

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA NORMAL SUPERIOR
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE
PROFESSORES DO 1º SEGMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
(EJA) EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE MANAUS/AM**

Manaus/AM

2024

SANDRA LOHAYNE FREITAS DE SOUSA

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE
PROFESSORES DO 1º SEGMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
(EJA) EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE MANAUS/AM**

Trabalho de conclusão de curso apresentado a
Universidade do Estado do Amazonas, como
requisito parcial para obtenção do grau de
Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Leni Rodrigues
Coelho

Manaus/AM

2024

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

S219dd Sousa, Sandra Lohayne Freitas de
Desafios e perspectivas na formação inicial e continuada
de professores do 1º segmento da Educação de Jovens e
Adultos (EJA) em uma escola municipal de Manaus/AM /
Sandra Lohayne Freitas de Sousa. Manaus : [s.n], 2024.
92 f.: color.; 29 cm.

TCC - Graduação em Pedagogia - Licenciatura -
Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2024.
Inclui bibliografia
Orientador: Coelho, Leni Rodrigues

1. Formação de Professores. 2. Educação de Jovens e
Adultos (EJA). 3. Amazonas. I. Coelho, Leni Rodrigues
(Orient.). II. Universidade do Estado do Amazonas. III.
Desafios e perspectivas na formação inicial e continuada de
professores do 1º segmento da Educação de Jovens e
Adultos (EJA) em uma escola municipal de Manaus/AM

SANDRA LOHAYNE FREITAS DE SOUSA

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE
PROFESSORES DO 1º SEGMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
(EJA) EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE MANAUS/AM**

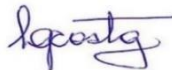
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a
Universidade do Estado do Amazonas, como
parte das exigências para a obtenção do título
de licenciado em Pedagogia.

Manaus, 23 de Julho de 2024.

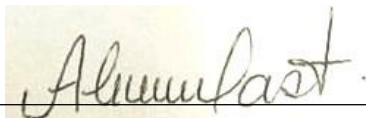
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Leni Rodrigues Coelho
Universidade do Estado do Amazonas



Prof. Dra. Lucinete Gadelha da Costa
Universidade Federal do Amazonas



Prof. Alina Bindá do Nascimento
Universidade do Estado do Amazonas

Honro o fechamento deste ciclo a minha mãe.
Pelo carinho, afeto, dedicação e cuidado. Sou
infinitamente grata por me ajudar a realizar
este sonho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me ensinar que cada desafio é uma lição disfarçada e cada obstáculo, uma oportunidade para crescer, por transformar minhas dúvidas em fé e meus erros em lições, numa jornada que parecia mais um labirinto. Minha gratidão celestial.

Às minhas famílias, cuja fé em mim era tão inabalável, minha eterna gratidão. Agradeço a minha mãe, Sandra Sobrinho de Freitas, heroína que me deu apoio, incentivo nas horas difíceis, de desânimo e cansaço. Ao meu pai, Nasson Pereira Bezerra, que apesar de todas as dificuldades me fortaleceu e que para mim foi muito importante nesta caminhada.

À Universidade do Estado do Amazonas, meu profundo agradecimento por ser o palco onde pude escrever os primeiros capítulos da minha história como educadora, sob a orientação de mestres incomparáveis. À Escola Normal Superior, que se tornou minha segunda casa, onde cada desafio enfrentado tornou-se uma vitória compartilhada.

Agradeço a todos os professores que direta ou indiretamente fizeram parte de minha formação, por me proporcionar caráter e afetividade durante meu processo de formação como educadora. Em especial neste momento à professora Maria Quitéria Afonso Menezes, pelo incentivo em pesquisar na educação de jovens e adultos por buscar incluí-la em suas aulas. Também a professora Vanderlete Pereira da Silva, pelas conversas, incentivos e apoio durante suas aulas e ao longo do curso.

A minha orientadora, Profa. Dra. Leni Coelho, é com muita admiração e carinho que gostaria de expressar meu agradecimento por tudo que você faz por mim. Pela dedicação, amizade e parceria durante essa jornada. Espero manter a amizade e carinho construídos.

Ao Núcleo de Estudo e Pesquisa em História como Prática Social (NuPPS), agradeço pela afetividade, pelas discussões enriquecedoras e pelo apoio mútuo durante os momentos desafiadores. À Andressa Mayra Nunes Martins, Bruna Gabriela da S. Holanda Mateus e Thalita Gomes Caliri de Carvalho, aos risos e surtos compartilhados na reta final, vocês fizeram tudo ser mais leve.

As minhas amigas: Ana Flávia Cavalcante da Silva, Luanne de Sá Oliveira, Nicole Andrin Albuquerque Araújo e Wanderleia da Silva Barbosa, as quais convivi diariamente durante os últimos anos, por serem as coautoras das pausas necessárias e dos momentos de descontração que me mantiveram sã durante este percurso. As risadas que compartilhamos durante momentos difíceis, também me ajudaram a passar o dia. À Ruth Helena da Silva Feijó, que em meio a tantas brigas se tornou uma grande amiga. Obrigada por tudo.

Agradeço aos amigos de longa data, Ana e Naum, que, mesmo à distância, enviaram palavras de incentivo e positividade, tornando-se pilares essenciais. Sua amizade é meu porto seguro.

Aos profissionais que tive contato durante o tempo que passei a noite como voluntária, em especial aos professores: Amarildo da Silva Maciel e Jeruza Araújo, os diálogos e afetos me fizeram ver a educação em outras perspectivas. Ao Francisco Pereira Diniz Filho, que me ensinou que dias melhores virão. Obrigada amigo, por dividir seu trabalho comigo e por me ensinar tanto.

À banca pelas contribuições e reflexões que farão.

À Secretaria Municipal de Educação, por me deixar entrar em seu local para realização dessa pesquisa. À escola e participantes que me receberam e que deixaram uma marca indelével em minha jornada, contribuindo para o crescimento desta pesquisa.

Aos jovens, adultos e idosos que buscam concluir seus estudos, esse trabalho é para vocês.

Por fim, dedico este trabalho a todos aqueles que acreditam na importância da pesquisa acadêmica como ferramenta de transformação social e educacional. Sem o suporte e a colaboração de todos vocês, este trabalho não teria sido possível.

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbútrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos”

(Freire, 2000, p. 67).

RESUMO

O presente trabalho se trata de uma pesquisa sobre a formação inicial e continuada de professores do 1º segmento para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola municipal de Manaus-AM. Neste contexto, temos como objetivo geral: analisar os desafios e perspectivas na formação inicial e continuada de professores que atuam no 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos em uma escola municipal em Manaus-AM; e a partir dele elencamos como objetivos específicos: Examinar as leis, decretos, diretrizes e projeto pedagógico do curso de pedagogia que norteiam o processo de formação inicial e continuada de professores para a EJA; Identificar como as experiências e práticas pedagógicas específicas para a EJA são abordadas ao longo do curso de pedagogia da UEA e verificar o impacto da formação inicial e continuada dos professores em sua prática pedagógica. Nesta investigação adotamos um enfoque qualitativo, de natureza bibliográfica, documental e de campo, com o método do paradigma indiciário. Para fundamentar teórico-metodologicamente nos apropriamos das ideias e conceitos de Ginzburg (1990); Furtado, Machado (2021); Coelho (2007, 2022); Soares (2006, 2011); Soares, Pedrosa (2016); Estrela, Andrade (2021) e Dantas, Cardoso (2019). A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que atende uma diversidade de estudantes que, por diversas razões, não concluíram os estudos. Entre essas razões, podemos citar moradia distante da escola, a carga horária elevada de trabalho, a gravidez, a responsabilidade pelo sustento da família, a falta de incentivo, o fracasso escolar, entre outros fatores. Esta modalidade representa um desafio significativo no contexto educacional, exigindo estratégias específicas para atender às necessidades desses estudantes. Por essas razões, a formação de professores é de extrema importância para garantir a permanência desses sujeitos e assegurar que aproveitem plenamente a oportunidade de concluir seus estudos. Na prática, optamos pela observação participante na sala de aula da 1ª etapa da EJA e realizamos diálogos com os professores e pedagogo buscando examinar pistas aparentemente insignificantes. Diante disso, a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos ainda apresenta fragilidades tanto no campo das políticas públicas quanto na oferta de educação continuada. É necessário repensar os currículos dos cursos de licenciatura, propor a atualização constante das práticas pedagógicas, sensibilizar para questões sociais e culturais. Ao promover um ambiente de aprendizagem centrado no estudante e sensível à diversidade, a formação de professores contribui para a construção de uma educação mais inclusiva, relevante e de qualidade para a EJA

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação de Professores; Amazonas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I - O DESENVOLVIMENTO DA INSTRUÇÃO DE ADULTOS: PERCURSO HISTÓRICO	14
1.1 Alguns aspectos sobre a instrução de adultos no período colonial e imperial	14
1.2 Primeiras iniciativas de alfabetização para adultos (1940-1964)	16
1.3 A alfabetização de adultos no período do regime militar (1964-1985)	21
1.4 Instrução de adultos pós período militar	27
CAPÍTULO II - DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EJA EM MANAUS-AM (2024)	41
2.1 Perspectivas teóricas para a formação de professores para a EJA	41
2.2 O PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia e estágio supervisionado na EJA	50
2.3 Organização da EJA em Manaus	57
2.4 Convergências e divergências na EJA em uma escola de Manaus	64
2.5 A formação de professores da EJA e suas práticas pedagógicas	71
(IN) CONCLUSÕES	76
REFERÊNCIAS	79
ANEXOS	Error! Bookmark not defined.
APÊNDICES	84

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata sobre a formação inicial e continuada de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é uma modalidade de ensino que busca oportunizar aos jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência, aqueles que se encontram em sistemas penais e adolescentes em conflito com a lei - e que estão fora da faixa etária da escolaridade regular -, a continuidade e conclusão de seus estudos (Lisboa; Benvenuti, 2020). Para tanto, a EJA desempenha um papel crucial na democratização do acesso à educação, atendendo a uma parcela significativa da população que, por diversos motivos, não concluiu seus estudos na idade regular. No entanto, o ensino oferecido na EJA está intrinsecamente ligada à preparação e formação dos professores que atuam nessa modalidade.

Dessa forma, a pesquisa proposta não apenas aborda uma necessidade iminente na área educacional, mas também tem o potencial de gerar impactos positivos e significativos, contribuindo para o fortalecimento da EJA como instrumento de inclusão social e promoção da cidadania. Com os desdobramentos ao longo do curso, a pergunta de pesquisa é: Quais são os desafios e as perspectivas na formação inicial e continuada de professores que atuam no 1º segmento da educação de jovens e adultos?

O interesse pelo tema surgiu durante a disciplina de Metodologia da Alfabetização em que houve articulação da teoria com a prática pedagógica para EJA, ministrada no quarto período do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade do Estado do Amazonas. Neste mesmo momento, iniciava um estágio remunerado que acabei por estender no período noturno. Ao que víamos na teoria, poderia observar na prática. As observações na prática juntamente com a teoria me fizeram questionar e refletir sobre diversos pontos envolvendo a EJA, porém, muito do que me questionava, desaguava em qual a formação que os professores estavam tendo para a docência na EJA. Enquanto na disciplina refletimos sobre a importância de metodologias adequadas para atender às necessidades específicas dos alunos da EJA, percebia na prática que os professores utilizavam o mesmo material didático adotado no diurno, evidenciando uma formação em que não havia estratégias pedagógicas diferenciadas, adaptadas a um público diversificado e muitas vezes marginalizado.

Outro momento importante foi a experiência de pesquisa no Programa de Iniciação Científica (PAIC), financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), que também contribuiu para a formulação das questões de pesquisa deste projeto. A investigação sobre a formação inicial e continuada de professores para a Educação de Jovens

e Adultos revelou a necessidade de políticas públicas e programas de formação específicos que capacitem os professores para enfrentar os desafios desta modalidade de ensino.

Ademais, a disciplina de Educação de Jovens e Adultos, ministrada no oitavo período, do curso de pedagogia, contribuiu com as discussões teóricas e rodas de conversa, nos ajudando a perceber os percalços históricos dessa modalidade de ensino. A EJA demonstra uma trajetória marcada por iniciativas de voluntariado, práticas de aligeiramento curricular, precariedade de recursos e improvisação. Essa realidade aponta para a necessidade urgente de uma formação docente que os prepare para lidar com tais desafios e promova uma educação de qualidade, capaz de atender às expectativas e demandas dos alunos da EJA.

Assim, a formação de professores para a EJA representa um desafio significativo no contexto educacional brasileiro, demandando estratégias específicas para atender às necessidades desses estudantes. A preparação docente deve incluir não apenas conhecimentos teóricos, mas também competências práticas e reflexivas que permitam aos professores adaptarem suas metodologias às diversas realidades encontradas na EJA. Isso inclui a capacidade de lidar com a heterogeneidade das turmas, compreender as trajetórias de vida dos alunos e criar um ambiente de aprendizagem que seja acolhedor e estimulante. Como evidenciam Furtado e Machado (2021, p. 66):

É relevante pensar em habilitações específicas para a EJA, que proporcionem ao professor reflexão prévia sobre as propostas curriculares diferenciadas e inerentes ao público jovem e a adulto durante o processo de aprendizagem. É preciso rever as políticas de formação inicial e continuada para que os professores tenham acesso na graduação a um currículo que contemple a EJA e suas especificidades.

Neste sentido, temos como objetivo geral: analisar os desafios e perspectivas na formação inicial e continuada de professores que atuam no 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos em uma escola municipal em Manaus-AM; e a partir dele elencamos como objetivos específicos: examinar as leis, decretos, diretrizes e PPC do curso de pedagogia da UEA/ENS que norteiam o processo de formação inicial e continuada de professores para a EJA; identificar como as experiências e práticas pedagógicas específicas da EJA são abordadas nos cursos de formação inicial e continuada de professores e verificar o impacto da formação inicial e continuada dos professores em sua prática pedagógica.

A fim de fundamentarmos a pesquisa nos aspectos teóricos-metodológicos nos apropriamos de Ginzburg (1990); Arroyo (2006), Furtado, Machado (2021); Coelho (2007, 2022); Soares (2006, 2011); Soares, Pedrosa (2016); Estrela, Andrade (2021) e Dantas, Cardoso (2019), entre outros. Além disso, utilizamos documentos normativos como por exemplo, a Lei

de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 e o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 que regem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, ressaltando a importância de uma formação inicial e continuada de professores a fim de estarem cientes e sensíveis às especificidades e singularidades da modalidade, já que esta, representa um desafio significativo no contexto educacional, demandando estratégias específicas para atender às necessidades dos estudantes.

Como percurso metodológico, a pesquisa tem um enfoque qualitativo, e é de natureza bibliográfica, documental e de campo. Segundo Minayo (2001, p. 22), a pesquisa qualitativa se preocupa com um “[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Na pesquisa bibliográfica, Lakatos; Marconi (2003, p. 183), ressaltam que “[...] não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Buscamos analisar os documentos que foram disponibilizados pela Gerencia da Educação de Jovens e Adultos – GEJA, como os projetos, e os que foram disponibilizados ao longo da pesquisa, pela escola, como planejamentos e fichas de matrícula, para assim desenvolvermos esta investigação e análise a partir dos objetivos da pesquisa. Para Severino (2016, p. 131), as fontes documentais são:

[...] documentos impressos, mas sobretudo outros tipos [...], tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

Em se tratando do método de compreensão e análise dos dados, optamos pelo paradigma indiciário de Ginzburg e tivemos como base metodológica as obras “O queijo e os Vermes”, (1976) e “Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história” (1990). O indiciarismo se baseia na interpretação de pistas, sinais e indícios, pois o modelo consiste em um conjunto de processos que orientam o conhecimento por meio de uma análise daquilo que foi encontrado. Como exemplificado por Ginzburg (1990, p. 144): “[...] pelo contrário, é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características [...]”.

