaboração de relatórios institucionais foram atividades rotineiras que exigiram escuta atenta, planejamento estratégico e articulação constante com a coordenação geral e setores administrativos do IFAM/CSGC.

A busca ativa foi uma estratégia recorrente e fundamental para minimizar a evasão. Essa estratégia incluiu visitas às escolas, contato direto com estudantes e apoio do Assistente de Aluno, que monitorava a frequência e a reportava semanalmente à coordenação por meio de planilhas.

Como destaca Gadotti (2000), “a gestão democrática na educação exige o envolvimento de todos os sujeitos, e não apenas dos gestores”. Esse envolvimento foi essencial para manter a proposta viva e conectada às reais necessidades dos discentes, sobretudo em um território complexo como São Gabriel da Cachoeira.

A realidade local impôs desafios significativos. A ausência de recursos para transporte e alimentação dos estudantes foi um dos principais entraves à permanência. A superação parcial desse obstáculo se deu por meio de parcerias com órgãos municipais e estaduais, que possibilitaram a criação de rotas alternativas de transporte e a mobilização de doações para os lanches, os quais passaram a ser preparados semanalmente pela própria equipe do IFAM/CSGC.

A carga horária concentrada demandou aulas aos sábados, o que, por sua vez, gerou baixa adesão. Diante disso, a equipe pedagógica propôs atividades diferenciadas, como rodas de conversa sobre saúde mental e exibição de filmes, além da reorganização dos dias letivos de forma mais flexível, respeitando o perfil do público da EJA.

A preparação docente também foi foco da atuação da coordenação. Orientações sobre metodologias ativas e ensino contextualizado foram realizadas desde o início da oferta, com vistas a alinhar a prática pedagógica às especificidades dos jovens e adultos matriculados.

A aula inaugural representou um marco importante para o início das atividades formativas, promovendo acolhimento e engajamento desde o primeiro momento. Realizada inicialmente no auditório do IFAM/CSGC, a programação contou com falas de boas-vindas por parte dos gestores, participação da coordenação geral (de forma remota) e a entrega de kits pedagógicos contendo camisetas, garrafas squeeze, cadernos e materiais escolares conforme ilustrado na Figura 3. Em seguida, os estudantes participaram de uma visita guiada pelas instalações do campus, apresentada na Figura 4, o que contribuiu para sua ambientação no espaço institucional.

Figura 3 – Entrega do Kit pedagógico ao aluno, realizada pela diretoria da Escola Municipal parceira do projeto.



Fonte: Acervo do Programa/SGC, 2024.

Figura 4 – Visita guiada pelo campus São Gabriel da Cachoeira.



Fonte: Acervo do Programa/SGC, 2024.

Na segunda parte da programação, os alunos foram direcionados para as salas de aula, onde tiveram o primeiro contato com os professores responsáveis por cada curso e com as disciplinas iniciais. Esse conjunto de ações, ilustrado também nas Figuras 5 e 6, provocou forte impacto simbólico e afetivo, reforçando o sentimento de pertencimento institucional.

Figura 5 - Aula inaugural do Curso de Assistente Administrativo



Fonte: Acervo do Programa/SGC, 2024.

Figura 6 - Aula inaugural do Curso de Operador de Computador



Fonte: Acervo do Programa/SGC, 2024.

As oficinas de empreendedorismo destacaram-se como práticas pedagógicas que ampliaram a visão dos discentes sobre sua realidade e possibilidades de geração de renda. Realizadas com as turmas de Operador de Computador e Assistente Administrativo, contou com a participação de um profissional da Incubadora de Empresas Ayty, vinculada ao IFAM, que ministrou oficina sobre o Modelo de Negócios Canvas por meio da metodologia *Design Thinking*. A atividade foi organizada em dois momentos — aulas separadas nas escolas e um encontro conjunto no IFAM/CSGC —, estratégia que otimizou o tempo e favoreceu a troca de experiências, conforme ilustrado na Figura 7.

Figura 7 - Encerramento da oficina de empreendedorismo com os estudantes dos cursos.



Fonte: Acervo do Programa/SGC, 2024

O compartilhamento de experiências como vendas informais, produção artesanal e pequenos serviços evidenciou talentos e aspirações antes invisíveis no cotidiano escolar. Essas vivências, mobilizadas na oficina de empreendedorismo, permitiram que os estudantes reconhecessem o valor de seus saberes e visualizassem novas possibilidades profissionais. Essa valorização do conhecimento prático também se refletiu no curso de Operador de Computador, conforme relato de um aluno da etnia Baniwa: “Eu nunca tinha mexido em computador, agora sei abrir, escrever e até ensinar pros meus filhos” (informação verbal).

Depoimentos como esse reforçam o caráter emancipador da formação, mostrando que o aprendizado técnico, quando articulado à escuta e à valorização das vivências, gera conquistas pessoais, familiares e comunitárias. Nesse contexto, o programa EJA integrada à EPT se reafirma como uma ação transformadora ao permitir que sujeitos historicamente excluídos reconheçam-se como protagonistas de suas trajetórias. A cerimônia de encerramento, ilustrada na Figura 8, marcou a culminância desse processo: a presença de familiares, a entrega dos certificados e a emoção dos depoimentos, evidenciaram a EJA como política pública de inclusão e justiça social.

Figura 8 - Cerimônia de encerramento dos cursos FIC no IFAM/CSGC



Fonte: Acervo do Programa/SGC, 2024.

Como reforça Arroyo (2006), “a EJA não é um favor, mas um direito”. Nesse sentido, a experiência de coordenação não apenas reafirmou o papel estratégico do IFAM como agente de transformação na região, como também aprofundou a compreensão sobre os múltiplos sentidos da gestão pedagógica no contexto amazônico: fazer com os sujeitos, e não apenas para eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com os cursos FIC demonstrou que a articulação entre qualificação profissional e EJA constitui um instrumento efetivo de inclusão e transformação social. Estudantes com trajetórias interrompidas encontraram no curso não apenas formação técnica, mas também um espaço de reconstrução da autoestima, valorização de saberes e ampliação das possibilidades de inserção no trabalho. As metodologias centradas na experimentação e na aprendizagem colaborativa favoreceram o engajamento, especialmente entre estudantes indígenas e outros perfis com diferentes níveis de letramento digital, exigindo uma prática pedagógica sensível e dialogada. Mesmo diante de desafios estruturais e sociais, os resultados indicaram avanços como: maior autoconfiança, motivação para seguir

estudando e orgulho pelas conquistas alcançadas. Esses achados reforçam a necessidade de fortalecer políticas públicas que integrem a EJA à formação profissional, sobretudo na Amazônia, reafirmando o papel estratégico do IFAM/CSGC no desenvolvimento local. Recomenda-se ampliar a oferta de cursos FIC para a EJA, implementar mecanismos de acompanhamento de egressos, promover formação continuada docente e consolidar parcerias que assegurem condições de permanência, especialmente quanto a transporte e alimentação. Tais ações são essenciais para que a EJA na região se consolide como política permanente, inclusiva e transformadora.