A intenção foi, portanto, identificar e analisar por meio dos documentos qual é a formação inicial dos professores que atuam na EJA e, ao longo das suas atuações, realizaram

alguma formação continuada que os auxiliassem nas suas práticas pedagógicas específicas para a EJA.

O *locus* da pesquisa foi uma escola municipal em Manaus-AM, que atende do 1º ao 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos, em que analisamos os documentos apresentados na secretaria, na coordenação pedagógica, os planejamentos pedagógicos, bem como, a realização da observação participante, na 1ª etapa, além de entrevistas com a gerente da EJA, os professores e estudantes.

Em se tratando da formação inicial, optamos pela análise do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Escola Normal Superior (UEA), Da Universidade do Estado do Amazonas, onde foi observado uma lacuna na questão teórica prática da EJA, necessitando de uma revisão em que possa articular a disciplina de EJA com Estágio Supervisionado II. Para além, pensar na carga horaria da disciplina que não há possibilidades de aprofundamento teórico.

Evidenciamos que enquanto a educação é amplamente considerada como um direito fundamental em documentos internacionais, a sua efetivação no contexto nacional, muitas vezes fica aquém do ideal proclamado. A Educação de Jovens e Adultos neste contexto, fica ainda mais a margem, sendo importante reconhecer que a educação é fundamental para o desenvolvimento humano e para o exercício pleno da cidadania. No entanto, apesar do reconhecimento formal desse direito, a realidade nos países, em desenvolvimento, como o Brasil, muitas vezes revela uma desconexão entre as políticas educacionais e as necessidades reais das populações menos favorecidas.

Vemos que a exclusão na infância frequentemente se traduz em uma negação sistemática do acesso à educação de qualidade para certos grupos sociais. Isso pode ocorrer de várias maneiras, incluindo a falta de investimento em infraestrutura escolar em áreas de maior risco, a ausência de programas de apoio para estudantes em situação de vulnerabilidade, a falta de acesso a materiais educacionais adequados e a desigualdade no financiamento da educação entre as diferentes regiões do país.

Ao estruturarmos este trabalho, elencamos em dois capítulos: o primeiro apresentamos um recorte histórico sobre a instrução de adultos no Brasil, tendo como título “O desenvolvimento da instrução de adultos: percurso histórico”. Nele, buscamos compreender a construção de marcas que permearam a instrução de adultos (em determinado período histórico), até os avanços ocorridos a partir da Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/1996, momento em que a EJA foi instituída como modalidade de ensino.

O segundo capítulo, intitulado “Desafios e perspectivas para a formação de professores para a EJA em Manaus-AM 2024”, apresentamos os aspectos relacionados a formação de

professores da EJA, a partir da análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da ENS/UEA, das diretrizes curriculares, da observação participante e de entrevistas com os sujeitos que estão envolvidos com a EJA em diferentes funções.

Dessa forma, ressaltamos a necessidade premente de políticas educacionais mais inclusivas e equitativas, que reconheçam e abordem as desigualdades existentes. Isso requer não apenas um compromisso legal com a educação como um direito humano, mas também ações concretas para superar as barreiras que impedem o acesso igualitário à educação para todos os cidadãos, independentemente de sua origem social, econômica ou étnica. É somente através de um compromisso sério com a implementação efetiva desse direito que podemos verdadeiramente vislumbrar sociedades mais justas e inclusivas.

CAPÍTULO I - O DESENVOLVIMENTO DA INSTRUÇÃO DE ADULTOS: PERCURSO HISTÓRICO

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é a ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos (Freire, 1970, p. 34).

A alfabetização de adultos representa um importante marco na história da educação, uma vez que sinaliza um esforço contínuo para garantir o acesso à aprendizagem a indivíduos de todas as idades e contextos sociais. Neste capítulo procuramos evidenciar a construção histórica da instrução de adultos e das políticas públicas que a permearam durante a sua história. Ao longo do tempo a instrução de adultos foi colocada à margem das políticas públicas e para entender esse contexto é crucial traçarmos a sua trajetória, revelando os meandros para esse público no Brasil. É de suma importância reconhecer que a história da alfabetização de adultos no Brasil foi marcada por uma série de desafios e contradições, que muitas vezes refletem as desigualdades sociais e econômicas do país. Ao longo da sua história, a instrução de adultos foi negligenciada pelas políticas públicas e pela sociedade em geral, relegando muitos adultos ao analfabetismo e à exclusão educacional.

1.1 Alguns aspectos sobre a instrução de adultos no período colonial e imperial

No período da colônia e imperial, os religiosos já exerciam sua ação educativa missionária, em sua maioria com adultos. Neste momento, eles difundiam o evangélico e esses educadores transmitiriam normas de comportamento e ensinavam ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente aos escravos negros. Após a expulsão dos jesuítas em 1759, volta-se a encontrar informações sobre essas ações educativas somente no Império (Haddad e Di Pierro, 2000).

Na legislação, destaca-se aqui a primeira Constituição brasileira, de 1824, que trouxe sobre uma forte influência europeia, a garantia de instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, logo, também para os adultos. E mesmo que tenha sido considerada um avanço, a Constituição não passou de intenção legal, uma vez que na prática, este direito não foi efetivado. Neste período houve pouco esforço para que fosse implementada a instrução não apenas para adultos, já que procuravam privilegiar apenas uma pequena parcela da população, que era

pertencente a elite econômica, ou seja, excluíam os negros, indígenas e grande parcela das mulheres. No final do Império, aproximadamente 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta.

Entre 1870 e 1880 existiam algumas classes para instrução de adultos em grande parte das províncias, em atendimento ao Regulamento de 1854, porém a baixa frequência dos adultos acabou por extinguir a maior parte das iniciativas oficiais. Ademais, a Lei Saraiva (lei nº 3.029, de 09 de janeiro de 1881) exigia que o eleitor soubesse ler e escrever, o que incentivou o ressurgimento das escolas noturnas para adultos. No entanto, isso não foi suficiente para causar uma expansão significativa dos serviços educacionais.

Na Primeira República, a Constituição de 1891, que foi considerada o primeiro marco legal da República brasileira, consagrou uma concepção de federalismo, a responsabilidade pública do ensino básico foi descentralizada nas Províncias. E novamente, garantiu-se a educação de uma elite em detrimento das classes menos favorecidas. E ainda, a Constituição marcou a exclusão dos adultos analfabetos da participação pelo voto, em um momento que a maior parte da população era iletrada.

A partir de 1920, o censo mostrava uma população de 30.635.605, das quais 72% eram analfabetas. Neste cenário, o movimento de educadores e da população que buscava a ampliação do número de escolas e de melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis a implementação de políticas públicas para a educação de adultos. Sobre esse momento, Haddad e Di Pierro (2000, p. 110) afirmam que:

Os renovadores da educação passaram a exigir que o Estado se responsabilizasse definitivamente pela oferta desses serviços. Além do mais, os precários índices de escolarização que nosso país mantinha, quando comparados aos de outros países da América Latina ou do resto no mundo, começavam a fazer da educação escolar uma preocupação permanente da população e das autoridades brasileiras. Essa inflexão no pensamento político-pedagógico ao final da Primeira República está associada aos processos de mudança social inerentes ao início da industrialização e à aceleração da urbanização no Brasil.

Na década de 1930 houve uma forte inclinação ao fortalecimento e à mudança do papel do Estado, que se manifestou de maneira inequívoca na Constituição de 1934. No âmbito educacional a Constituição propôs um Plano Nacional de Educação, que segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 110):

Nos aspectos educacionais, a nova Constituição propôs um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos estados e municípios em matéria educacional: vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e

o desenvolvimento do ensino; reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação; estabeleceu uma série de medidas que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação.

Em 1938, tivemos a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, e com seus estudos, em 1942 instituiu o Fundo Nacional do Ensino Primário, com isso visava-se um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos, e em 1945 o fundo foi regulamentado com 25% dos recursos e cada auxílio deveria ser aplicado em um plano geral de Ensino Supletivo, destinados a adultos e adolescentes analfabetos (Haddad e Di Pierro, 2000). Sobre esse momento Coelho (2007, p. 25) comenta:

No decorrer dos anos de 1930, a sociedade brasileira passou por transformações no âmbito social, econômico e político as quais estão associadas ao processo de industrialização e urbanização, o que se fazia necessário buscar soluções para erradicar o analfabetismo de adultos que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade própria. O Brasil, no final dos anos de 1940, vivia um período de redemocratização política e, com o fim do pós-guerra, a Organização das Nações Unidas (ONU) alertava para a urgência de integrar os povos, visando à paz e à democracia. Tais fatos contribuíram para que a educação de adultos se destacasse e fosse motivo de preocupação na educação elementar comum. O surgimento desses fatos definiu a identidade da educação de adultos, tornando-a, desse modo, uma campanha de massa em nível nacional em 1947.

Assim, destaca-se um contexto histórico e social do Brasil durante as décadas de 1930 e 1940, quando o país enfrentava significativas transformações devido ao processo de industrialização e urbanização. Essas mudanças estruturais criaram a necessidade de se repensar a educação, tendo em vista o alto índice de analfabetismo entre adultos que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade apropriada. O movimento de educação de adultos no Brasil foi moldado por um conjunto de fatores internos e externos, que juntos contribuíram para definir sua identidade e importância na sociedade brasileira. A ênfase na educação de adultos durante esse período foi uma resposta às necessidades emergentes do país e uma tentativa de alinhar-se com os objetivos globais de paz e desenvolvimento promovidos pela Organização das Nações Unidas.

1.2 Primeiras iniciativas de alfabetização para adultos (1940-1964)

Os estudos de Osmar Fávero (2001, 2006), Leôncio Soares (1995), Sergio Haddad & Maria Clara Di Pierro (2000), Maria Clara Di Pierro, Orlando Joia e Vera Masagão Ribeiro (2001), dentre outros, mostram que até os anos de 1930 a educação de adultos não se destacava

na luta pela educação comum para todos os cidadãos (Xavier, 2019). A partir da década de 1940 a educação de adultos passou a ter mais visibilidade e ser vista como um problema de política nacional. Assim, pela primeira vez a educação de adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular.

A partir de 1940, o Estado brasileiro expandiu suas atribuições e responsabilidades em relação à alfabetização de adultos. Após um histórico de atuação fragmentária, localizada e ineficaz durante todo o período Colonial, Império e Primeira República, emergiu uma política nacional com financiamento específico e uma abordagem estratégica que abrangeu todo o território nacional. Essa ação estatal pode ser compreendida dentro do contexto mais amplo da expansão dos direitos sociais de cidadania, em resposta à presença crescente de amplas massas populares urbanas que demandavam melhores condições de vida. Os direitos sociais, que anteriormente eram apenas propostas liberais, foram concretizados em políticas públicas, tornando-se parte da estratégia para incorporar essas massas urbanas nos mecanismos de sustentação política dos governos nacionais (Haddad e Di Pierro, 2000).

Simultaneamente, eventos ocorridos no contexto das relações internacionais ampliaram o alcance desse movimento em favor da instrução de adultos. Fundada em novembro de 1945, logo após o término da Segunda Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO destacou para o mundo as profundas disparidades entre as nações e enfatizou o papel crucial que a educação, especialmente a educação de adultos, deveria desempenhar no processo de desenvolvimento das nações classificadas como "atrasadas".

No campo legal, é importante citar nesse momento a realização do I Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1947, sendo este considerado um marco para a educação de adultos no país. Ainda em 1947, o Serviço de Educação de Adultos – SEA, foi estabelecido como um serviço especial dentro do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde. Seu objetivo era reorientar e coordenar os esforços dos planos anuais de ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Uma série de atividades foi realizada a partir da criação desse órgão, incluindo a integração de serviços existentes na área, a produção e distribuição de material didático, e a mobilização da opinião pública, governos estaduais, municipais e iniciativa privada.

O movimento em prol da educação de adultos, iniciado em 1947 sob a coordenação do Serviço de Educação de Adultos e estendendo-se até o final da década de 1950, foi denominado Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. Sua influência foi significativa, principalmente por estabelecer uma infraestrutura nos estados e municípios para atender à

escolarização de adultos, uma infraestrutura posteriormente mantida pelas administrações locais. Além disso, como destaca Coelho (2022, p. 34):

No contexto em que foi desenvolvida, havia a concepção de que o indivíduo desprovido de escolarização era marginalizado e improdutivo, sendo o responsável pelo atraso do país e, por isso, precisava ser escolarizado para viver melhor em sociedade. No que se refere ao objetivo político, a CEAA ampliou as bases eleitorais, justificando a integração social da população desprovida de escolaridade e que estava à margem do processo de desenvolvimento nacional.

A CEAA, que chegou a ser reconhecida como “fábrica de eleitores”, era uma campanha de orientação meramente ruralista, tendo como fundamento político o crescimento das bases eleitorais associada ao enfrentamento da desintegração social e à luta pela paz, a educação se tornou uma ferramenta fundamental para organizar a sociedade brasileira sob os princípios da democracia e da liberdade. Como parte integrante da democracia liberal, a educação também desempenhou um papel crucial no combate às ideologias consideradas "estranhas e nocivas", das quais as massas desinformadas eram facilmente vítimas (Paiva, 2003). Xavier (2019, p. 4), enfatiza:

Em relação à abordagem teórica do analfabetismo, a CEAA teve como orientação o argumento de que o adulto analfabeto era incapaz em relação a um adulto alfabetizado. Nesses termos, para além do ler e escrever, a alfabetização de adultos deveria ser colocada ao lado da dimensão profissional para o cumprimento das funções cívica, social e de difusão cultural.

A campanha foi encontrando percalços e em 1954, o voluntariado, que era uma base de sustentação, se extinguiu. Recrutar professores era uma tarefa árdua, assim como os analfabetos, e altas taxas de desistência e reprovação entre os alunos matriculados eram comuns. Os currículos frequentemente se mostravam inadequados, os horários eram reduzidos e os programas de ensino excessivamente extensos. Além disso, o número elevado de professores leigos, muitos dos quais semianalfabetos, era uma realidade preocupante. Os pagamentos dos professores frequentemente atrasavam, enquanto o calendário da campanha coincidia com o período de férias escolares, desestimulando o interesse dos envolvidos. As comissões municipais demonstravam pouco interesse pela iniciativa, e havia uma interferência significativa de interesses políticos na determinação dos locais de construção das escolas (Xavier, 2019).

A partir de 1952, quando Anísio Teixeira assumiu a direção do INEP, esforços foram feitos para adotar critérios técnicos na definição da localização das escolas. No entanto, deputados e senadores passaram a negociar diretamente com os representantes dos Estados no

Congresso, discriminando a localização das escolas no orçamento. Essa prática demonstrava uma clara interferência de interesses políticos na distribuição de recursos educacionais, prejudicando a eficácia e a equidade das políticas educacionais voltadas para a instrução de adultos. Xavier (2019, p. 5)¹, sucinta:

[...] na historiografia da EJA no Brasil, a avaliação predominante em relação à CEAA é a de que, embora estivesse orientada por uma perspectiva mais ampliada de educação, na prática a campanha foi pautada pela ideia de que o adulto analfabeto era incapaz em relação a um adulto alfabetizado e a superação dessa condição foi restrita à alfabetização e ao domínio de técnicas de trabalho.

Segundo Paiva (2003) como traço característico do período, o preconceito contra o analfabeto começou a ser rejeitado, influenciado pela experiência da CEAA. Movimentos dedicados à promoção e valorização da cultura popular, bem como à disseminação das ideias de Paulo Freire, que se baseava no conceito antropológico de cultura, desempenharam um papel fundamental na mudança de imagem do analfabeto. Esses movimentos foram essenciais na formação de uma nova percepção do analfabeto como um indivíduo capaz e produtivo, reconhecendo sua contribuição para desenvolvimento nacional. Além disso, eles fundamentaram a luta pelo direito de voto do analfabeto, uma causa abraçada pelos cristãos engajados em questões sociais.

Nessa circunstância, as contribuições de Paulo Freire, do Movimento de Cultura Popular – MPC, da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, do Movimento de Educação de Base – MEB, e do Centro Popular de Cultura – CPC, tornaram-se amplamente reconhecidas. Esses grupos e indivíduos desempenharam um papel crucial na transformação das percepções sobre o analfabetismo e na promoção da educação como um instrumento de emancipação e transformação social.

Além disso, o Ministério da Educação e Cultura organizou duas outras campanhas: a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER, estabelecida em 1952, tinha como objetivo contribuir para o avanço da educação rural no Brasil, evidenciando a relevância da mobilização comunitária para o progresso das populações residentes em áreas distantes dos centros urbanos. Contudo, apesar dos esforços empreendidos, a CNER não alcançou os resultados esperados pelo Ministério da Educação e Saúde. Conseqüentemente, ao longo do tempo, os recursos destinados à iniciativa foram reduzidos gradualmente, culminando em sua extinção em 1963.

¹ É importante salientar que o termo/modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) começou a ser utilizado apenas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/1996.

A outra iniciativa que surgiu em 1958, sob a égide do Ministério da Educação e Saúde, foi o Sistema Rádio Educativo Nacional – SIRENA, concebido com o propósito de combater o analfabetismo. Suas ações foram implementadas por meio de escolas radiofônicas, muitas das quais estabelecidas por meio de convênios com emissoras católicas.

A ampliação das oportunidades educacionais pelo Estado visava não apenas acomodar as tensões crescentes entre as classes sociais nas áreas urbanas, mas também a fornecer qualificações mínimas à força de trabalho para melhor atender aos projetos nacionais de desenvolvimento propostos pelo governo federal. Nesse contexto, a educação de adultos passou a ser vista não apenas como uma forma de desenvolver as potencialidades individuais, mas também como uma condição necessária para que o Brasil se tornasse uma nação desenvolvida.

Essas duas facetas do sentido político da educação ganharam destaque com o fortalecimento do Estado nacional brasileiro a partir de 1930. Durante as décadas de 1940 e 1950, esforços significativos foram empreendidos, resultando na redução dos índices de analfabetismo da população acima de cinco anos de idade para 46,7% até o ano de 1960. No entanto, os níveis de escolarização ainda permaneciam em patamares reduzidos em comparação com a média dos países do primeiro mundo e de vários países latino-americanos vizinhos.

Em 1958 o Governo Federal convocou o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, propondo discutir e elaborar novas diretrizes para a educação de adultos. Haddad e Di Pierro (2000, p. 112) ressaltam:

Já em 1958, quando da realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, ainda no contexto da CEAA, percebia-se uma grande preocupação dos educadores em redefinir as características específicas e um espaço próprio para essa modalidade de ensino. Reconhecia-se que a atuação dos educadores de adultos, apesar de organizada como subsistema próprio, reproduzia, de fato, as mesmas ações e características da educação infantil.

No Congresso, foram debatidos diversos temas relacionados às experiências de educação de adultos, com a participação de cerca de 1.400 professores e comissões específicas, que buscavam soluções para o problema do analfabetismo. Os princípios orientadores desse Congresso foram estabelecidos com base em teses apresentadas por participantes de várias regiões do país, totalizando 210 teses. Esse evento representou um avanço significativo nessa área, além de evidenciar a necessidade de buscar novas diretrizes, uma vez que a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) já não atendia mais às demandas da sociedade em um momento de transição (Coelho, 2007).

Ainda em 1958, foi criada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA. O surgimento está ligado ao declínio das campanhas lançadas anteriormente, o que mobilizou os educadores a buscarem outras diretrizes no campo da educação (Coelho, 2022). A campanha apesar de seus percalços obteve, até certo ponto, resultados positivos, não conseguindo resolver o problema do analfabetismo e a resistência causada por interesses políticos, o que levou a sua extinção em 1963.

Houve também o originado em 1961 e fundamentado nos princípios de Paulo Freire, o Movimento de Educação de Base, financiado pelo Governo Federal, representando um marco crucial para a Educação de Adultos no Brasil. O MEB, associado à Conferência Nacional de Bispos do Brasil – CNBB, tinha como meta alfabetizar adultos nas regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte, por meio de escolas radiofônicas (Coelho, 2022). E para além de ensinar a ler e escrever, o Movimento de Educação de Base tinha como objetivo proporcionar uma educação transformadora que reconhecesse e valorizasse a realidade cultural de cada indivíduo, capacitando-o a compreender seu lugar na sociedade.

É importante ressaltar que após as diversas campanhas, ainda em 1962, houve a criação do sistema Paulo Freire. Como resalta Coelho (2007, p. 41):

Depois de tantas campanhas e movimentos de alfabetização de jovens e adultos criados e extintos no Brasil, foi criado, em 1962, o sistema Paulo Freire, que representava uma educação conscientizadora, e que levava o indivíduo a uma reflexão radical, em que este seria capaz de transformar a realidade em que vivia. Paulo Freire tinha uma visão cristã de mundo, e seu método objetivava levar o indivíduo a ter consciência da relevância de uma sociedade democrática, e que estes tivessem o direito de participar de forma crítica e reflexiva nas decisões da sociedade.

A visão de educação defendida por Paulo Freire é aquela que visa capacitar o educando como um ser pensante, capaz de transformar seu meio e a sociedade em que está inserido, promovendo assim uma realidade mais justa e humana. Entretanto, esse modelo de educação passou a ser encarado como uma ameaça após o período do regime militar (Coelho, 2007).

1.3 A alfabetização de adultos no período do regime militar (1964-1985)

O golpe militar de 1964 marcou uma ruptura política no Brasil, que teve sérias repercussões para os movimentos de educação e cultura populares. Estes foram duramente reprimidos, com seus líderes perseguidos e seus ideais censurados. O Programa Nacional de Alfabetização foi abruptamente interrompido e desmantelado, seus dirigentes foram presos e seus materiais educacionais foram apreendidos. A Secretaria Municipal de Educação de Natal

foi ocupada, interrompendo os trabalhos da Campanha "De Pé no Chão também se aprende a ler", enquanto suas principais lideranças foram detidas. O Movimento de Educação de Base, gestado pelo episcopado da CNBB também enfrentou restrições, não apenas por parte dos órgãos de repressão, mas também da hierarquia católica, tornando-se, na década de 1970, mais um instrumento de evangelização do que de educação popular². Líderes estudantis e professores universitários envolvidos nas práticas educativas foram cassados em seus direitos políticos ou impedidos de exercer suas funções. Essa repressão foi uma resposta do Estado autoritário à atuação desses programas de educação de adultos, cujas ações de natureza política desafiavam os interesses impostos pelo golpe militar. A ruptura política de 1964 buscou silenciar as práticas educacionais que ampliavam a consciência e a organização dos interesses populares. O Estado exerceu sua função de coerção, visando garantir a "normalização" das relações sociais, consolidando o controle sobre a educação e reprimindo qualquer forma de resistência ou questionamento ao regime autoritário (Haddad; Di Pierro, 2000).

Sob o rótulo de "educação popular", várias práticas educativas destinadas a reconstruir e reafirmar os interesses populares, seguindo o mesmo espírito das experiências anteriores, continuaram a ser desenvolvidas de forma dispersa e quase clandestina na sociedade civil. Algumas dessas iniciativas tiveram uma vida breve e previsível, enquanto outras persistiram durante o período autoritário.

Entretanto, no âmbito oficial, ocorriam ações repressivas, alguns programas de natureza conservadora foram tolerados ou até mesmo incentivados, como a Cruzada de Ação Básica Cristã – ABC. Originária do Recife, essa iniciativa ganhou projeção nacional na tentativa de ocupar os espaços deixados pelos movimentos de cultura popular. Dirigida por evangélicos norte-americanos, a Cruzada serviu de forma assistencialista aos interesses do regime militar, tornando-se praticamente um programa semioficial. No entanto, a partir de 1968, críticas à gestão da Cruzada começaram a se acumular, e ela foi gradualmente descontinuada nos vários estados entre os anos de 1970 e 1971. Sobre esse momento, Haddad e Di Pierro (200, p. 114), ressaltam:

Na verdade, este setor da educação – a escolarização básica de jovens e adultos – não poderia ser abandonado por parte do aparelho do Estado, uma vez que tinha nele um

² A Educação Popular nasceu no Brasil na década de 1920 com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova no qual os intelectuais brasileiros pregavam uma educação popular para todos. Todavia, somente na década de 1960, devido ao processo de industrialização e urbanização, é que o Brasil começou a se preocupar com os altos índices de analfabetismo de jovens e adultos das classes populares em função da necessidade de mão de obra qualificada para o trabalho. Os movimentos migratórios das pessoas em busca de melhores condições de vida eram constantes e este aspecto fez com que o Estado repensasse as políticas educacionais para as classes populares (Paula, 2009, p. 6136).

dos canais mais importantes de mediação com a sociedade. Perante as comunidades nacional e internacional, seria difícil conciliar a manutenção dos baixos níveis de escolaridade da população com a proposta de um grande país, como os militares propunham-se construir. Havia ainda a necessidade de dar respostas a um direito de cidadania cada vez mais identificado como legítimo, mediante estratégias que atendessem também aos interesses hegemônicos do modelo socioeconômico implementado pelo regime militar.

Com o momento, vieram respostas com a fundação do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, que foi criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, como Fundação MOBRAL, fruto do trabalho realizado por um grupo interministerial, que buscou uma alternativa ao trabalho da Cruzada ABC (Haddad; Di Pierro, 2000). Seu principal objetivo era combater o analfabetismo no país, uma questão que representava um desafio significativo para o desenvolvimento social e econômico do Brasil na época. Coelho (2007, p. 26), expõe:

O MOBRAL tinha como meta prioritária erradicar o analfabetismo no país em dez anos de atuação, já que o índice de analfabetismo da população brasileira em 1970 se encontrava elevado, cerca de 33,6%, o que gerava uma relação desconfortável entre o governobrasileiro e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), uma vez que esta defendia a idéia de que a educação é de suma importância no que concerne ao desenvolvimento do país. A influência desse órgão se apresentava como um movimento favorável à educação fundamental das massas populares, uma vez que as regiões menos desenvolvidas apresentavam índices elevados acerca do analfabetismo, o que gerava preocupação no que se refere à falta de escolarização, pois esta era vista como uma deficiência a ser eliminada.

O MOBRAL foi implementado com três características fundamentais. A primeira delas foi o paralelismo em relação aos demais programas de educação, o que significava que seus recursos financeiros não dependiam de verbas orçamentárias. A segunda característica foi a organização operacional descentralizada, por meio de Comissões Municipais presentes em quase todos os municípios brasileiros. Essas comissões tinham a responsabilidade de executar a campanha nas comunidades, promovendo-as, recrutando analfabetos e providenciando salas de aula e monitores. Eram compostas pelos chamados "representantes" das comunidades, os setores sociais locais mais alinhados com a estrutura do governo autoritário, como as associações voluntárias de serviços, empresários e parte dos membros do clero. A terceira característica era a centralização da direção do processo educativo, realizada pela Gerência Pedagógica do MOBRAL Central³. Essa gerência era responsável pela organização,

³ O Mobral em seu funcionamento se apoiava em medidas administrativas e a soma dessas medidas contribuía para o funcionamento do movimento educacional militar por todo o país. As medidas administrativas se dividiam no Mobral central, nas coordenações estaduais e nas comissões municipais. O Mobral central era o órgão de controle central das práticas pedagógicas e das avaliações realizadas dentro dos moldes do regime militar, as coordenações estaduais tinham como objetivo fazer o acompanhamento dos programas em nível estadual sendo

programação, execução e avaliação do processo educativo, bem como pelo treinamento de pessoal para todas as fases, de acordo com as diretrizes estabelecidas pela Secretaria Executiva. O planejamento e a produção de material didático foram delegados a empresas privadas, que reuniram equipes pedagógicas para esse fim e produziram um material de abrangência nacional, apesar das diversas características linguísticas, ambientais e socioculturais das diferentes regiões do Brasil (Haddad e Di Pierro, 2000).

De acordo com Coelho (2022), o MOBREAL foi um dos programas de alfabetização de adultos que mais recebeu recursos do Governo Federal. No entanto, seus resultados educacionais não foram satisfatórios, o que levou à sua perda de espaço e extinção em 1985. Sua sucessora foi a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar.

Em 1971, na Lei de Diretrizes e Bases – LDB a Lei nº 5.692/71, criada em 11 de agosto de 1971, dedicou um capítulo exclusivo a educação de adultos, regulamentando no capítulo IV, através do ensino supletivo. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 116):

Uma parcela significativa do projeto educacional do regime militar foi consolidada juridicamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 5.692 de 11 de agosto de 1971. Foi no capítulo IV dessa LDB que o Ensino Supletivo foi regulamentado, mas seus fundamentos e características são mais bem desenvolvidos e explicitados em dois outros documentos: o Parecer do Conselho Federal de Educação n. 699, publicado em 28 de julho de 1972, de autoria de Valnir Chagas, que tratou especificamente do Ensino Supletivo; e o documento “Política para o Ensino Supletivo”, produzido por um grupo de trabalho e entregue ao ministro da Educação em 20 de setembro de 1972, cujo relator é o mesmo Valnir Chagas. [...] O ensino supletivo visou se constituir em ‘uma nova concepção de escola’ em uma ‘nova linha de escolarização não-formal, pela primeira vez assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo especial de uma lei de diretrizes nacionais, e, segundo Valnir Chagas, poderia modernizar o Ensino Regular por seu exemplo demonstrativo e pela interpenetração esperada entre os dois sistemas.

Três princípios ou "ideias-força" foram estabelecidos por esses documentos que delimitaram as características do Ensino Supletivo. O primeiro princípio definiu o Ensino Supletivo como um subsistema integrado e independente do Ensino Regular, embora estivesse intimamente relacionado a este, fazendo parte do Sistema Nacional de Educação e Cultura. O segundo princípio direcionou o Ensino Supletivo, assim como toda a reforma educacional do regime militar, para o esforço de desenvolvimento nacional, seja integrando a mão-de-obra marginalizada pela alfabetização, seja formando a força de trabalho. A terceira "ideia-força" estabeleceu que o Ensino Supletivo deveria adotar uma doutrina e metodologia adequadas às

esse o representação do Mobreal central por diferentes regiões do país, já as comissões municipais eram os verdadeiros responsáveis pela execução dos planos e metas do Mobreal na prática, eram as comissões que lidavam diretamente com a população analfabeta no cotidiano. (Alves, 2022, p. 30)

grandes quantidades de alunos característicos desse tipo de escolarização. Nesse sentido, ele se opôs radicalmente às experiências anteriores dos movimentos de cultura popular, que concentravam suas características e metodologias no grupo social definido por sua condição de classe. Portanto, o Ensino Supletivo foi concebido com o propósito de recuperar o atraso, atualizar o presente e formar uma mão-de-obra capaz de contribuir para o esforço de desenvolvimento nacional, por meio de um novo modelo de escola (Haddad e Di Pierro, 2000).

O Ensino Supletivo foi concebido, na visão dos legisladores como uma forma de reorganizar o antigo exame de madureza⁴, que simplificava a certificação e criava uma demanda por vagas nos níveis educacionais seguintes, especialmente no ensino universitário. De acordo com o Parecer 699, também era considerada essencial a expansão da oferta de formação profissional para uma clientela já inserida ou prestes a ingressar rapidamente no mercado de trabalho. Além disso, foram incorporados cursos baseados na ideia de educação permanente, visando atender aos objetivos de uma escolarização menos formal e mais flexível. Haddad e Di Pierro (2000, p. 117), afirmam:

O Ensino Supletivo foi apresentado à sociedade como um projeto de escola do futuro e elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica observada no país nos anos 70. Não se tratava de uma escola voltada aos interesses de uma determinada classe, como propunham os movimentos de cultura popular, mas de uma escola que não se distinguia por sua clientela, pois a todos devia atender em uma dinâmica de permanente atualização.