AGRADECIMENTOS

A concretização dos cursos FIC por meio do programa EJA-EPT, foi possível graças ao apoio institucional do Ministério da Educação (MEC), por meio da SECADI, responsável pelo financiamento desta iniciativa.

Expressamos nossa gratidão à PROEX/IFAM pela adesão ao programa por meio do Edital nº 17/2022 (MEC/SEB), assumindo o compromisso com a ampliação da qualificação profissional voltada à EJA e reafirmando o papel social da extensão como promotora de direitos e oportunidades.

Destacamos, também, a valiosa colaboração da SEMEDI e SEDUC, cujas parcerias foram decisivas para a articulação com as redes de ensino, viabilização do transporte dos discentes e mobilização da comunidade local.

Agradecemos à coordenação geral, pedagógica e financeira do projeto, bem como à direção geral e equipe local do IFAM/CSGC, que conduziu as atividades com excelência, sensibilidade e profundo compromisso social.

Por fim, nosso reconhecimento especial vai para os estudantes participantes, que com coragem e dedicação abraçaram o desafio da qualificação, ressignificando suas histórias e reafirmando o poder transformador da educação pública, gratuita e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2005.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação 2014–2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br>. Acesso em: 02 abr. 2025.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais para os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada à Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/SETEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**: documento base. Brasília: SETEC/MEC, 2012.

DOLABELA, Fernando. **O segredo de Luísa**: uma ideia, uma paixão e um plano de negócios – como nasce o empreendedor e se cria uma empresa. São Paulo: Sextante, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2000.

EJA INTEGRADA À EPT NO IFAM CAMPUS TABATINGA: DESAFIOS E IMPACTOS NA QUALIFICAÇÃO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*YOUTH AND ADULT EDUCATION INTEGRATED WITH
PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION
AT IFAM TABATINGA CAMPUS: CHALLENGES AND
IMPACTS ON THE EDUCATION OF YOUTH AND
ADULT LEARNERS*

Felipe José Mesch¹

Carlos Henrique Gima Relvas²

Elenilson Silva de Oliveira³

<https://doi.org/10.31417/nexus.v12i18.597>

Resumo: O presente relato de experiência apresenta a implementação dos cursos ofertados por meio do Programa Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT), no IFAM Campus Tabatinga, entre os anos de 2024 e 2025. A iniciativa resultou de parceria institucional firmada entre o IFAM, a Prefeitura Municipal de Tabatinga (SEMED) e a Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC), possibilitando que estudantes da EJA participassem de cursos de qualificação profissional. O objetivo deste trabalho é relatar os desafios, estratégias pedagógicas e impactos educacionais e sociais decorrentes da execução das formações. A metodologia baseou-se na análise descritiva das ações desenvolvidas, observação participante e registros institucionais. Os resultados evidenciam avanços na inclusão educacional, fortalecimento da autoestima dos estudantes e perspectivas de geração de renda, apesar dos desafios relacionados à evasão e à conciliação entre trabalho, escola e formação profissional.

Palavras-chave: EJA-EPT; educação de jovens e adultos; qualificação profissional.

Abstract: *This experience report presents the implementation of courses offered through the Youth and Adult Education program integrated with Professional and Technological Education (EJA-EPT) at IFAM Tabatinga campus between 2024 and 2025. The initiative resulted from an institutional*

¹ Mestre em Agricultura, TAE, Instituto Federal do Amazonas, Campus Tabatinga - IFAM/CTB, felipe.mesch@ifam.edu.br

² Mestre em Ciências Ambientais, Docente, Instituto Federal do Amazonas, Campus Tabatinga - IFAM/CTB, carlos.henrique@ifam.edu.br

³ Doutor em Ciências Agrárias, Docente, Instituto Federal do Amazonas, Campus Tabatinga - IFAM/CTB, elenilson@ifam.edu.br

partnership among IFAM, the Municipal Department of Education of Tabatinga (SEMED), and the Amazonas State Department of Education (SEDUC), which enabled Youth and Adult Education (EJA) students to participate in professional qualification courses. This study aims to report the challenges, pedagogical strategies, and educational and social impacts arising from the implementation of these courses. The methodology is based on a descriptive analysis of the actions carried out, participant observation, and institutional records. The results indicate advances in educational inclusion, strengthened students' self-esteem, and improved prospects for income generation, despite challenges related to dropout rates and the need to balance work, schooling, and vocational training.

Keywords: EJA-EPT; youth and adult education; professional education.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se como modalidade da educação básica destinada à garantia do direito à escolarização para sujeitos que não concluíram seus estudos na idade considerada regular, em razão de fatores sociais, econômicos e históricos. Mais do que uma política de reposição escolar, a EJA assume papel fundamental na promoção da inclusão educacional e social, reconhecendo as trajetórias de vida e os saberes construídos pelos estudantes ao longo de suas experiências pessoais e profissionais (Arroyo, 2017).

Nesse contexto, políticas públicas que articulem escolarização e qualificação profissional tornam-se essenciais para ampliar oportunidades de inserção social e no mundo do trabalho. A partir dessa perspectiva, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), instituiu o Programa de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT), por meio da Portaria nº 962, de 1º de dezembro de 2021 (Brasil, 2022). Tal iniciativa tem como objetivo ampliar a oferta da EJA articulada à EPT, promovendo a integração entre a formação básica e a qualificação para o trabalho.

No âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a integração da EJA com a EPT possibilita a oferta de cursos de formação inicial e continuada (FIC), voltados a estudantes da EJA, contribuindo para o fortalecimento da inclusão educacional e da qualificação profissional. Em regiões amazônicas, onde persistem desafios relacionados ao acesso à educação e à formação profissional, iniciativas dessa natureza assumem relevância estratégica para o desenvolvimento social e regional, configurando um instrumento essencial que operacionaliza, no âmbito das instituições de ensino, as diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica, visando a integração entre formação básica e qualificação profissional, com foco no acesso, permanência e êxito de jovens e adultos trabalhadores.

O IFAM Campus Tabatinga, localizado em área de tríplice fronteira amazônica, Brasil, Colômbia e Peru, desenvolveu a oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), no âmbito do Programa EJA integrada à EPT vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC).

Diante desse cenário, o presente relato de experiência tem como objetivo apresentar a execução das ações formativas desenvolvidas no âmbito da modalidade EJA-EPT no IFAM Campus Tabatinga, destacando o perfil dos estudantes participantes, as estratégias pedagógicas adotadas, os desafios enfrentados durante a implementação dos cursos FIC e os impactos educacionais e sociais observados ao longo da experiência.

IMPLEMENTAÇÃO DA EJA-EPT NO IFAM CAMPUS TABATINGA E NO CENTRO DE REFERÊNCIA DE SANTO ANTÔNIO DO IÇÁ

A implementação dos cursos FIC do Programa EJA integrada à EPT no IFAM Campus Tabatinga foi estruturada a partir de articulação interinstitucional entre o Instituto Federal do Amazonas, a Secretaria Municipal de Educação de Tabatinga (SEMED) e a Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC). Essa cooperação institucional possibilitou a integração entre a oferta de educação profissional e o público regularmente

matriculado na Educação de Jovens e Adultos das redes de ensino mencionadas, ampliando o alcance das ações formativas.

O planejamento das ofertas considerou a capacidade operacional do campus, a disponibilidade de infraestrutura e os laboratórios, bem como o alinhamento das formações às demandas locais de qualificação profissional. As atividades foram desenvolvidas entre o segundo semestre do ano de 2024 e o segundo semestre do ano de 2025, período em que foram organizadas sete turmas em diferentes eixos formativos.

No segundo semestre de 2024, iniciaram-se as ações com a oferta de duas turmas do curso de Assistente Administrativo, cada uma com cerca de 40 estudantes matriculados. No ano de 2025, houve ampliação e diversificação das formações ofertadas. No primeiro semestre, foram ofertadas uma turma do curso de Programador de Dispositivos Móveis, com 51 estudantes, e uma turma do curso de Preparador de Doces e Conservas, com 43 participantes. Já no segundo semestre do mesmo ano, foram ofertadas três novas turmas, contemplando novamente os cursos de Programador de Dispositivos Móveis e Preparador de Doces e Conservas, além da inclusão do curso de Recepcionista, totalizando mais 119 vagas ofertadas.

Adicionalmente, foram ofertados cursos FIC no Centro de Referência do IFAM Campus Tabatinga, localizado no município de Santo Antônio do Içá/AM, ampliando a abrangência territorial das ações do programa EJA-EPT, no âmbito do campus. Nessa unidade, foi ofertado o curso de Recepcionista, no segundo semestre de 2024, com 41 estudantes, e o curso de Agricultor Familiar, no primeiro semestre de 2025, com 35 estudantes.

De forma geral, a execução das ações resultou na disponibilização de aproximadamente 360 vagas destinadas à qualificação profissional de estudantes da EJA, consolidando a atuação do IFAM Campus Tabatinga na implementação de políticas públicas educacionais voltadas à qualificação profissional e à ampliação do acesso à educação em contexto regional amazônico.

Figura 1 - Aula Inaugural dos Cursos EJA-EPT



Fonte: próprio autor, 2025.

PERFIL DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES

Os estudantes participantes dos cursos FIC, ofertados por meio do programa EJA integrada à EPT no IFAM *Campus* Tabatinga, apresentaram perfil heterogêneo, característica

amplamente reconhecida como elemento constitutivo da EJA. A faixa etária observada variou entre 16 e 62 anos, reunindo jovens em processo de retomada da trajetória escolar, e adultos que retornaram ao ambiente educacional após longos períodos de afastamento.

Essa diversidade etária evidencia que a EJA se configura como espaço educativo marcado por múltiplas trajetórias de vida, experiências profissionais e responsabilidades sociais. Muitos dos estudantes conciliavam atividades laborais, cuidados familiares e estudos, condições frequentemente apontadas como um dos principais desafios para a permanência e continuidade formativa desse público (Arroyo, 2017).

Observou-se que uma parte significativa dos participantes possuía histórico de interrupção escolar motivado por fatores socioeconômicos, ingresso precoce no mundo do trabalho e limitações de acesso à educação formal, realidade recorrente entre sujeitos da EJA no contexto brasileiro. Conforme destaca Freire (1996), os educandos jovens e adultos não chegam ao espaço escolar desprovidos de conhecimentos, pois carregam saberes construídos ao longo de suas experiências sociais e profissionais, os quais precisam ser reconhecidos e valorizados no processo educativo.

Outro aspecto relevante identificado foi o interesse contínuo pela qualificação profissional, evidenciado pelo fato de diversos estudantes participarem de mais de um curso ofertado ao longo do período analisado. Tal comportamento demonstra não apenas a busca por qualificação profissional, mas também o fortalecimento do vínculo institucional com o IFAM, revelando um sentimento de pertencimento ao espaço educacional.

Destaca-se ainda que, especialmente em cursos relacionados à área tecnológica, como o de Programador de Dispositivos Móveis, houve predominância de estudantes com idade superior a 45 anos, o que inicialmente revelou desafios relacionados ao letramento digital. Entretanto, ao longo das atividades formativas, percebeu-se significativo avanço na autonomia tecnológica dos participantes, reforçando o potencial da educação profissional como instrumento de inclusão digital e social.

Nesse sentido, o perfil dos estudantes participantes reafirma a compreensão da EJA como política educacional orientada pelo princípio da educação ao longo da vida, na qual o processo formativo ultrapassa a dimensão escolar tradicional, assumindo papel estratégico na promoção da cidadania, da inclusão social e da ampliação de oportunidades de inserção no mundo do trabalho (Di Pierro; Haddad, 2015).