Ele possuía quatro funções: suplência, que tinha por finalidade dar uma escolarização regular para aqueles que não tivessem seguido os estudos na idade própria. O suprimento, que objetivava o aperfeiçoamento ou atualização para os que possuíssem o ensino regular, que seria dado pela volta do sujeito a escola constantemente. A aprendizagem seria a formação metódica no trabalho, por meio de instituições como o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. A qualificação tratava da profissionalização de mão de obra, sendo basicamente um programa de cursos oferecidos, mas sem ocupar-se com a educação e sim para atingir um objetivo de formação de recursos humanos para o trabalho.

⁴ Segundo Machado e Lago (2020), no período da Primeira República, legisla-se o “Exame de Madureza”, a partir do Decreto-Lei nº 981/1890 de Benjamim Constant. O referido decreto abre espaço para brasileiros, com idade mínima de 16 anos, que não tiveram oportunidade de cursar o chamado “ensino regular”, formalmente em uma instituição de ensino, obterem através deste exame um certificado que lhes dava título de bacharel (correspondente ao final da educação básica nos dias atuais); direito de concorrer a cargos no serviço público; e a possibilidade de se candidatar a um curso no ensino superior.

O Ensino Supletivo, por sua flexibilidade, foi apresentado como uma nova oportunidade para aqueles que haviam perdido a chance de educação em épocas anteriores. Ao mesmo tempo, era vista como uma oportunidade de atualização para aqueles que desejavam acompanhar o movimento de modernização da sociedade brasileira na era Médici, dentro da visão de um "Brasil Grande" (Haddad e Di Pierro, 2000). Coelho (2022, p. 58), expõe:

Ao longo da década de 1970, o ensino supletivo sofreu várias críticas em relação à forma como foram pensadas as estruturas administrativas, os conteúdos programáticos, os materiais didáticos e as metodologias adotadas. A argumentação era de que o ensino regular estava sendo reproduzido, o que infantilizava os alunos e, por isso, era necessário levar em consideração as especificidades e a faixa etária desses sujeitos.

Já em 1972, houve a realização da III Conferência Internacional de Adultos em Tóquio, ganhando novos direcionamentos para a educação de adultos. Como relata Coelho (2007, p. 51):

[...] a educação de adultos passa a ter um caráter humanístico, já que suas características vão além da mera transmissão de conhecimentos, características estas, consideradas de maior relevância. Assim, a educação de adultos passaria a ter um papel primordial na sociedade, já que iria acelerar o desenvolvimento do país, e aumentaria a produtividade do sistema econômico, através da qualificação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Quanto ao progresso social, ocorreria na medida em que o sistema educacional propiciasse a todas as classes sociais oportunidades para ingressar na educação sistemática. Nesse contexto, a educação de adultos seria um instrumento necessário para que o indivíduo tivesse acesso às oportunidades oferecidas pela sociedade moderna.

Havia nesse momento o documento "Adult Education in Brazil" que a Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura expediu. Nele, encontramos uma expressão significativa do sentido da educação de adultos no contexto brasileiro, especialmente após a criação do MOBRAL e do Ensino Supletivo. A introdução do documento destacava que a preocupação com a educação havia se tornado recentemente um elemento prioritário nos projetos de desenvolvimento, sendo vista como um investimento rentável. Essa mudança de perspectiva foi atribuída à presença dos militares no poder a partir de 1964, cujos planos de desenvolvimento e planos setoriais de educação refletiam esse novo enfoque.

Com a implementação do MOBRAL e do Ensino Supletivo, os militares procuraram reconstruir sua relação com os setores populares através da educação, buscando legitimar seu governo e promover uma imagem de inclusão e modernização. Por meio dessas reformas, os serviços de educação de adultos foram ampliados, ainda que de forma limitada, até os níveis do ensino fundamental e médio, e as oportunidades de formação profissional foram expandidas.

Essa expansão foi apresentada como uma oportunidade de ascensão social individual em meio ao suposto "milagre econômico" do período (Haddad, Di Pierro; 2000).

Entretanto, essa democratização de oportunidades educacionais tinha limitações, uma vez que o Estado não assumiu a responsabilidade pela gratuidade e expansão da oferta, deixando a escolarização de adultos à mercê dos interesses do ensino privado. Isso evidencia uma dimensão formal da democratização, que não garantia acesso igualitário e de qualidade para todos, mas sim reforçava as desigualdades já existentes, ao mesmo tempo em que servia aos interesses de manutenção do regime e da coesão social.

1.4 Instrução de adultos pós período militar

Com a redemocratização, e à retomada dos brasileiros pelos civis em 1985, o contexto histórico brasileiro era de um período de transição política e social caracterizado pela democratização das relações sociais e institucionais, bem como pelo alargamento do campo dos direitos sociais. Esse momento foi marcado pela emergência e consolidação de diversos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, que passaram a ocupar espaços crescentes na esfera pública e a influenciar as políticas governamentais.

Essa crescente participação da sociedade civil organizada teve um impacto significativo nas demandas educacionais, que ganharam destaque na agenda política. Os movimentos sociais, sindicatos, associações e outras organizações passaram a reivindicar o acesso universal e gratuito à educação fundamental para todas as faixas etárias, incluindo os jovens e adultos que haviam sido historicamente excluídos do sistema educacional.

Essas demandas foram legitimadas e consolidadas no âmbito das instituições políticas democráticas, como os partidos políticos, o parlamento e as leis constitucionais. Um marco importante desse processo foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu formalmente o direito à educação básica para todas as pessoas, independentemente da idade. Esse reconhecimento implicou na responsabilização do Estado pela oferta pública, gratuita e universal da educação fundamental.

No entanto, apesar dos avanços no campo jurídico e das conquistas democráticas, a implementação efetiva dessas políticas públicas de educação de jovens e adultos enfrentou desafios e contradições. Muitas vezes, as políticas educacionais não correspondiam plenamente aos direitos garantidos pela legislação, resultando em uma lacuna entre o direito formal à educação e sua efetivação na prática. Essa contradição entre a afirmação dos direitos no plano jurídico e sua negação pelas políticas públicas concretas é uma questão central na história da

educação de jovens e adultos no período da redemocratização, destacando a importância de se analisar não apenas o que está estabelecido na legislação, mas também como essas leis são implementadas e aplicadas na prática, especialmente em um contexto de desigualdades sociais e econômicas.

Neste contexto, a promulgação da Constituição Federal de 1988, que prevê, no art. 205, o direito a educação de qualidade: “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 123).

O direito é garantido inclusive, aos que não tiveram acesso a escolarização na idade certa, como assegura o art. 208, da Constituição de 1988. Assim, o inciso I, garante que é dever do Estado a efetivação do “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988, p. 123).

Neste contexto, substituindo o MOBREAL temos a criação da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar, em 1985. Ela dava continuidade às iniciativas educacionais para esse público. A transição foi marcada pela intenção de promover uma educação mais inclusiva e democrática, contrastando com a percepção do MOBREAL como um programa excludente e de baixa qualidade. Ela herdou a estrutura e os recursos humanos do antigo programa, mas buscava reformular suas práticas e abordagens educacionais. Sobre esse momento, Haddad e Di Pierro (2000, p. 119) esclarecem que:

Apesar de ter herdado do MOBREAL funcionários, estruturas burocráticas, concepções e práticas político pedagógicas, a Fundação Educar incorporou muitas das inovações sugeridas pela Comissão que em princípios de 1986 formulou suas diretrizes político-pedagógicas. O paralelismo anteriormente existente foi rompido por meio da subordinação da Fundação Educar à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Grau do MEC. A Educar assumiu a responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades.

No entanto, assim como seu antecessor, a Fundação enfrentou desafios significativos, incluindo a falta de recursos financeiros, a resistência de alguns setores da sociedade e a dificuldade em garantir a qualidade e a eficácia de seus programas educacionais. A extinção da Fundação Educar, no governo Collor, em 1990, foi uma grande surpresa para os órgãos públicos, entidades civis e outras instituições, que eram mantidas por convênios com a Fundação. Esta extinção se constituiu em uma das várias medidas desse governo que visavam

um enxugamento da máquina administrativa em busca de um ajuste das contas públicas para controle da inflação (Haddad e Di Pierro, 2000).

Com o movimento de revitalização do pensamento e práticas de educação de jovens e adultos foi refletido na Assembleia Nacional Constituinte. Haddad e Di Pierro (2000, p. 120) afirmam:

Nenhum feito no terreno institucional foi mais importante para a educação de jovens e adultos nesse período que a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade, consagrado no Artigo 208 da Constituição de 1988. Além dessa garantia constitucional, as disposições transitórias da Carta Magna estabeleceram um prazo de dez anos durante os quais os governos e a sociedade civil deveriam concentrar esforços para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, objetivos aos quais deveriam ser dedicados 50% dos recursos vinculados à educação dos três níveis de governo.

A vigência desses mecanismos, aliada à descentralização das receitas tributárias em prol dos estados e municípios, bem como à vinculação constitucional de recursos para o desenvolvimento e a manutenção do ensino, estabeleceu as bases para uma possível expansão e aprimoramento do atendimento público na educação de jovens e adultos nos anos subsequentes. Essas medidas representaram um importante avanço no sentido de garantir recursos financeiros mais estáveis e direcionados especificamente para a educação, permitindo um investimento mais efetivo nessa área.

A declaração da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização e a convocação da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia de 5 a 9 de março de 1990, com a presença de 155 governos, tinham como expectativas a significativa melhoria no combate ao analfabetismo e na promoção da educação para todos. No entanto, apesar desses esforços e das políticas implementadas, essa expectativa não se concretizou completamente.

Diversos fatores contribuíram para essa falta de confirmação das expectativas. Entre eles, destacam-se a persistência de desafios estruturais, como a desigualdade social e econômica, a falta de infraestrutura educacional adequada e a inadequação de programas e políticas educacionais. Além disso, questões políticas e administrativas, bem como a falta de continuidade e sustentabilidade das ações educacionais, também influenciaram negativamente os resultados. Apesar das dificuldades e dos obstáculos encontrados, é importante que o reconhecimento internacional da importância da alfabetização e da educação para todos trouxe visibilidade e pressão para que os governos adotassem medidas mais eficazes nesse sentido. Embora os resultados não tenham sido os esperados, esse período representou um marco

importante na conscientização global sobre a necessidade de investir na educação como um direito fundamental de todos os cidadãos.

Nos anos que antecederam o impeachment do presidente Collor, seu governo prometeu lançar o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC, mas, apesar de algumas ações isoladas, o programa não saiu do papel. O PNAC tinha como proposta principal substituir a extinta Fundação Educar, transferindo recursos federais para instituições públicas, privadas e comunitárias promoverem a alfabetização e a elevação dos níveis de escolaridade dos jovens e adultos. No entanto, desacreditado devido às circunstâncias políticas, o PNAC foi abandonado durante o mandato-tampão do vice-presidente Itamar Franco. Em 1993, o governo federal iniciou outro processo de consulta participativa para formular um novo plano de política educacional, exigido para que o Brasil, como um dos países com maior número de analfabetos, pudesse ter acesso prioritário a créditos internacionais ligados aos compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos. Concluído em 1994, pouco antes do término do governo, o Plano Decenal estabeleceu metas ambiciosas de proporcionar oportunidades de acesso e progressão no ensino fundamental para 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados (Haddad, Di Pierro, 2000).

Após a renúncia de Fernando Collor em meio a um processo de impeachment, o presidente eleito em 1994, Fernando Henrique Cardoso, que também foi reeleito em 1998, iniciou a implementação de uma reforma político-institucional na educação pública. Nesse contexto, tivemos, em 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9394/96. Segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 67-68):

A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1996, por sua vez, diluiu as funções do ensino supletivo nos objetivos e formas de atendimento do ensino regular para crianças, adolescentes e jovens. Enquanto isso, manteve a ênfase nos exames e, ao rebaixar a idade mínima para o acesso a essa forma de certificação de 18 para 15 anos no ensino fundamental e de 21 para 18 no ensino médio, sinalizou para as instâncias normativas estaduais a identificação cada vez maior entre o ensino supletivo e os mecanismos de aceleração do ensino regular, medida cada vez mais aplicada nos estados e municípios, visando à correção do 68 Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001 fluxo no sistema. Também para driblar a restrição do Fundef quanto à consideração dos alunos dos cursos supletivos entre os atendidos no ensino fundamental, muitos municípios estão convertendo esses cursos em programas regulares acelerados, o que também contribui para aproximar a educação de jovens e adultos do ensino regular acelerado, além de confundir as estatísticas educacionais.

A promulgação da LDB n. 9.394/96, trouxe diversas mudanças em relação as leis anteriores. Ela adotou a denominação mundialmente conhecida de Educação de Jovens e Adultos, superando o conceito anterior de ensino supletivo (Soares; Pedrosa, 2016).

Segundo Paiva (2021, p. 19) a proposta original para a educação de jovens e adultos, na LDBEN, era mais ampla e alentada em relação ao campo, mas o texto finalmente aprovado na Câmara manteve dois únicos artigos - o 37 e o 38 - responsáveis para assegurar o direito à educação para todos, independentemente da idade. Buscou garantir a educação e a EJA como modalidade de ensino no art. 4º:

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio [...]; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; IV - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (Brasil, 1996).

Ainda sobre a LDB, n. 9394/96, Machado (2009, p. 20) salienta que:

O contraditório nesse processo de legalidade e legitimidade da EJA é que o governo que sanciona a LDB apresenta vetos a outra lei contemporânea que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), Lei nº 9.424/96 (Brasil, 1996b), os quais atingem diretamente a EJA. Os vetos do presidente Fernando Henrique Cardoso a que as matrículas de EJA fossem consideradas na redistribuição dos recursos do Fundo vão na contramão da garantia do direito explicitado nos incisos do art. 4º da LDB.

A reforma educacional de 1995 refletiu a conjuntura econômica da época, marcada por um rigoroso controle dos gastos públicos e a busca pela estabilidade econômica. A descentralização dos encargos financeiros foi uma estratégia para transferir a responsabilidade do financiamento da educação para estados e municípios, buscando uma maior eficiência na alocação dos recursos. No entanto, essa abordagem contribuiu para a marginalização da educação de jovens e adultos, que já era historicamente negligenciada. A centralização das decisões no âmbito do governo federal e a descentralização do financiamento criaram um paradoxo que dificultou a implementação de políticas eficazes para esse segmento educacional. Como resultado, a educação de jovens e adultos permaneceu à margem das prioridades nacionais, perpetuando desigualdades e limitando as oportunidades de ascensão social para uma parte significativa da população (Di Pierro, Joia, Ribeiro; 2001).

Esse momento, por uma determinação da LDB, a União encaminhou ao Congresso um Plano Nacional de Educação de duração decenal, consoante a Declaração Mundial de Educação

Para Todos. Esse foi o impulso para que, em meados de 1997, o MEC desse início a um processo de consultas que resultou em um Projeto de Plano Nacional de Educação – PNE.

Nesse conjunto de circunstâncias, foi criado também o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF e, embora o fundo tenha sido aprovado por unanimidade no Congresso, a lei recebeu vetos do presidente. Um dos vetos impediu que as matrículas registradas no ensino fundamental presencial de jovens e adultos fossem computadas para efeito de cálculo do fundo. Essa medida tornou a educação de crianças de 7 a 14 anos o foco dos processos de investimento público no ensino e acabou por desestimular o setor público a expandir o ensino fundamental de jovens e adultos. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 123):

Ao estabelecer o padrão de distribuição dos recursos públicos estaduais e municipais em favor do ensino fundamental de crianças e adolescentes, o FUNDEF deixou parcialmente a descoberto o financiamento de três segmentos da educação básica a educação infantil, o ensino médio e a educação básica de jovens e adultos.

Na década de 1990, marcada pela relativização, dos direitos educativos das pessoas jovens e adultos conquistados nos anos anteriores, tivemos a criação de três programas federais: o Programa Alfabetização Solidária – PAS, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador – PLANAFOR.

O Programa Alfabetização Solidária – PAS, foi lançado oficialmente durante a abertura do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em Natal, em setembro de 1996, em que o Brasil se preparava para responder ao chamado internacional e participar da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos – CONFITEA, que ocorreria em Hamburgo, na Alemanha, em 1997. O PAS foi um programa de alfabetização inicial com cinco meses de duração, destinado principalmente a jovens e a regiões com altos índices de analfabetismo. Sobre o PAS, Machado (2009, p. 20), salienta que:

O PAS constituiu-se, na condição de programa oficial, como uma das ações desenvolvidas pelo Conselho da Comunidade Solidária, 3 órgãos criado pelo governo federal, desde 1995, tendo como papel a mediação entre parceiros públicos e privados para ações que visassem reduzir os índices de desigualdades e as ‘condições subumanas do povo’ [...]. O programa ‘foi concebido com o propósito de desencadear ações que buscassem combater uma das piores formas de exclusão social: o analfabetismo’ [...]. De acordo com os documentos que apresentam o programa, sua prioridade era levar alfabetização aos municípios que possuíam os maiores índices de analfabetismo, situados nas Regiões Norte e Nordeste, para que chegassem pelo menos à média nacional.

Nos primeiros três anos, o PAS atendeu 776 mil alunos em 866 municípios, mas menos de um quinto dos participantes adquiriu a capacidade de ler e escrever pequenos textos. Este

resultado foi atribuído ao curto período de alfabetização previsto. A implementação do PAS também expôs a lacuna nas políticas públicas de educação de adultos no Brasil. Enquanto o programa tentava proporcionar uma solução rápida e eficaz, a falta de continuidade educacional para os egressos mostrou-se um grande obstáculo (Haddad e Di Pierro, 2000). Sobre este momento, Soares e Pedroso argumentam:

[...] o governo Fernando Henrique Cardoso lançou em 1997 o Programa Alfabetização Solidária (PAS) com a meta de reduzir os altos índices de analfabetismo no país. Atendendo, inicialmente, a 38 municípios das regiões Norte e Nordeste com elevados índices de analfabetismo e baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o programa, que estabelecia uma parceria entre governo, universidade e iniciativa privada, expandiu-se nos anos seguintes sob o lema ‘adote um analfabeto’ (Soares; Pedroso, 2016, p. 253).

A política educacional mais ampla do país, que prioriza recursos para o ensino de crianças e adolescentes, deixa os jovens e adultos recém-alfabetizados sem opções claras para continuar seus estudos, o que ameaça a sustentabilidade dos resultados do PAS. Este cenário sublinha a necessidade de políticas educacionais mais integradas e de longo prazo, que não apenas iniciem a alfabetização, mas também garantam a continuidade do aprendizado. Ele passou a ser gerido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, cuja denominação em 2011 alterou-se para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. O PAS foi substituído pelo Programa Brasil Alfabetizado – PBA, criado pelo Decreto nº 4.834, em 08 de setembro de 2003. Acerca do PBA, Bezerra e Machado (2017, p. 243), apontam:

A finalidade inicial do programa era erradicar o analfabetismo no país. A implantação do programa se daria em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e organismos da sociedade civil. Foi instituída a Comissão Nacional de Alfabetização, de caráter consultivo, que tinha o objetivo de assessorar o Ministério da Educação no Programa Brasil Alfabetizado, que, em 2005, passou a se chamar Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA). A CNAEJA, como órgão colegiado, ampliou seu objetivo passando a assessorar o Ministério da Educação na formulação e implementação das políticas nacionais e na execução das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos (Decretos de nº 4.834/2004 e 5.475/2005). O Ministro da Educação emitia normas que asseguravam o pleno e efetivo funcionamento do PBA e da Comissão, e as despesas dessas atividades correriam por conta de dotações orçamentárias consignadas anualmente ao Ministério da Educação (Decreto nº 4.834/2004).

O PBA, passou por uma reorganização com a promulgação do Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007. Essa reorganização alterou o objetivo do programa, passando a ser a universalização da alfabetização de jovens e adultos de 15 anos ou mais. Essa mudança estava alinhada com a preocupação global de universalizar e melhorar a educação básica, uma proposta também defendida por organismos supranacionais, como a Unesco. O referido decreto

estabelecia que o PBA atenderia prioritariamente os Estados e Municípios com os maiores índices de analfabetismo, com base nos dados do Censo Demográfico de 2000, divulgado pelo IBGE. A atuação da União se daria por meio de ações de assistência técnica e financeira, principalmente através do apoio aos Estados, Distrito Federal e Municípios que aderissem ao programa em regime de colaboração. Essa reorganização do PBA refletiu um esforço coordenado para enfrentar os desafios da alfabetização em um contexto de desigualdades regionais e sociais, buscando garantir que a educação básica fosse acessível e de qualidade para todos, conforme as diretrizes internacionais de promoção da educação inclusiva e equitativa (Bezerra e Machado, 2017).

Com o retorno da SECADI, em 2023, foram iniciados os trâmites administrativos para que estados, municípios e o Distrito Federal fossem autorizados a utilizar os saldos remanescentes do PBA, que estavam paralisados nas contas dos entes federados desde 2008. Em 15 de janeiro de 2024, foi publicado o Decreto nº 11.882, autorizando a reprogramação desses saldos remanescentes. Posteriormente, em 31 de janeiro de 2024, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio de seu Conselho Deliberativo, publicou a Resolução nº 1, estabelecendo orientações, critérios e procedimentos para a utilização desses recursos (MEC, 2024).

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA destaca-se por ser uma iniciativa do governo federal desenvolvida externamente à esfera governamental. A proposta surgiu da articulação entre o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, que conseguiram introduzir uma política pública de educação para jovens e adultos no meio rural no contexto das ações de reforma agrária. Coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA e vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária – MEPF, o programa foi delineado em 1997 e começou a ser implementado em 1998.

O PRONERA é fruto da parceria entre o governo federal (que financiava o programa), universidades (que formam os educadores) e sindicatos ou movimentos sociais do campo (que mobilizam educandos e educadores). Seu principal objetivo é a alfabetização inicial de trabalhadores rurais assentados que são completamente analfabetos, oferecendo cursos com duração de um ano letivo. O componente mais inovador do PRONERA era a formação de alfabetizadores e a elevação de sua escolaridade básica, proporcionada pelas universidades parceiras. Apesar de não ter uma fonte de financiamento estável, o programa veio superando os riscos de descontinuidade: em 1999, atendeu 55 mil alfabetizando e contou com pelo menos 2,5 mil monitores em todas as 27 unidades da Federação (Haddad e Di Pierro, 2000).

Coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho - SEFOR/MTb, o Plano Nacional de Formação do Trabalhador – PLANAFOR foi criado em 1995 e teve vigência até o ano de 2002, sendo substituído, a partir de 2003, pelo Plano Nacional de Qualificação – PNQ. Para qualificar profissionalmente a população economicamente ativa. Ele representou uma tentativa abrangente do governo brasileiro de qualificar a força de trabalho, considerando a formação profissional como um complemento necessário à educação básica. Esta iniciativa refletiu uma compreensão mais ampla de que a qualificação profissional não pode ser eficaz sem uma base educacional sólida. No entanto, a baixa escolaridade dos cursistas reverberava uma lacuna crítica: a necessidade de articular melhor a política de formação profissional com as redes de ensino fundamental e médio.

Embora não tenha sido um programa de ensino fundamental ou médio, o PLANFOR considerou a educação básica essencial para a formação profissional. Financiado pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT, o programa funcionou através de uma rede diversificada de parceiros públicos e privados, incluindo secretarias de educação, instituições do "Sistema S", ONGs, sindicatos, escolas de empresas, universidades e institutos de pesquisa. Com uma gestão descentralizada, com a coordenação atribuída às secretarias de trabalho e emprego dos estados. Comissões deliberativas em níveis estadual e municipal, juntamente com o Conselho Deliberativo do FAT, garantiu a participação social na gestão da política. Entre 1996 e 1998, quase 60% dos cinco milhões de trabalhadores atendidos receberam cursos em habilidades básicas, mas a baixa escolaridade dos participantes continuou a ser um obstáculo à eficácia do programa. A articulação entre o PLANFOR e as redes estaduais e municipais de ensino foi insuficiente, limitando a oferta de oportunidades de educação básica para jovens e adultos.

Em 1997 houve a conferência de Educação de Adultos, que obtiveram o impulso da Organização das Nações Unidas – ONU e da UNESCO, e buscavam firmar acordos para o novo século que se aproximava pactuando, entre as nações, formas de melhor assegurar direitos: a assentamentos humanos, às mulheres, à educação, à segurança alimentar, às pessoas com deficiência, etc (Paiva, 2021).

A Emenda Constitucional n. 14/1996, ao ser introduzida, gerou um debate intenso sobre suas implicações na educação pública brasileira. A mudança na redação levantou preocupações de que a responsabilidade do Estado em garantir o ensino fundamental obrigatório e gratuito pudesse ser enfraquecida. A formulação original enfatizava o direito de todos à educação, independentemente da idade, assegurando que aqueles que não tiveram acesso na idade apropriada ainda pudessem usufruir desse direito. A alteração poderia ser interpretada como uma redução dessa garantia, colocando em risco a universalidade e a gratuidade do ensino

fundamental, pilares essenciais para a promoção da equidade e inclusão educacional. Essa discussão é crucial para entender as nuances das políticas educacionais e suas consequências para a sociedade (Paiva, 2021).

Com as movimentações em 2000, temos a promulgação no dia 10 de maio das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs para a Educação de Jovens e Adultos, pelo Conselho Nacional de Educação. As Diretrizes passaram a valorizar as especificidades da modalidade, além do tratamento do currículo e a formulação de projetos pedagógicos próprios para o público.

O direito à educação para todos, aí compreendidos os jovens e adultos, sempre esteve presente em importantes atos internacionais, como declarações, acordos, convênios e convenções. Veja-se como exemplo, além das declarações assinaladas neste parecer, como a Declaração de Jomtien e a de Hamburgo, a Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino, da UNESCO, de 1960. Essa Convenção foi assinada e assumida pelo Brasil mediante Decreto Legislativo n.º 40 de 1967 do Congresso Nacional e promulgada pela Presidência da República mediante o Decreto n.º 63.223 de 1968 (Brasil, 2000, p. 20).

A tentativa de formular e apresentar um documento abrangente e consensual sobre a EJA no Brasil demonstra a capacidade da sociedade civil de se organizar e articular políticas educacionais inclusivas e reflexivas das necessidades reais dessa população. O fato de o governo não ter oficializado o documento aprovado em Natal revela uma desconexão entre as políticas governamentais e as diretrizes constitucionais e da LDBEN, evidenciando um viés nas políticas para a EJA.

Apesar desse revés, a elaboração do documento e o fortalecimento dos Fóruns de EJA destacam a importância de práticas de resistência e organização social que buscam visibilidade e reconhecimento. A participação ativa da sociedade civil, especialmente em conferências internacionais como a V Conferência Internacional de Educação de Adultos – V CONFINTEA representações oficiais e de organizações não governamentais tiveram voz, reforça a importância de uma abordagem participativa e democrática na formulação de políticas educacionais.

A V CONFINTEA, realizada em Hamburgo, simbolizou um avanço na inclusão da sociedade civil nos debates internacionais sobre educação de adultos, permitindo uma troca de experiências e ideias que enriquecem as práticas e políticas educacionais em nível global. A presença de Ministros de Estado como representantes oficiais dos países, a seriedade com que os temas de educação de adultos foram tratados, destacando a importância de uma colaboração multissetorial para enfrentar os desafios dessa área (Paiva, 2021).

Ainda, em 2001, a EJA foi incluída no Plano Nacional de Educação (PNE) pelo Governo Federal. Sobre esta questão, Paiva (2021, p. 33) argumenta:

Em janeiro de 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), homologado com vetos presidenciais aos recursos, nascia frágil, sem deixar ver em curto prazo saídas possíveis para executar efetivamente um projeto emancipatório para a educação brasileira. No caso da EJA, metas e diretrizes careciam de sintonia e de vontade política para que se tornassem realidade. Mais uma vez a educação de jovens e adultos sofria vetos, comprometendo a construção social do direito que timidamente resistia.

Como conseguinte ao longo da década houve novas articulações com novos desafios para a EJA, como a juvenilização dos estudantes, que se deu devido à idade mínima para a realização de exames supletivos, implementada pela LDBEN de 1996, refletiu uma tentativa de flexibilizar o acesso à conclusão da educação formal. Ao reduzir a idade mínima para 15 anos no ensino fundamental e 18 anos no ensino médio, a legislação buscou garantir que os jovens que saíssem da escola antes do tempo previsto tivessem a oportunidade de completar sua educação de forma mais rápida e eficiente. Esta alteração reconhece as diversas trajetórias educacionais dos estudantes e oferece uma alternativa para aqueles que, por diferentes razões, não conseguiram concluir seus estudos no tempo regular.

Ademais, a Emenda Constitucional n. 59/2009, com alterações estabeleceu a obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos, no art. 208:

Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...]. VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 2009).

Com isso, o compromisso do Estado em garantir a escolarização plena e obrigatória, abrangendo uma faixa etária mais ampla. Esta emenda visava assegurar que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à educação, ampliando assim as oportunidades de aprendizado e desenvolvimento pessoal. Juntas, essas mudanças legais representaram um avanço significativo na promoção de uma educação mais inclusiva e acessível para todos os jovens brasileiros. Paiva (2021, p. 35) afirma que:

[...] se os dados do INEP demonstravam que a situação da chamada ‘juvenilização’ não era ampla, em todo território, mas aparecia localizadamente em algumas regiões, capitais, escolas, reforçando a hipótese de que havia ‘autoridades cruéis’ que executavam uma política de interdição ao direito à educação, outra questão a esta se correlacionava. Como essa condição recaía entre adolescentes de 15 a 17 anos, buscavam-se outras ‘causas’ para não somente o abandono, mas a passagem para a EJA. Apontava-se, então, a gravidez na adolescência como um dos motivos

determinantes desse abandono. Mais uma vez os dados contestaram as afirmativas, e o INEP provou que a gravidez entre adolescentes e jovens de 15 a 17 anos alcançava um percentual de 2% do total, e que adolescentes que foram mães eram as que mais retornavam à escola. As afirmações pareciam encobrir preconceitos em relação às adolescentes grávidas, em atitudes moralizantes e discriminadoras de escolas e profissionais da educação.