Figura 2 - Aula prática do Curso de Programador de Dispositivos Móveis



Fonte: próprio autor, 2025.

ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E METODOLOGIAS ADOTADAS

A organização pedagógica dos cursos FIC, ofertados pelo IFAM *Campus* Tabatinga, foi estruturada considerando as especificidades do público da EJA, especialmente no que se refere à diversidade etária, às trajetórias escolares interrompidas e às diferentes experiências socioprofissionais dos estudantes. Nesse contexto, tornou-se necessário adotar estratégias metodológicas que valorizassem os saberes prévios dos participantes e favorecessem processos de aprendizagem significativos.

No curso de Programador de Dispositivos Móveis, observou-se que uma parcela significativa dos estudantes possuía pouca ou nenhuma familiaridade com recursos tecnológicos, caracterizando situações de baixo letramento digital. Diante desse cenário, os docentes reorganizaram o planejamento pedagógico inicialmente proposto, priorizando metodologias práticas e progressivas que possibilitassem a inclusão dos estudantes no ambiente digital.

Entre as estratégias adotadas, destacou-se a utilização da aprendizagem baseada na prática (*learning by doing*), na qual os conteúdos teóricos eram imediatamente aplicados em atividades operacionais realizadas no laboratório de informática. Antes da introdução das linguagens de programação, foram desenvolvidas atividades voltadas à ambientação tecnológica, contemplando o uso básico do computador, manipulação de arquivos, navegação em ambientes virtuais e compreensão da lógica operacional dos sistemas digitais.

Outra metodologia relevante foi o acompanhamento individualizado, permitindo que os docentes identificassem dificuldades específicas e realizassem intervenções pedagógicas direcionadas. Essa prática mostrou-se fundamental para estudantes com maior insegurança no uso das tecnologias, contribuindo para redução da ansiedade frente ao aprendizado digital.

Também foram utilizadas estratégias de aprendizagem colaborativa, incentivando a cooperação entre estudantes com diferentes níveis de domínio tecnológico. Alunos que apresentavam maior familiaridade com computadores passaram a auxiliar colegas durante as atividades práticas, fortalecendo o trabalho em grupo e promovendo um ambiente de aprendizagem solidário, característica frequentemente apontada como elemento positivo na educação de adultos (Knowles; Holton; Swanson, 2015).

Além disso, os professores recorreram à fragmentação dos conteúdos em etapas menores de aprendizagem, estratégia que possibilitou avanços graduais e maior compreensão dos conceitos introdutórios de lógica de programação. Exercícios contextualizados com situações do cotidiano foram amplamente utilizados, aproximando o conteúdo técnico da realidade dos estudantes e favorecendo a construção do conhecimento de forma significativa.

Observou-se que tais metodologias contribuíram não apenas para o desenvolvimento de competências técnicas, mas também para o fortalecimento da autoconfiança dos participantes. Ao longo do curso, estudantes que inicialmente demonstravam receio em utilizar computadores passaram a realizar atividades básicas de programação e manipulação de aplicativos, evidenciando avanços no processo de inclusão digital.

Nesse sentido, a experiência reforça a compreensão de que práticas pedagógicas flexíveis, dialógicas e centradas no estudante constituem elementos essenciais para o sucesso

de ações formativas voltadas à Educação de Jovens e Adultos, especialmente quando associadas à educação profissional e tecnológica (Freire, 1996; Moran, 2018).

CURSOS OFERTADOS E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

No segundo semestre do ano de 2024, foram ofertadas duas turmas do curso de Assistente Administrativo, voltadas ao desenvolvimento de competências relacionadas à organização de rotinas administrativas, atendimento ao público, elaboração de documentos e utilização de ferramentas básicas de informática. O curso possibilitou aos estudantes o contato com práticas comuns ao ambiente institucional e empresarial, contribuindo para o fortalecimento de habilidades organizacionais e comunicativas. Observou-se, também, uma significativa participação de estudantes trabalhadores, que demonstraram interesse em ampliar oportunidades de inserção ou permanência no mundo do trabalho formal.

Figura 3 - Turma do Curso de Assistente Administrativo



Fonte: próprio autor, 2024.

O curso de Agricultor Familiar, ofertado no primeiro período do ano de 2025, no município de Santo Antônio do Içá, foi desenvolvido a partir da realidade dos estudantes, muitos dos quais já atuavam como pequenos produtores rurais em suas comunidades. Esse perfil contribuiu para que as aulas fossem marcadas por trocas constantes de experiências sobre práticas já utilizadas no cultivo de mandioca, hortaliças e na criação de pequenos animais. Ao longo do curso, foram trabalhados temas como preparo do solo, técnicas de plantio adequadas à região, manejo básico de culturas locais e noções de comercialização da produção. Como parte das atividades, foram realizadas aulas práticas em pequenas propriedades rurais do município, onde os alunos puderam aplicar diretamente os conteúdos discutidos, observar diferentes formas de manejo e refletir sobre melhorias possíveis em suas próprias produções. Esse contato direto com a prática tornou o processo formativo mais significativo, contribuindo para o aperfeiçoamento das atividades já desenvolvidas pelos estudantes e para a busca de alternativas que possam aumentar a produtividade e a geração de renda.

Figura 4 - Aula prática do Curso de Agricultor Familiar



Fonte: próprio autor, 2025.

O curso de Preparador de Doces e Conservas, ofertado ao longo do ano de 2025, destacou-se pela forte relação com a realidade sociocultural e econômica da região amazônica. Durante as aulas práticas, os estudantes aprenderam técnicas de manipulação, preparo e conservação de alimentos, utilizando frutos regionais como banana, cupuaçu, manga, goiaba e camu-camu. A experiência formativa ultrapassou o espaço da sala de aula, possibilitando a participação dos estudantes em um evento promovido pela Universidade Federal do Amazonas, no município de Benjamin Constant/AM, onde realizaram degustação e exposição dos produtos desenvolvidos. Posteriormente, os participantes também apresentaram suas produções no Encontro de Pesquisa e Extensão do IFAM, fortalecendo a integração entre ensino, extensão e valorização da produção local. Destaca-se ainda que duas estudantes iniciaram tratativas junto à incubadora Ayty, do IFAM, com vistas à transformação dos produtos elaborados em empreendimento econômico.