Assim, em 8 de outubro de 2008, a Câmara de Educação Básica, respondendo aos defensores da fixação da idade para ingresso na EJA, estabeleceu Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Esse processo incluiu a revisão do Parecer CNE/CEB n. 11/2000 e a adequação da Resolução CNE/CEB n. 1/2000, culminando no Parecer CNE/CEB n. 23/2008. As novas diretrizes abordavam aspectos como a duração e idade dos cursos para a EJA, a idade mínima para certificação dos exames na EJA, e o disciplinamento e orientação para cursos de EJA com mediação de educação a distância. Em 7 de abril de 2010 o Parecer CEB/CNE n. 6 foi aprovado e se tratava sobre a idade mínima para a EJA:

Define-se que a idade mínima para os cursos de EJA deve ser a de 15(quinze) anos completos para o Ensino Fundamental e de 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio, tornando-se indispensável: 1. Fazer a chamada de EJA no Ensino Fundamental tal como se faz a chamada das pessoas com idade estabelecida para o Ensino Regular. 2. Considerar as especificidades e as diversidades, tais como a população do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pessoas privadas de liberdade ou hospitalizadas, dentre outros, dando-lhes atendimento apropriado. 3. Incentivar e apoiar os sistemas de ensino no sentido do estabelecimento de política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos nas escolas de ensino sequencial regular, na educação de jovens e adultos, assim como em cursos de formação profissional, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que proporcione oferta de oportunidades educacionais apropriadas, tal como prevê o artigo 37 da LDB, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário. 4. Incentivar a oferta de EJA em todos os turnos escolares: matutino, vespertino e noturno, com avaliação em processo (Brasil, 2010, p. 27).

Em 2017, tivemos a promulgação da Base Nacional Curricular Comum – BNCC, que foi posta como um instrumento que contempla tudo o que já vinha anteriormente disposto em legislações anteriores, ou seja, um alinhamento dos currículos de todos os níveis da educação nacional de forma universalizada e igualitária em todas as escolas do país (Carvalho, 2020). De maneira geral, a Base surgiu como uma resposta para muitos dos problemas da educação nacional, especialmente no que se refere à fragmentação das políticas públicas educacionais, com o objetivo de unificar a oferta de ensino básico nos três níveis de governo.

Mesmo sendo um documento que visa regulamentar todas as modalidades de ensino, Carvalho (2020, p. 57) argumenta que: “Como política educacional, a BNCC é editada como referência orientadora da reformulação dos currículos escolares e dos processos nacionais de

avaliação. Mas em seu teor não são encontrados conteúdos, métodos e especificidades voltados exclusivamente para a EJA”. A autora ainda ressalta (2020, p. 59):

Sob tal perspectiva, talvez o grande desafio do trabalho com alunos adultos, cientes de suas experiências de vida e saberes construídos por meio de vivências e conhecimentos próprios, seja a recepção dos currículos propostos pela base voltados para o público que frequenta a escola no tempo concebido como regular.

Dessa forma, um dos principais problemas decorrentes dessa lacuna é a dificuldade em atender às necessidades específicas dos estudantes adultos, que possuem experiências de vida e conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar tradicional. Esses que muitas vezes, retornam à escola com objetivos diferentes dos estudantes mais jovens, buscando tanto a alfabetização quanto a elevação de sua escolaridade para melhorar suas condições de vida e inserção no mercado de trabalho.

A BNCC, ao ser formulada sem considerar essas especificidades, pode acabar impondo um currículo que não dialoga com as realidades e expectativas dos estudantes da EJA. Os currículos voltados para o público do ensino regular podem não ser adequados para adultos que necessitam de abordagens pedagógicas diferenciadas, que respeitem e valorizem suas trajetórias de vida e conhecimentos prévios.

Outro aspecto crítico é a metodologia de ensino. A EJA requer métodos que sejam mais flexíveis e dinâmicos, capazes de engajar estudantes que, muitas vezes, conciliam estudos com trabalho e responsabilidades familiares. A ausência de diretrizes claras na BNCC para essas metodologias específicas pode resultar em práticas pedagógicas inadequadas e desmotivadoras para professores e estudantes.

Carvalho (2020), argumenta que o grande desafio está na recepção dos currículos propostos pela BNCC pelos estudantes da EJA. Esses que trazem consigo um rico repertório de vivências e saberes, que pode não ser adequadamente valorizado ou utilizado em um currículo padronizado. A educação de adultos deve reconhecer e integrar essas experiências no processo de ensino-aprendizagem, transformando-as em pontos de partida para novos conhecimentos.

A formulação de políticas educacionais inclusivas demanda um diálogo constante com todos os setores da sociedade, especialmente com os educadores e os próprios estudantes da EJA. Somente assim será possível construir um currículo que não apenas atenda às exigências legais e normativas, mas que também seja significativo e transformador para todos os brasileiros, independentemente da idade em que retornam aos estudos.

Dessa forma, podemos visualizar avanços e retrocessos na alfabetização de adultos, nos diferentes contextos históricos, uma vez que, a taxa de analfabetismo das pessoas maiores 15

anos de idade, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD, ainda se apresentam acentuada, na média de 5,6%. Os dados mais recentes de 2023, mostraram a taxa de analfabetismo com um total de 11.403.801 brasileiros analfabetos de uma população de 100,7 milhões.

O contexto educacional urge por políticas públicas que priorizem a EJA e que promovam não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso desses estudantes na escola. É essencial que tais políticas considerem a diversidade como um valor fundamental e trabalhem para garantir um ambiente educacional acolhedor e inclusivo para todos os estudantes, independentemente de sua idade, origem ou condição socioeconômica. Somente assim será possível verdadeiramente mudar a realidade da modalidade de educação de jovens e adultos no Brasil.

No próximo capítulo, nosso objetivo será examinar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto amazônico, investigando como tem sido a formação dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino.

CAPÍTULO II - DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EJA EM MANAUS-AM (2024)

[...] Pedagogia do Oprimido: aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (Freire, 1970, p. 17).

Ao longo da história da educação de adultos, as iniciativas governamentais, geralmente em formato de campanhas ou movimentos, impuseram a ideia equivocada de que a alfabetização de adultos poderia ser realizada em curto prazo e sem muita preparação, subestimando a necessidade de formação específica para os professores. Dessa forma, a modalidade de ensino ainda carrega concepções conservadoras e, muitas vezes, errôneas de que a prática educativa pode ser desenvolvida por meio do voluntariado, da improvisação, da precariedade e do aligeiramento. Além disso, persiste a ideia de que educar é simplesmente preparar para o mercado de trabalho (Furtado; Machado, 2021). Portanto, tratar da formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos exige rigor e cuidado, já que ela não possui políticas públicas definidas e ainda carrega consigo diversas marcas que foram construídas ao longo de sua história. No presente capítulo buscamos destacar a necessidade de políticas públicas para a formação docente para a Educação de Jovens e Adultos e a vivência em uma escola municipal de Manaus-AM.

2.1 Perspectivas teóricas para a formação de professores para a EJA

Ao pensarmos na formação de professores para a EJA é necessário destacar a inexistência de parâmetros acerca do perfil desses formadores. A modalidade já traz uma história construída à margem de políticas públicas como evidenciado por Schwartz (2010, p. 11):

A Educação de Jovens e Adultos se caracteriza por uma história construída à margem de políticas públicas, portanto marcada pela exclusão. Da mesma forma, esta modalidade é o reduto formal do nosso sistema de ensino para o qual se encaminham os excluídos deste mesmo processo.

Assim, a formação de professores para a modalidade se torna de importante destaque para diálogo. Arroyo (2006, p. 18), aponta que “[...] se não temos políticas fechadas de formação de educadores para a EJA é porque ainda não temos políticas muito definidas para a própria educação de jovens e adultos”. Dessa forma, a modalidade se encontra em um lugar

marginal onde se ressalta uma necessidade de discussões que mostrem a sua realidade. Ainda sobre isto, Soares e Pedroso (2016, p. 252) argumentam que:

O campo da Educação de Jovens e Adultos vem-se consolidando no Brasil sob o tensionamento sistemático no que se refere ao direito à educação desse público. Foram quase quinhentos anos de negação do direito aos sujeitos jovens e adultos que, ao longo da vida, não conseguiram acesso aos estudos ou os interromperam por diversas razões.

Para tratar da formação iniciamos salientando a formação docente como um dos alicerces fundamentais para se propor o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Para que o processo formativo ocorra, é essencial que ele inclua a reflexão. Isso envolve três aspectos principais: o professor se autoquestionar, se engajar no processo de reconstrução de saberes e conhecimentos, e aplicar essa reflexão em suas concepções e práticas no ambiente escolar. Essa abordagem ajuda na construção da identidade profissional do professor (Dantas, Cardoso; 2019). Para além, é importante ressaltar que nós seres humanos estamos sempre em reconstrução, como Freire (1989, p. 16) enfatiza: “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre”.

Nesse contexto, a formação de professores torna-se um fator determinante para a garantia de uma educação de qualidade na EJA. De acordo com Dantas e Carvalho (2019, p. 24):

Nós, seres humanos, estamos, a todo momento, reconfigurando, repensando conceitos, concepções, comportamentos, atitudes e práticas as quais nos transformam e nos constituem pessoa, em que imbuídos a esses atos está o que compreendemos por formação. Isso nos leva a entender que a experiência formativa é uma constante em nossa trajetória de vida, seja nos aspectos profissionais, pessoais ou sociais.

A EJA é uma modalidade de ensino que possui características e necessidades particulares já que os seus estudantes, muitas vezes, são pessoas que retornam ao ambiente escolar após longos períodos de afastamento, trazendo consigo uma bagagem de experiências de vida variadas, mas também enfrentando desafios como a falta de tempo devido ao trabalho e responsabilidades familiares, além de possíveis traumas e frustrações anteriores com o sistema educacional. A formação de professores para a EJA exige uma abordagem diferenciada, que considere essas especificidades. Os docentes precisam ser preparados para lidar com uma diversidade de perfis de estudantes, isso requer não apenas conhecimento teórico, mas também habilidades práticas e uma sensibilidade para compreender e valorizar as experiências de vida

dos estudantes. Porém, como evidenciam Furtado e Machado (2021, p. 59) o cenário para a formação de professores para a EJA é:

Ao analisar o cenário educacional percebemos que a formação de professores é um tema bem presente nas pautas de pesquisa em diferentes focos temáticos, com um grande volume de estudos realizados em diversas áreas. Porém, as investigações concentradas sobre a formação de docentes que atuam exclusivamente na EJA ainda são pouco exploradas.

Essa lacuna reflete em uma percepção mais ampla e equivocada de que a EJA não exige um nível de especialização comparável ao de outras modalidades de ensino. No entanto, para que a EJA cumpra seu papel de “reparação das desigualdades sociais; emancipação dos indivíduos oprimidos pela sociedade de classes” (Furtado; Machado, 2021, p. 59) é imprescindível que os docentes sejam bem-preparados.

E embora a formação de professores seja um tema amplamente discutido e pesquisado, a formação específica para os docentes da EJA ainda é um campo que precisa de maior atenção e desenvolvimento. Investir na pesquisa e na formação desses professores é fundamental para garantir uma educação de qualidade para todos, respeitando as particularidades e necessidades dos jovens e adultos que buscam na EJA uma segunda chance para aprender e transformar suas vidas. Em produção anterior sobre as pesquisas em Educação de Jovens e Adultos, no período de 1998 a 2008, Soares enfatiza que:

[...] o tema da formação dos professores de EJA tem chamado a atenção de pesquisadores ora pela inexistência de uma política pública nacional de formação de docentes para a educação básica de jovens e adultos, ora pela precariedade das condições de profissionalização e de remuneração desses docentes (Soares, 2011, p. 37).

A falta de políticas públicas de formação continuada para os professores de EJA resulta em uma carência de profissionais devidamente qualificados para lidar com as especificidades desse público. Além da formação inicial inadequada, a ausência de programas de desenvolvimento profissional continuado também prejudica a qualidade da educação oferecida. Professores de EJA frequentemente relatam a falta de apoio institucional e de recursos didáticos apropriados, o que impacta negativamente suas práticas pedagógicas e a aprendizagem dos alunos.

A precariedade das condições de trabalho e a baixa remuneração são outros fatores que contribuem para a desvalorização da carreira de professor de EJA. Esses profissionais muitas vezes enfrentam cargas horárias excessivas, múltiplas funções e salários insuficientes, o que

desmotiva e desestimula a permanência na profissão. A falta de reconhecimento e de incentivos impacta diretamente na qualidade do ensino e na retenção de bons profissionais na área. Nesses aspectos, Ferreira (2014, p. 29), evidencia:

É importante refletir a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na educação de jovens e adultos (EJA) considerando o senso comum e os aspectos sócio-históricos, econômicos e culturais, envolvendo a modalidade de ensino e os sujeitos que dela participam. Rever a prática docente dessa modalidade implica utilizar no contexto metodológico uma questão bastante requerida e necessária nos dias atuais, que é a interdisciplinaridade. Essa lógica prioriza e facilita positivamente o processo educacional da EJA, contribuindo sem dúvida, para comunicação interativa entre os sujeitos e os conteúdos a serem ministrados, construindo uma ponte de ligação entre a proposta de ensino e resultado dessa prática.

Dessa forma, refletir sobre a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na educação de jovens e adultos (EJA) é uma tarefa crucial para compreender e aprimorar essa modalidade de ensino. Considerar o senso comum e os aspectos sócio-históricos, econômicos e culturais que envolvem a EJA e seus sujeitos é essencial para desenvolver práticas pedagógicas eficazes e inclusivas.

A formação específica para a EJA começa a ser citada na discussão no I Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, que ocorreu em 1947, no Rio de Janeiro. Segundo Estrela e Andrade (2021, p. 77): “Recomendavam-se ações educativas específicas nos diferentes níveis e a preparação adequada para se trabalhar com adultos”. As críticas foram ainda retomadas no II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, de 1958. As autoras, enfatizam que (2021, p. 77): “Ao denunciarem a falta de preparação específica dos professores para assumirem as turmas de alfabetização e a ausência de métodos e conteúdos adequados a essa população”.

Com a promulgação da LDB nº 9.394/96, que trazia aspectos relacionados a formação de professores considerados, afirmando em seu artigo 61 que a formação de profissionais da educação deve atender às características de cada fase de desenvolvimento do educando (Brasil, 1996). Foi neste momento, também, que o conceito de educação continuada entrou em vigor, visando valorizar e orientar a formação do docente. Porém, segundo Furtado e Machado (2021, p. 60):

É visível na própria LDB, ao tratar da formação de professores, o uso de formulações como ‘formação continuada e capacitação’; ‘formação continuada’; ‘educação continuada’; ‘formação inicial’, o que demonstra uma indecisão lexical e reforça uma perspectiva técnica de formação continuada de professores.

A variação terminológica presente na LDB pode refletir uma falta de clareza e coesão na política de formação de professores, o que pode gerar confusões e inconsistências na implementação dessas políticas. A indecisão lexical pode ser vista como um reflexo das diferentes abordagens e concepções sobre a formação de professores que coexistem no cenário educacional brasileiro. A "formação continuada" é geralmente entendida como um processo permanente de atualização e aperfeiçoamento profissional, que deve acompanhar o professor ao longo de toda a sua carreira. Já o termo "capacitação" costuma ser associado a treinamentos mais específicos e de curto prazo, voltados para o desenvolvimento de habilidades e competências específicas.

A predominância de uma perspectiva técnica na formação continuada de professores, evidenciada pela ênfase em termos como "capacitação", pode limitar o desenvolvimento de uma abordagem mais holística e crítica. Uma formação continuada verdadeiramente eficaz deve ir além da mera transmissão de técnicas e conhecimentos específicos, promovendo também a reflexão crítica sobre a prática docente, a contextualização socioeconômica e cultural dos alunos e a adaptação às constantes mudanças na sociedade e no sistema educacional.

A promulgação do Parecer CEB/CNE 11/2000⁵, ao defender que essa preparação deve garantir, além das exigências formativas para qualquer professor, a complexidade diferencial da EJA e rechaçar a ação de voluntariado: “[...] Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer”. (Brasil, 2000, p. 56) trouxe novamente a pauta para discussão em que o papel do professor não pode ser subestimado, e a sua formação tem um impacto direto na qualidade da educação que os estudantes recebem.

A preparação inadequada dos docentes pode comprometer a capacidade dos estudantes de aprender e desenvolver habilidades essenciais para suas vidas pessoais e profissionais. Portanto, a formação de professores deve ser rigorosa e abrangente, garantindo que eles possuam um sólido entendimento teórico, habilidades pedagógicas práticas e maneiras de adaptar suas práticas às necessidades diversificadas dos estudantes. Porém, como argumenta Paiva (2021, p. 14) sobre o contexto:

Reconhecer a educação como um direito para todos os segmentos populacionais, independentemente de classe, raça, gênero, idade entre outros, ainda faz parte da luta pela construção de uma sociedade cidadã e plural. Contudo, inserir a EJA

⁵ Informações sobre a formação podem ser encontradas com mais detalhes no VII – Formação docente para a educação de jovens e adultos no documento.

efetivamente no conjunto das políticas públicas de direito é um desafio para os diferentes governos e para a sociedade como um todo.

Sobre o Parecer, Furtado e Machado (2021, p. 63) ainda explicitam que “tais Diretrizes passaram a valorizar as especificidades relativas ao tempo e espaço para esses alunos, além do tratamento do currículo e a formulação de projetos pedagógicos próprios para esse público”. Segundo Paiva (2006, p. 3-4) esse momento trouxe duas vertentes:

A primeira, a da escolarização, assegurando o direito à educação básica a todos, independentemente da idade, e considerando a educação como direito humano fundamental; a segunda, a da educação continuada, como exigência do aprender por toda a vida, independente da educação formal e do nível de escolaridade, o que inclui ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, questões ambientais etc., assim como a formação continuada de educadores, estes também jovens e adultos em processos de aprendizagem.

O cenário político, sociocultural e econômico se transformou ao longo dos anos, proporcionando inovações na área educacional. No entanto, as mudanças nas Constituições e Leis relacionadas à educação pouco ou nada se efetivavam na prática. Frequentemente, a EJA foi negligenciada. Mesmo que a LDB n. 9394/1996, tenha sofrido várias alterações ao longo dos anos (2001, 2013, 2017), com o intuito de valorizar e orientar a formação dos profissionais da educação. Contudo, essas reformulações nem sempre se concretizaram na realidade das escolas (Furtado, Machado; 2021).

Apesar dos avanços legais na EJA, ainda se percebe, nos dias atuais, uma carência na oferta de qualificação específica para os professores que trabalham com essa modalidade. Isso indica a deficiência de políticas públicas que garantam a formação básica e continuada dos educadores da EJA. Na conjuntura atual, essa situação se agrava ainda mais devido às políticas de desmonte da educação implementadas pelo governo brasileiro. Essas políticas representam um enorme retrocesso para esse campo, comprometendo, ou mesmo inviabilizando, ações que garantam o avanço no debate e na oferta de uma educação de qualidade. Essa lacuna na formação específica dos professores da EJA reflete a falta de compromisso com a inclusão e a equidade educacional. A ausência de políticas públicas eficazes dificulta a implementação de práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos jovens e adultos em processo de alfabetização.

A formação inicial de professores para a EJA enfrenta desafios particulares, pois envolve a preparação para lidar com um público heterogêneo em termos de idade, experiências de vida e níveis educacionais. Além disso, a ausência de parâmetros oficiais que definam claramente o perfil desses profissionais agrava a situação (Soares; Pedroso, 2016). É crucial

que os futuros educadores desenvolvam habilidades que os capacitem a formar seus alunos não apenas para a alfabetização, mas também para o mundo do trabalho (Furtado; Machado, 2021). A compreensão das características específicas deste grupo é fundamental para a construção de práticas pedagógicas que atendam às suas necessidades.

No curso de Licenciatura em Pedagogia, a formação inicial dos docentes para a EJA é abordada por meio do componente curricular "Educação de Jovens e Adultos", que promove a discussão teórica e prática sobre essa modalidade. Estrela e Andrade (2021) discutem a importância dessa formação a partir de uma experiência de dois semestres com estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade pública. As autoras destacam a importância de inserir a EJA no currículo, proporcionando um momento propício para a formação inicial dos professores.

Durante a experiência relatada, foi enfatizado como a formação de professores deve partir de situações concretas de aprendizagem, envolvendo sujeitos reais que possuem histórias, resistências e saberes. Dessa forma, a formação inicial carrega a responsabilidade de trazer discussões que permitam aos futuros professores uma melhor compreensão da complexidade da modalidade.

Em contrapartida, Furtado e Machado (2021) apontam a falta de um currículo que contemple disciplinas específicas sobre a EJA na formação inicial. Em sua pesquisa, dos dezesseis professores entrevistados apenas um respondeu positivamente ao ser questionado sobre a presença de disciplinas voltadas para a EJA em seu curso de graduação, ressaltando que alguns dos cursos frequentados pelos professores não eram de licenciatura.

Isso evidencia que a primeira questão a ser tratada é a necessidade de repensar os currículos dos cursos de licenciatura, de modo que a formação inicial inclua discussões sobre a EJA. A formação inicial de professores para a EJA deve ir além do domínio técnico dos conteúdos curriculares, abordando as nuances sociais, culturais e psicológicas que permeiam a vida dos jovens e adultos em processo de aprendizagem. O estágio supervisionado direcionado à EJA proporciona uma oportunidade valiosa para que os professores em formação internalizem e apliquem esses princípios na prática, contribuindo para uma educação mais eficaz e relevante para esse público específico.

A formação continuada é essencial para enfrentar os desafios dinâmicos e as demandas específicas do contexto educacional da EJA. Este processo, dinâmico e fundamental, visa aprimorar a prática docente, levando em conta as particularidades de um público diversificado e muitas vezes marginalizado. Proporcionar oportunidades regulares de atualização e desenvolvimento profissional é crucial para garantir que os educadores estejam preparados para

oferecer uma educação de qualidade aos jovens e adultos em processo de aprendizagem. Sobre esta questão, Furtado e Machado (2021, p. 67), ressaltam:

Esses dados do tempo de atuação dos professores na modalidade EJA, se analisados junto com a formação continuada que os docentes receberam durante todo esse período, destacam uma característica fragilizada da qualificação continuada dos docentes, uma vez que uma parcela significativa de professores não recebeu ou recebeu pouca formação durante todo o tempo de atuação no ensino de jovens e adultos.

Dessa maneira, ainda vemos lacunas e fragilidades quando se trata da formação continuada desses docentes para a modalidade, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 70), expõem da seguinte maneira:

A demanda pelo ensino fundamental de jovens e adultos é extensa e complexa, comportando em seu interior uma grande diversidade de necessidades formativas [...]. É forçoso considerar os requisitos formativos cada vez mais complexos para o exercício de uma cidadania plena, as exigências crescentes por qualificações de um mercado de trabalho excludente e seletivo e as demandas culturais peculiares a cada subgrupo etário, de gênero, étnico-racial, socioeconômico, religioso ou ocupacional.

Assim, a formação continuada de professores na EJA deve ser pautada na atualização constante das práticas pedagógicas, na sensibilização para questões sociais e culturais, e no desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Além disso, estratégias de avaliação formativa, inclusão e o uso apropriado de tecnologias são elementos-chave para aprimorar a qualidade do ensino na EJA. Ao promover um ambiente de aprendizagem centrado no estudante e sensível à diversidade, a formação continuada contribui para a construção de uma educação mais inclusiva, relevante e eficaz na EJA. Neste aspecto Machado (2008, p. 166) argumenta:

[...] o desafio, sem dúvida, não é apenas o de pensar nos professores que estão ingressando na formação inicial, na graduação. Existe, hoje, um número significativo de docentes já graduados, atuando na EJA, nas redes públicas de ensino. A eles, sem dúvida, se destinam as estratégias de formação continuada, seja no nível de aperfeiçoamento, seja na perspectiva da pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu*.

É ainda, necessário colocamos alguns aspectos que precisam ser levadas em conta para a formação dos docentes para a EJA. O primeiro deles sendo a de que a formação de professores deve promover práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem os saberes prévios dos estudantes, integrando essas experiências ao processo de ensino-aprendizagem. Isso requer uma postura dialógica e participativa por parte dos educadores, criando um ambiente propício para a troca de saberes (Soares; Pedroso, 2016).

Ainda citando Soares e Pedroso (2016), é de extrema importância que os programas de formação incorporem esses princípios, promovendo discussões teóricas e práticas que preparem os educadores para lidar de maneira eficaz e respeitosa com as complexidades da EJA. A ênfase na dialogicidade, construção de conhecimento a partir da experiência do estudante e sensibilidade à diversidade são pilares essenciais para uma formação de professores que verdadeiramente contribua para a transformação positiva na Educação de Jovens e Adultos.

Outro aspecto a ser abordado devem ser os desafios presentes na EJA, como a superação de estigmas e a necessidade de reconhecimento da identidade dos estudantes adultos. A formação deve preparar os professores para enfrentar esses desafios, estimulando a reflexão sobre suas próprias práticas e atitudes. Ao mesmo tempo, deve-se destacar as possibilidades transformadoras da EJA, evidenciando a importância da educação como instrumento de emancipação e promoção da cidadania. Também é necessário ressaltar as contribuições teóricas dos autores para área, com experiências de formação como evidenciam Estrela e Andrade (2021, p. 96), ao afirmarem que:

A relação entre a formação docente e a inserção no campo de trabalho, a possibilidade de conhecer os sonhos e as muitas dificuldades para permanecer no projeto, os desafios para alfabetizar jovens e adultos que tiveram suas vidas marcadas pela exclusão foram, sem dúvida nenhuma, um aprendizado de grande significado para as duas turmas, portanto, a análise dos conteúdos das falas dos estudantes permite-nos inferir que a formação inicial de professor (componente curricular Educação de Jovens e Adultos) articulada a uma experiência prática (projeto de alfabetização) pode contribuir para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem e para a reconfiguração do campo da EJA, mediante a ação e reflexão.

A pesquisa com os acadêmicos se revela ainda mais relevante ao observarmos as articulações possíveis no âmbito da Universidade para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). As contribuições dos autores destacam a fragilidade na formação de docentes dessa modalidade, evidenciando a ausência de marcos legais e a falta de parâmetros oficiais que delineiem o perfil desses profissionais. Além disso, a formação de professores deve capacitar os educadores a estabelecerem diálogos autênticos e significativos com os estudantes adultos. Isso implica criar espaços de escuta, promover debates e estimular a expressão das vivências dos estudantes. A construção do conhecimento deve ser um processo colaborativo, no qual a expressão dos estudantes é valorizada. Arroyo (2006, p. 19) destaca:

[...] os educadores de jovens e adultos têm de ter consciência desse momento em que estamos. Esse tem que ser um dos traços de sua formação, ter conhecimento da atual situação da EJA, em termos de sua própria construção, como política pública, como responsabilidade e dever do Estado.

Assim, pesquisas que abordam a relevância da EJA são de extrema importância, pois podem fornecer contribuições valiosas tanto para aqueles que estão se formando como educadores quanto para aqueles que buscam aprimorar constantemente suas práticas por meio de formação continuada. Essas investigações ajudam a desenvolver estratégias pedagógicas mais eficazes, a compreender melhor as necessidades dos estudantes adultos e a promover uma educação mais inclusiva e significativa.

2.2 O PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia e estágio supervisionado na EJA

Arroyo (2006, p. 24), na coletânea organizada por Leôncio Soares, enfatiza que há uma necessidade de uma maior carga horária para se estudar as especificidades dos jovens e adultos da EJA. Para tanto, necessita-se que saia de universalismos que ocultam mais do que revelam, que seria um ponto determinante para políticas de formação de educadores jovens e adultos. O autor ainda destaca:

Temos mais carga horária pra discutir e estudar conteúdos, métodos, currículos, gestão, supervisão, do que para discutir e estudar a história e as vivências concretas da infância e da adolescência, com o que a pedagogia e a docência vão trabalhar. Em relação à história e às vivências concretas da condição de jovens e adultos populares trabalhadores as lacunas são ainda maiores (Arroyo, 2006, p. 22).

Dessa forma, os Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Pedagogia (é necessário o diálogo não apenas para esse curso em questão, mas os específicos também), necessitam incorporar as especificidades da EJA. Para tanto, o analisado aqui se trata do curso de licenciatura em Pedagogia, da Escola Normal Superior (ENS), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) que traz como centralidade a noção de criança como centro. É apresentado da seguinte forma: “A criança e o jovem são os focos das preocupações do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Escola Normal Superior pelo fato de serem os sujeitos primordiais do processo de formação docente” (Amazonas, 2021, p. 53). Neste aspecto, Soares (2011, p. 307-308) evidencia que:

A construção de uma proposta de trabalho que reconheça as especificidades do público da EJA perpassa diversos aspectos como: a diversidade de sujeitos educandos com características peculiares; a preocupação com a existência de uma infraestrutura que acolha a realidade desse público; a elaboração de propostas curriculares que vá ao encontro das necessidades, das exigências e dos interesses desses sujeitos, incluindo a flexibilidade dos tempos e espaços; a disponibilidade de recursos didáticos que atendam e desenvolvam as

potencialidades desses sujeitos; as iniciativas de formação inicial e continuada de educadores; políticas compensatórias de alimentação e transporte que favoreçam a permanência dos educandos.

Mesmo que em suas finalidades coloquem a EJA como campo de conhecimento específico a forma a qual está organizada como disciplina abre uma ampla discussão entre os acadêmicos. Sobre isto, Furtado e Machado (2021, p. 68), em sua experiência de pesquisa afirmam:

[...] vemos a relevância de haver, nos cursos de graduação, a abordagem teórica e prática sobre a EJA, seja nas disciplinas ou durante os estágios supervisionados nas escolas, já que o público dessa modalidade de ensino possui especificidades de aprendizagem que exigem uma preparação qualificada dos docentes.

A relevância de incluir, nos cursos de graduação, uma abordagem teórica e prática sobre a EJA é fundamental para garantir uma preparação qualificada dos futuros docentes. A EJA atende a um público com especificidades de aprendizagem distintas, o que requer uma formação que vá além das metodologias tradicionais de ensino aplicadas na educação infantil e no ensino fundamental regular. A inclusão de disciplinas e estágios supervisionados focados na EJA nos currículos de licenciatura é essencial por diversos motivos.

A formação teórica e prática proporcionada nos cursos de graduação permite que os futuros professores compreendam as particularidades desse público e se preparem para oferecer uma educação de qualidade. No curso de Licenciatura em Pedagogia, da ENS/UEA, como evidenciado no PPC (2021, p. 68) tem a finalidade de:

[...] licenciar educadores para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dispõem-se também a prover, de forma inclusa na graduação, a qualificação para o exercício de funções em áreas de serviços de apoio e gestão escolar e outras áreas específicas de conhecimentos (educação indígena, educação ambiental, educação de jovens e adultos) necessários ao atendimento das demandas da realidade Amazônica.

A formação específica em EJA ajuda os professores a desenvolverem habilidades para criar ambientes de aprendizagem que considerem essas circunstâncias e promovam a motivação e o engajamento dos estudantes. Ademais, no PPC (2021, p. 68) ainda é citada a EJA como habilitações específicas no 3º ponto a nível de pós-graduação *latu-sensu* da seguinte maneira:

Profissionais em outros campos educacionais que exijam conhecimentos pedagógicos aprofundados e diversificados no nível de pós-graduação *latu-sensu*, como a Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação Especial, Educação Ambiental, Educação e Desenvolvimento Sustentável, Tecnologias Educacionais e outros que se fizerem necessários para atender às demandas próprias da região amazônica.