Figura 5 - Aulas Práticas Do Curso De Preparador De Doces E Conservas



Fonte: próprio autor, 2025.

Figura 6 – Degustação dos produtos Do Curso De Preparador De Doces E Conservas Em Evento Da UFAM.



Fonte: próprio autor, 2025.

Já o curso de Programador de Dispositivos Móveis apresentou características particulares relacionadas ao perfil dos participantes, composto majoritariamente por estudantes com idade superior a 45 anos. Inicialmente, foram identificadas dificuldades relacionadas ao letramento digital e ao uso de ferramentas tecnológicas básicas. Diante desse cenário, os docentes adotaram metodologias práticas e progressivas, priorizando atividades em laboratório e acompanhamento individualizado. Ao longo do processo formativo, observou-se uma evolução significativa na autonomia tecnológica dos estudantes, que passaram a compreender conceitos introdutórios de lógica de programação e desenvolvimento de aplicativos, evidenciando o potencial da educação profissional como instrumento de inclusão digital.

No segundo semestre do ano de 2025, foi ofertado o curso de Recepcionista, no município de Tabatinga, direcionado ao desenvolvimento de competências relacionadas ao atendimento ao público, comunicação interpessoal e postura profissional, dando continuidade à oferta realizada no segundo semestre do ano de 2024, no município de Santo Antônio do Içá. As atividades formativas envolveram simulações de situações reais de atendimento, dinâmicas em grupo e exercícios voltados ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Observou-se o avanço na confiança e na capacidade de comunicação dos estudantes, aspectos frequentemente apontados pelos próprios participantes como contribuições significativas para sua vida pessoal e profissional.

DESAFIOS ENFRENTADOS E EVASÃO ESCOLAR

Entre os principais desafios identificados durante a execução dos cursos, destacou-se a evasão escolar, especialmente entre estudantes vinculados às escolas da rede municipal, participantes da parceria institucional estabelecida para a oferta das formações. Apesar do acordo firmado entre as instituições de ensino para possibilitar a participação dos estudantes

da EJA nos cursos do FIC, observou-se que, em determinados períodos do calendário letivo, sobretudo durante avaliações escolares, houve solicitação por parte de docentes das escolas de origem para que os estudantes priorizassem a frequência nas atividades regulares, o que acabou dificultando a continuidade de alguns participantes nas formações profissionalizantes.

Além das questões relacionadas à organização institucional dos horários, outros fatores também influenciaram a permanência dos estudantes nos cursos. Parte dos participantes conciliava estudo, trabalho e responsabilidades familiares, realidade recorrente no contexto da EJA e, frequentemente, associada à descontinuidade dos processos formativos. Questões de saúde, demandas laborais inesperadas e dificuldades de deslocamento também foram apontadas como motivos para desistência ao longo das atividades.

Outro aspecto observado refere-se à identificação dos estudantes com o curso escolhido. Em alguns casos, após o início das atividades, verificou-se que a formação não correspondia às expectativas iniciais dos participantes, ocasionando abandono precoce. Esse fenômeno evidencia a importância de ações de orientação prévia e acompanhamento pedagógico contínuo, capazes de auxiliar os estudantes na escolha de percursos formativos mais alinhados aos seus interesses e realidades.

Apesar desses desafios, destaca-se que o índice geral de conclusão das turmas manteve-se superior a 65%, resultado considerado significativo quando analisado à luz das especificidades da EJA, modalidade historicamente marcada por elevados índices de evasão. Conforme aponta Arroyo (2017), a permanência de jovens e adultos na escola está diretamente relacionada às condições sociais de vida dos estudantes, exigindo das instituições educacionais estratégias flexíveis e sensíveis às múltiplas demandas desses sujeitos.

Nesse sentido, a experiência desenvolvida no IFAM Campus Tabatinga evidencia que políticas de qualificação profissional voltadas à EJA demandam não apenas oferta de vagas, mas também mecanismos institucionais de acompanhamento, diálogo interinstitucional e adaptação das práticas pedagógicas, de modo a favorecer a permanência e o sucesso formativo dos estudantes.

IMPACTOS SOCIAIS E PERSPECTIVAS EMPREENDEDORAS

Apesar dos desafios inerentes à oferta de cursos FIC voltados à EJA, aproximadamente 70% dos estudantes concluíram as formações propostas, conforme tabela 1, resultado que evidencia não apenas a adesão às ações educativas, mas também o alcance social da iniciativa. Ao longo do desenvolvimento das atividades, foram observadas mudanças significativas na postura dos participantes, especialmente no que se refere à valorização do processo educativo e à percepção das próprias capacidades de aprendizagem.

Durante as aulas e atividades práticas, diversos estudantes relataram sentir-se mais confiantes para participar de espaços formativos e sociais, demonstrando maior autonomia na realização de tarefas e interação em grupo. Esse processo contribuiu para o fortalecimento do sentimento de pertencimento institucional, aproximando a comunidade do IFAM e consolidando o instituto como espaço acessível de formação e oportunidades. Tais aspectos são particularmente relevantes no contexto da EJA, em que muitos estudantes carregam experiências anteriores de fracasso ou afastamento escolar.

Tabela 1 - Número de inscritos, concluintes e taxa de conclusão dos Cursos FIC - (2024–2025)

Curso	Município	Ano/Semestre	Inscritos	Concluintes	Taxa de Conclusão (%)
Assistente Administrativo	Tabatinga	2024/2	83	64	77,1
Recepcionista	Santo Antônio do Içá	2024/2	51	42	82,4
Preparador de Doces e Conservas	Tabatinga	2025/1	43	25	58,1
Programador de Dispositivos Móveis	Tabatinga	2025/1	51	35	68,6
Agricultor Familiar	Santo Antônio do Içá	2025/1	41	34	82,9
Preparador de Doces e Conservas	Tabatinga	2025/2	34	18	52,9
Programador de Dispositivos Móveis	Tabatinga	2025/2	37	21	56,8
Recepcionista	Tabatinga	2025/2	48	34	70,8

Fonte: próprio autor, 2025.

Outro impacto observado relaciona-se à ampliação das perspectivas de geração de renda e valorização dos saberes locais. No curso de Preparador de Doces e Conservas, a utilização de frutos regionais amazônicos possibilitou aos estudantes reconhecer o potencial econômico de produtos tradicionalmente presentes em seu cotidiano. A participação em eventos acadêmicos e ações de extensão contribuíram para dar visibilidade às produções desenvolvidas, estimulando iniciativas voltadas ao empreendedorismo e à economia local.

Nesse contexto, destaca-se a iniciativa de duas estudantes que iniciaram tratativas junto à incubadora Ayty do IFAM, como anteriormente mencionado, com o objetivo de estruturar um empreendimento baseado nos produtos elaborados durante o curso. Embora ainda em fase inicial, essa experiência evidencia o potencial da formação profissional integrada à extensão tecnológica como instrumento de transformação social, ao possibilitar que conhecimentos adquiridos em ambiente educativo sejam convertidos em oportunidades concretas de desenvolvimento econômico e autonomia financeira.

Assim, os impactos observados ultrapassam os resultados acadêmicos imediatos, alcançando dimensões sociais, econômicas e pessoais, reafirmando o papel da educação profissional pública como agente de inclusão, fortalecimento comunitário e promoção do desenvolvimento regional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação dos Cursos FIC por meio do programa EJA integrada à EPT no IFAM Campus Tabatinga, entre os anos de 2024 e 2025, viabilizou a oferta de cursos como Assistente Administrativo, Programador de Dispositivos Móveis, Preparador de Doces e Conservas, Recepcionista e Agricultor Familiar, incluindo a execução de cursos de qualificação profissional, também, no município de Santo Antônio do Içá. As atividades práticas, como aulas em laboratório e em propriedades rurais, favoreceram a aprendizagem ao relacionar os conteúdos com a realidade dos estudantes, muitos deles trabalhadores e pequenos

produtores, resultando em avanços na autonomia, no uso de tecnologias e na valorização de saberes locais.

Como desafios, destacam-se a evasão em períodos de avaliações escolares e as dificuldades de conciliar estudo, trabalho e responsabilidades familiares. Ainda assim, o índice de conclusão superior a 70% e os relatos de maior confiança dos estudantes indicam resultados positivos, reforçando a necessidade de continuidade e aprimoramento das ações no contexto amazônico.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 962, de 1º de dezembro de 2021. Institui o **Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional – EJA/EPT**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, dez. 2021.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. **Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas públicas**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio/ago. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KNOWLES, Malcolm S.; HOLTON III, Elwood F.; SWANSON, Richard A. **Aprendizagem de adultos: uma abordagem abrangente da andragogia**. São Paulo: Atlas, 2015.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO PROGRAMA EJA INTEGRADA À EPT NO IFAM - CAMPUS TEFÉ

NON-FORMAL EDUCATIONAL SPACES IN THE CONTEXT OF THE INTEGRATED EJA-EPT PROGRAM AT IFAM – TEFÉ CAMPUS

José Victor Ferreira Sousa ¹

Helder Oliveira Frazão²

<https://doi.org/10.31417/nexus.v12i18.598>

Resumo: O presente relato de experiência tem como objetivo descrever e analisar práticas pedagógicas desenvolvidas em espaços não formais de educação, no âmbito do Programa EJA Integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), executado pelo Instituto Federal do Amazonas (IFAM) – Campus Tefé. As experiências foram conduzidas por docentes de diferentes áreas do conhecimento e envolveram disciplinas de cursos distintos, tais como Produtor de Olerícolas, Auxiliar Agropecuário e Meliponicultor, ofertados na modalidade EJA. As atividades pedagógicas ocorreram em unidades de produção da agricultura familiar, empreendimentos agropecuários, meliponários e outros ambientes do território, caracterizados como espaços não formais de educação. Nesses contextos, foram desenvolvidas visitas técnicas, atividades práticas orientadas e momentos de diálogo, nos quais se estabeleceram processos de troca de saberes entre docentes, educandos e anfitriões dos espaços formativos. Essas interações possibilitaram a articulação entre conhecimentos técnicos e científicos trabalhados nos cursos, os saberes tradicionais dos educandos da EJA e os conhecimentos construídos pela experiência de agricultores, produtores e demais sujeitos locais. Os resultados evidenciaram que a utilização de espaços não formais de educação potencializa os processos de ensino-aprendizagem, favorece a contextualização dos conteúdos, fortalece o protagonismo discente e valoriza os saberes territoriais. Além disso, as práticas contribuíram para uma formação integral, crítica e emancipatória, alinhada às demandas socioprodutivas e culturais do contexto amazônico. Conclui-se que tais ações configuram-se como estratégias pedagógicas relevantes para a consolidação da EPT no âmbito da EJA/EPT, reafirmando o papel social do IFAM na promoção da inclusão educacional e do desenvolvimento territorial sustentável.

Palavras-chave: EJA/EPT; espaço não formal; práticas pedagógicas.

¹ Especialista em Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Espanhola, Docente, Instituto Federal do Amazonas, Campus Tefé - IFAM/CTEF. jose-victor.sousa@ifam.edu.br

² Mestre em Agricultura e Sustentabilidade na Amazônia, Docente, Instituto Federal do Amazonas, Campus Tefé – IFAM/CTEF, helder.oliveira@ifam.edu.br

Abstract: *This experience report aims to describe and analyze pedagogical practices developed in non-formal educational spaces within the scope of the Integrated EJA–Vocational and Technological Education Program (EPT), implemented by the Federal Institute of Amazonas (IFAM) – Tefé Campus. The experiences were conducted by teachers from different fields of knowledge and involved subjects from distinct training courses, such as Vegetable Crop Producer, Agricultural Assistant, and Meliponiculture Technician, offered under the Youth and Adult Education (EJA) modality. The pedagogical activities took place in family farming production units, agricultural enterprises, meliponaries, and other territorial settings characterized as non-formal educational spaces. In these contexts, technical visits, guided practical activities, and dialogical moments were carried out, through which processes of knowledge exchange were established among teachers, students, and hosts of the learning spaces. These interactions enabled the articulation between technical and scientific knowledge addressed in the courses, the traditional knowledge of EJA students, and the knowledge built through the experience of farmers, producers, and other local actors. The results showed that the use of non-formal educational spaces enhances teaching–learning processes, promotes content contextualization, strengthens student protagonism, and values territorial knowledge. Furthermore, the practices contributed to an integral, critical, and emancipatory education aligned with the socioproductive and cultural demands of the Amazonian context. It is concluded that such actions constitute relevant pedagogical strategies for consolidating vocational and technological education within the EJA/EPT framework, reaffirming IFAM’s social role in promoting educational inclusion and sustainable territorial development.*

Keywords: *EJA/EPT; non-formal education; pedagogical practices.*

INTRODUÇÃO

A ampliação dos espaços educativos para além dos ambientes escolares formais tem se consolidado como uma estratégia pedagógica relevante no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente quando articulada à Educação de Jovens e Adultos (EJA). A literatura educacional reconhece os espaços não formais de educação como ambientes organizados e intencionais de aprendizagem, nos quais os processos educativos ocorrem de maneira contextualizada, dialógica e vinculada às experiências sociais, culturais e produtivas dos sujeitos (Gohn, 2014). No âmbito da EJA-EPT, tais espaços assumem papel estratégico ao possibilitar a articulação entre a formação técnica, trabalho, território e saberes construídos ao longo da vida dos educandos.

Sob essa perspectiva, a integração entre educação formal e práticas educativas desenvolvidas em contextos produtivos e comunitários contribui para uma formação que ultrapassa a lógica meramente instrumental do ensino técnico. Conforme Freire (1996), a educação deve partir da realidade concreta dos sujeitos, valorizando seus saberes e promovendo processos formativos baseados no diálogo e na problematização do mundo vivido. Assim, os espaços não formais configuram-se como territórios pedagógicos privilegiados para o desenvolvimento de práticas educativas emancipatórias, especialmente no atendimento a públicos historicamente excluídos dos territórios educacionais regulares, como estudantes da EJA.

No contexto dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ofertados pelo IFAM-Campus Tefé, a utilização de espaço não formais tem possibilitado experiências educativas significativas como sistemas de produção hidropônica e cultivo protegido de hortaliças e meliponários locais. Estes ambientes constituem-se como espaços vivos de aprendizagem, nos quais os conteúdos técnicos dialogam diretamente com as práticas produtivas locais, permitindo aos educandos compreender os processos de produção, manejo, comercialização e sustentabilidade a partir da observação, da experimentação e da troca de experiências com anfitriões desses espaços.

Nesses contextos, agricultores familiares, meliponicultores, feirantes e produtores locais deixam de ser apenas receptores das ações educativas e passam a atuar com sujeitos formadores, compartilhando conhecimentos empíricos, saberes tradicionais e estratégias construídas no cotidiano do trabalho. Essa interação favorece a construção coletiva do conhecimento e reforça a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, princípio basilar da EPT nos Institutos Federais (Brasil, 2008). Conforme destaca Arroyo (2017), reconhecer os saberes dos sujeitos da EJA é condição essencial para uma educação que respeite suas trajetórias de vida e fortaleça seu protagonismo social.

Dessa forma, as práticas pedagógicas desenvolvidas em espaços não formais no âmbito dos cursos FIC/EJA-EPT do IFAM - Campus Tefé evidenciaram o potencial desses ambientes para promover aprendizagens significativas, contextualizadas e socialmente referenciadas. Ao integrar saberes técnicos, científicos e tradicionais, tais experiências contribuem para uma formação integral, crítica e emancipatória, alinhada às demandas socioprodutivas e culturais

do contexto amazônico e reafirmam o papel social da instituição na promoção do desenvolvimento territorial sustentável.

RELATOS DAS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO

Nesta seção, são apresentados os relatos das experiências pedagógicas desenvolvidas por docentes dos cursos FIC, no âmbito EJA-EPT do IFAM - Campus Tefé, realizada em diferentes espaços não formais de educação do território. Os relatos descrevem as atividades planejadas e executadas em contextos produtivos, comunitários e de comercialização, evidenciando os objetivos pedagógicos, os procedimentos metodológicos adotados, as interações estabelecidas com os sujeitos anfitriões e os principais resultados observados no processo de ensino-aprendizagem.

Cada tópico a seguir corresponde a uma experiência específica, sistematizada a partir da vivência de um docente responsável, contemplando distintos cursos e áreas do conhecimento. As atividades envolveram visitas técnicas, pesquisas de campo e aulas práticas, possibilitando a articulação entre conteúdos teóricos, práticas profissionais e saberes construídos no cotidiano do trabalho, conforme detalhado nos subtópicos apresentados.

Visita Técnica ao sistema de produção hidropônico e cultivo protegido de hortaliças

A atividade foi desenvolvida por meio de um percurso guiado pelo proprietário do local, com acompanhamento de um docente, de uma técnica em agropecuária de apoio (egressa voluntária) e de um assistente de aluno. A ação consistiu na apresentação sistematizada de cada setor de produção e de suas respectivas subdivisões, nas quais foram detalhadas as características operacionais, as estruturas mínimas exigidas, bem como os equipamentos, as ferramentas e os insumos necessários ao funcionamento dos sistemas produtivos.

Também foram abordados critérios técnicos para a escolha da área de implantação, incluindo a proximidade de fontes de água e o posicionamento adequado para garantir a eficiência dos sistemas de produção. Em cada sistema de cultivo visitado, foi destinado tempo específico para o esclarecimento de dúvidas e para o questionamento dos discentes, os quais foram prontamente respondidos pelo proprietário e pelo docente responsável, favorecendo a construção coletiva do conhecimento.

Participaram efetivamente da atividade 20 pessoas, sendo 18 alunos do curso FIC de Auxiliar Agropecuário, uma egressa do curso técnico em Agropecuária do Campus Tefé, na condição de voluntária, e dois servidores do mesmo campus (Figura 1). A visita possibilitou a vivência prática do sistema de produção hidropônico e do cultivo protegido de hortaliças, abrangendo as etapas de produção de mudas, os tratos culturais específicos, bem como os processos de colheita e beneficiamento.

Figura 1 - Visita técnica ao setor de empreendimento familiar rural de cultivo protegido e hidropônico de hortaliças.



Fonte: Próprios autores, 2025.

Nesse contexto, a atividade contribuiu significativamente para a articulação entre teoria e prática, favorecendo uma compreensão mais aprofundada dos sistemas produtivos apresentados. A vivência possibilitou a participação ativa dos discentes ao longo do percurso, por meio de diálogos, questionamentos e trocas de saberes com os envolvidos.

Visita ao meliponário tradicional no município de Alvarães

A ação articulada foi executada por meio de parceria com a Prefeitura Municipal de Alvarães, que viabilizou o deslocamento fluvial e terrestre até a unidade de produção, localizada no km 5 da estrada Alvarães–Nogueira. A atividade contou com a participação de 48 pessoas, sendo 16 alunos do curso FIC de Meliponicultor do IFAM Campus Tefé, três agricultores familiares anfitriões (dois adultos e uma criança), seis técnicos, entre egressos voluntários e profissionais de instituições parceiras e dois docentes do campus Tefé.

O desenvolvimento da atividade envolveu inicialmente uma exposição teórica introdutória, com o objetivo de contextualizar os procedimentos adotados de acordo com os padrões técnicos relacionados à prática proposta. Na sequência, foram realizadas demonstrações práticas, seguidas da execução das atividades pelos participantes, sob orientação dos docentes, assegurando a participação efetiva dos discentes em todas as etapas do processo. As ações envolveram de forma integrada os alunos do IFAM e do Centro de Educação Tecnológica do Amazonas - CETAM, bem como os agricultores anfitriões (Figura 2), favorecendo a articulação entre ensino, extensão e saberes locais.

Figura 2 - Transferência e divisão colônia da espécie cairara (*Melipona crinita*), pelo método de doação de discos de crias, de colmeia fora de padrão para modelo INPA. **A.** Análise da colmeia de módulos ocos, fora de padrão. **B.** Fechamento de colônia filha; e **C.** colônia filha, recém dividida.



Fonte: Próprios autores, 2025.

Ao final das atividades práticas, promoveu-se uma roda de conversa destinada ao esclarecimento de dúvidas, à discussão dos resultados alcançados e à troca de experiências entre os participantes (Figura 3). Essa etapa fortaleceu o caráter formativo, dialógico e extensionista da ação, possibilitando aos estudantes relacionar os conteúdos trabalhados em sala de aula com a realidade do campo.

Figura 3 - Participantes da visita técnica: turma do curso FIC Meliponicultor do IFAM; turma do curso Técnico em Agricultura do CETAM- Alvarães-AM; família de agricultores anfitriões; técnicos voluntários e parceiros da SEMPAP³-AL e equipe de trabalho.



Fonte: Próprios autores, 2025.

³ SEMPAP - AL - Secretaria Municipal de Produção, Abastecimento e Pesca de Alvarães.

A experiência prática contribuiu para a ampliação da compreensão dos processos produtivos, fortalecendo a aprendizagem significativa e o protagonismo discente. Assim, a atividade consolidou-se como uma estratégia pedagógica relevante no processo formativo.

Visita técnica a meliponário na Comunidade da Missão, Boca-de-Tefé

A metodologia adotada nesta atividade consistiu na visita técnica a uma propriedade de agricultor familiar localizada na Comunidade da Missão, Boca-de-Tefé, às margens do rio Solimões, no município de Tefé. A ação proporcionou aos participantes a vivência direta no manejo de abelhas sem ferrão, integrando teoria e prática no contexto da agricultura familiar amazônica. Entre as atividades desenvolvidas, destacaram-se a transferência de colônias de cortiço para colmeias de um modelo padrão desenvolvido pelo Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia - INPA, a divisão de colônias pelo método de baixa perturbação e a confecção de colmeias modelo INPA (Figura 4).

Figura 4 - Confecção de colméias padrão INPA, de dimensões internas 20x20 e 15x15cm.



Fonte: Próprios autores, 2025.

A atividade contou com a parceria técnica do Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável do Estado do Amazonas - IDAM, que contribuiu com a abordagem técnica e o suporte no deslocamento fluvial, além da participação da família agricultora anfitriã, possibilitando a troca de conhecimentos técnicos e saberes tradicionais. Também foram discutidos aspectos relacionados às características do mel, às adaptações das colmeias adotadas pelo produtor e aos desafios atuais da meliponicultura, como os efeitos da estiagem prolongada (Figura 5). Dessa forma, a ação consolidou-se como uma experiência integradora entre ensino, prática profissional e extensão rural.

Figura 5 - Avaliação técnica das condições de colônia para divisão artificial.



Fonte: Próprios autores, 2025.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades desenvolvidas no âmbito do Programa EJA/EPT com a oferta de cursos FIC comprovam o potencial das práticas pedagógicas integradas para a formação de jovens e adultos, ao articular conhecimentos científicos, técnicos e saberes construídos ao longo das trajetórias de vida dos educandos. As ações realizadas possibilitaram a aproximação entre teoria e prática em contextos reais da agricultura familiar, favorecendo a aprendizagem significativa, o protagonismo discente e a valorização dos saberes populares.

A interação com agricultores, técnicos e instituições parceiras fortaleceu o caráter extensionista das ações, promovendo a troca de experiências e o desenvolvimento de competências técnicas alinhadas às demandas locais. Dessa forma, o conjunto das experiências relatadas reafirma a importância da EJA/EPT como política pública de inclusão, qualificação profissional e fortalecimento da cidadania, contribuindo para a formação integral dos participantes e para o desenvolvimento sustentável do território.

AGRADECIMENTOS

Os autores deste trabalho agradecem à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) pelo investimento em Cursos FIC da EJA/EPT; à Fundação de Apoio ao Ensino, Pesquisa, Extensão e Interiorização do IFAM (FAEPI), pelo apoio e gestão financeira do programa que viabilizaram o desenvolvimento das atividades; e ao Instituto Federal do Amazonas (IFAM), pela concepção, articulação e execução do programa no estado do Amazonas, reafirmando seu compromisso com a promoção da equidade, da inclusão e do acesso à educação pública para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e da responsabilidade pública**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BRASIL, Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União. Brasília, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos**. São Paulo: Cortez, 2014.

Nexus

Revista de Extensão do IFAM

EDIÇÃO ESPECIAL



EJA INTEGRADA - EPT
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



INSTITUTO FEDERAL
Amazonas

PROEX
Pró-Reitoria
de Extensão