Um ponto importante a ser destacado é a falta de articulação das disciplinas com a EJA, sendo as mesmas com titulação “Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino fundamental” já mostram buscar uma “Compreensão das construções das representações das crianças e jovens no processo de apropriação [...]” (PPC, 2021, p. 81). A EJA é citada na disciplina de Metodologia da Alfabetização, ministrada no 4º período, tendo como finalidade proporcionar: “Conhecimento e compreensão dos fundamentos, métodos e processos da alfabetização de crianças, jovens e adultos” (PPC, 2021, p. 86). Durante o período, a professora que ministrou, buscou trazer para aula algumas reflexões, sempre enfatizando a necessidade de um olhar sensível e diferenciado para os estudantes da EJA, porém de maneira mais aligeirada, devido ao tempo. Dessa forma, mesmo que haja essa presença no início do curso há falta de articulação necessária com a construção da mesma como modalidade, os seus sujeitos e o aligeiramento só reforça a intenção de trazer sem um aprofundamento que se mostra necessário para uma compreensão da EJA.

Outro aspecto que merece atenção, se trata sobre os estágios supervisionados, realizados em escolas públicas, que representam uma parte crucial dessa preparação. Eles oferecem aos futuros professores a oportunidade de vivenciar a realidade da EJA, aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos e desenvolver práticas pedagógicas sob a orientação de profissionais experientes. Essa experiência prática é indispensável para a formação de educadores competentes, pois permite que eles enfrentem situações reais, reflitam sobre suas práticas e façam os ajustes necessários para melhorar sua abordagem educativa. E sobre o estágio, Maciel, Corrêa e Oliveira (2019, p. 427) afirmam:

O Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos (ESEJA) caracteriza-se como um elemento da formação inicial que contribui para a ampliação de conhecimentos inerentes a vivências, saberes e aprendizados que são produzidos entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e a comunidade escolar.

No PPC do curso de licenciatura em pedagogia, da Escola Normal Superior, em seu quarto objetivo específico de formação se mostra da seguinte maneira:

Proporcionar a interdisciplinaridade entre o estágio profissional, os componentes curriculares do curso e a realidade das escolas, visando à construção de saberes e a apreensão das práticas docentes na Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental, EJA, Educação Especial, Educação Indígena e nas diversas instâncias educativas (Proposta Pedagógica do Curso, 2021, p. 230).

Desta forma, visa um estágio que busca incluir práticas pedagógicas supervisionadas que permitam aos futuros professores vivenciar a sala de aula, compreender a dinâmica escolar e desenvolver estratégias eficazes de ensino. Da mesma maneira, a disciplina de estágio supervisionado II, ministrada no sétimo período de pedagogia, assegura em sua ementa:

A docência e os saberes orientadores da prática pedagógica a ética profissional nos anos iniciais do ensino fundamental e EJA (1º segmento). A observação, o diagnóstico, a problematização, o registro e planejamento das práticas pedagógicas. A construção, desenvolvimento e socialização do plano de ação (Proposta Pedagógica do Curso, 2021, p. 231).

Dessa forma, a disciplina de Estágio Supervisionado II, que deveria dialogar com o primeiro segmento da EJA, não consegue um aprofundamento necessário. Com a vivência dos três estágios, é perceptível que os acadêmicos, ao cursarem o estágio II, ainda não possuem fundamentações teóricas solidificadas sobre a EJA. Durante a graduação, seu único contato até o momento que ocorre o estágio II, com a modalidade ocorre na disciplina de Metodologia da Alfabetização, a qual, como já mencionado, não consegue abranger todas as especificidades da EJA.

Essa lacuna na formação inicial é preocupante, pois a EJA possui características únicas que demandam abordagens pedagógicas diferenciadas. A diversidade etária, as trajetórias escolares interrompidas e as múltiplas motivações para a volta à sala de aula são aspectos que requerem uma compreensão profunda e específica por parte dos futuros docentes.

Além disso, é importante destacar que a configuração atual do PPC da ENS/UEA evidencia que em muitos casos, a EJA não é citada nem mesmo em disciplinas que possuem objetivos relacionados a ela. Esse cenário é atípico e inadequado, visto que a EJA deveria ser um componente fundamental na formação dos professores, dada sua relevância social e educacional. A vivência nos estágios deve ser acompanhada de supervisão e reflexão crítica, proporcionando aos acadêmicos a oportunidade de aplicar teorias em contextos reais e de desenvolver habilidades práticas essenciais.

Ademais, a disciplina da Educação de Jovens e Adultos é ministrada no 8º período. Maciel, Corrêa e Oliveira (2019, p. 430-431), ressaltam que:

O Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos contribui de maneira significativa na relação teórico-prática, no campo de formação profissional, ética e didática de discentes-estagiários para atuarem no âmbito escolar. O ESEJA contribui para formação inicial dos alunos porque perpassa pelas vivências acerca da realidade de uma escola, da ação do professor em sala de aula, assim como aproxima o estudante das instituições de ensino superior, a identificar o perfil dos alunos da EJA, seus

saberes constituídos pelas suas histórias de vidas, e projetar diretrizes para os processos de ensino e aprendizagem no universo da escola.

Com a organização curricular do atual PPC de Pedagogia, que apresenta a disciplina de Estágio Supervisionado II em período letivo diferente da disciplina de educação de jovens e adultos, percebermos que há desafios significativos para os professores articularem a EJA de maneira eficaz. Não basta apenas acrescentar sem as devidas discussões teóricas necessárias para uma prática efetiva na EJA.

A disciplina de Educação de Jovens e Adultos, com carga horária de 60 horas, dividida em 30 horas teóricas e 30 horas práticas, é ofertada no oitavo período, de pedagogia e propõe a “Compreensão do significado histórico e da constituição dos processos de Educação de jovens e adultos, sua legislação e suas metodologias” (Amazonas, 2021, p. 85). Tendo em vista que as disciplinas anteriormente não dão ênfase às discussões teóricas sobre a EJA, surge o questionamento de que a carga horária se mostra suficiente ou ideal para discutir questões tão complexas envolvendo esta modalidade de ensino? Essa realidade destaca a necessidade da reformulação do PPC. A inclusão de disciplinas específicas sobre EJA ou rever a carga horária já prevista, a integração de suas temáticas em outras disciplinas pedagógicas, é essencial. Os acadêmicos devem participar ativamente dessa discussão, contribuindo para a construção de um currículo que atenda às demandas reais do contexto educacional brasileiro. O PPC deve ser formulado de maneira a garantir que os futuros professores saiam da universidade com uma compreensão clara e detalhada das necessidades e desafios da EJA. Isso inclui não apenas o conhecimento teórico, mas também a prática pedagógica específica para essa modalidade.

Na ementa da disciplina, ressalta aspectos relacionados a história, as políticas públicas e as alternativas metodológicas para a EJA. Desse modo, o PPC (2021, p. 197) adverte para o:

Significado da educação de jovens e adultos na estrutura educacional brasileira. As políticas e as iniciativas da sociedade civil para a educação de jovens e adultos. O processo histórico dos movimentos populares de educação de adultos. O direito à educação na conjuntura brasileira. Educação de adultos e educação popular. Jovens difíceis: como ocorrem os problemas. Ações preventivas na educação, na família e no trabalho. A educação na terceira idade: valorização do idoso e alternativas metodológicas.

A articulação eficaz da EJA na formação inicial dos professores requer uma abordagem integrada e multifacetada, que combine a revisão curricular, a oferta de experiências práticas contínuas, o uso de tecnologia educacional e o apoio de políticas públicas. Somente assim será possível preparar educadores capazes de enfrentar os desafios e atender às necessidades específicas dos estudantes da EJA, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade. O PPC

do curso de pedagogia, analisado mostra que apesar da tentativa, ainda há questões a serem consideradas. Sobre esse aspecto, Machado (2008, p. 165) evidencia a importância de um currículo na graduação para a EJA: “É a primeira questão a ser enfrentada pela formação de professores da EJA: há que se repensar os currículos dos cursos de licenciatura, para que a formação inicial trate dessa modalidade de ensino”.

É crucial que as políticas educacionais reconheçam e valorizem a importância da EJA, proporcionando recursos e apoio para a formação continuada dos professores que atuam nessa modalidade. A abordagem teórica nos cursos de graduação deve incluir estudos sobre políticas públicas, legislação educacional e metodologias específicas para a EJA. Isso proporciona aos futuros docentes uma compreensão abrangente do contexto em que ela está inserida, capacitando-os a atuar de maneira informada e crítica, contribuindo para a melhoria contínua da modalidade.

A inclusão de uma formação sólida em EJA nos cursos de graduação também contribui para a valorização e reconhecimento dessa modalidade de ensino, que historicamente tem sido marginalizada. Ao formar professores capacitados e comprometidos, cria-se um impacto positivo não apenas na qualidade do ensino, mas também na autoestima e no desempenho dos estudantes da EJA. Segundo Soares (2006, p. 3): “As ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação”.

Outro aspecto, mais atual, destacado por Ventura e Bonfim (2015) é sobre o silenciamento em relação à EJA nas licenciaturas, que refletem a própria situação dessa modalidade de ensino no país. Com metas modestas, políticas descontinuadas e fragmentadas, ofertas dispersas, iniciativas locais e aligeiradas, a EJA representa um projeto social onde a universalização da educação básica de qualidade para todos é pouco discutida e não é considerada em políticas afirmativas que poderiam reverter essa situação.

Em suma, a abordagem teórica e prática sobre a EJA nos cursos de graduação é essencial para preparar docentes qualificados que possam atender às especificidades de aprendizagem desse público diversificado. Como exemplificado por Soares e Pedrosa (2013, p. 252):

Frente ao exposto, não se pode desconsiderar que esses alunos jovens e adultos possuem uma grande bagagem de conhecimentos, construída ao longo de suas histórias de vida. Eles trazem consigo saberes, crenças e valores já constituídos, e é a partir do reconhecimento do valor de suas experiências de vida e de suas visões de mundo que cada aluno jovem ou adulto pode apropriar-se das aprendizagens escolares

de modo crítico e original, na perspectiva de ampliar sua compreensão e seus meios de ação e interação no mundo.

Segundo Soares (2006), a falta de atenção às especificidades da EJA nos processos de formação resulta em desqualificação profissional, levando professores de o ensino regular a atuarem na EJA, o que compromete o trabalho e limita as possibilidades de aprendizagem dos educandos. A realidade estadual reflete a nacional, já que os educadores participantes do estudo são também professores do ensino regular e carecem de processos formativos específicos para essa modalidade. Como argumentam Romero e Santos (2024, p. 301):

É importante salientar o papel fundamental do docente quando se trata da educação de jovens e adultos. Esse professor deve ser capaz de reconhecer e valorizar as aptidões individuais de cada aluno, adaptando seu ensino para atender as necessidades específicas de aprendizagem de cada um. Além disso, o docente pode ser um modelo e um referencial a ser seguido pelos alunos, inspirando-os e motivando-os em seu processo de educação e desenvolvimento pessoal. É necessário destacar também que, em nossa sociedade, o público da EJA muitas vezes encontra-se à margem, enfrentando preconceito e discriminação em seu cotidiano. Portanto, o docente na EJA desempenha um papel crucial não apenas ao construir o conhecimento com seus alunos, mas também na promoção da inclusão social, no combate ao preconceito e na valorização da diversidade.

O PPC deve ser repensando buscando não só ser realocado em um momento mais oportuno em que as outras disciplinas possam ser articuladas com a EJA, mas também repensar a própria disciplina de EJA, já que a mesma com a carga horaria atual não consegue envolver e discutir as especificidades da modalidade.

Desta forma, as licenciaturas, em específico a analisada, responsáveis pela formação de professores, muitas vezes não abordam de maneira adequada ou suficiente as particularidades e necessidades da EJA. Essa omissão está profundamente enraizada na própria condição da EJA no país, caracterizada por uma série de desafios estruturais e políticas inconsistentes.

A EJA, nesse contexto, traduz um projeto social no qual a universalização da educação básica de qualidade para todos é pouco discutida e raramente considerada nas políticas afirmativas. A falta de uma discussão séria e aprofundada sobre a importância da EJA reflete um descaso com uma parte significativa da população que necessita dessa modalidade de ensino para exercer plenamente seus direitos cidadãos e alcançar uma vida digna.

Desta forma, o silenciamento em relação à EJA nas licenciaturas não é apenas um reflexo, mas também um fator que contribui para a precariedade dessa modalidade de ensino. É necessário um esforço coordenado para incluir a EJA de maneira significativa nas políticas

educacionais e na formação de professores, garantindo que todos os cidadãos tenham acesso a uma educação básica de qualidade.

Assim, uma formação adequada proporciona aos futuros professores as ferramentas necessárias para promover uma educação inclusiva, adaptável e eficaz, contribuindo significativamente para a redução das desigualdades educacionais e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

2.3 Organização da EJA em Manaus

A educação de jovens e adultos é organizada pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED em 1º e 2º segmento, que funcionam semestralmente, para estudantes com idade mínima de 15 anos. O primeiro segmento atende o ensino fundamental I, dividido entre a 1ª e a 4ª etapa, já o segundo é responsável pelo ensino fundamental II, da 5ª a 8ª etapa. Como exemplificado no quadro⁶:

Quadro 1: Organização da EJA em Manaus

Etapa	Ano correspondente
1º segmento	
1ª etapa	Alfabetização e 1º ano
2ª etapa	2º ano
3ª etapa	3º e 4º ano
4ª etapa	5º ano
2º segmento	
5ª etapa	6º ano
6ª etapa	7º ano
7ª etapa	8º ano
8ª etapa	9º ano

Fonte: GEJA, 2024

Segundo a Resolução n. 080, aprovada em 15 de setembro de 2022, pelo Conselho Municipal de Educação – CME, em seu art. 2º, operacionaliza normas para a EJA, na rede pública municipal de ensino de Manaus. Desse modo:

A Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus destina-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria, mediante oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do estudante, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames (Manaus, 2022, p. 17).

⁶ Algumas informações foram atualizadas a partir das informações obtidas na Gerência da Educação de Jovens e Adultos – GEJA de Manaus.

Assim, a mesma é voltada para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade apropriada. Através de cursos e exames, oferece oportunidades educacionais adequadas, levando em conta as características dos estudantes, seus interesses, condições de vida e trabalho.

Possui como objetivos (Manaus, 2022, p. 17): “I - Restabelecer a igualdade de direito à educação, garantindo a oferta do Ensino Fundamental para jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ou não concluíram o seu processo educativo escolar na idade regular”, buscando garantir que todos, independentemente da idade, tenham acesso ao Ensino Fundamental. Isso inclui jovens, adultos e idosos que, por diversos motivos, não tiveram a oportunidade de iniciar ou concluir seus estudos na idade adequada. Trata-se de uma medida de justiça social, visando corrigir desigualdades e promover a inclusão educacional. “II - Propor um modelo pedagógico para jovens, adultos e idosos, por meio de uma organização curricular flexível e metodologias própria, de modo a assegurar as funções reparadora, equalizadora e qualificadora”. Esse modelo deve garantir funções reparadoras (correção de lacunas educacionais), equalizadoras (oferecer as mesmas oportunidades de aprendizagem) e qualificadoras (proporcionar formação que prepare para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade). “III - Incentivar a permanência dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos com adoção de um processo de avaliação diferenciado, considerando o perfil e a faixa etária deste público”, relacionado a estimular a permanência dos alunos na EJA através de um processo de avaliação diferenciado. Esse processo deve considerar as características e a faixa etária dos estudantes, reconhecendo suas particularidades e ajustando as avaliações de forma a não desmotivar, mas sim, incentivar a continuidade dos estudos. “IV - Promover uma aprendizagem significativa aos estudantes de EJA, assegurando conteúdos mínimos na perspectiva de garantir habilidades e competências para enfrentar as etapas subsequentes do processo de escolarização”, por fim, é promover uma aprendizagem que seja significativa para os estudantes de EJA. Isso significa assegurar a aquisição de conteúdos mínimos que garantam o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para enfrentar as etapas subsequentes do processo educacional. O foco é proporcionar uma base sólida de conhecimento que permita aos alunos avançar em sua educação e na vida profissional.

Esses objetivos destacam a importância de uma abordagem inclusiva e adaptada às necessidades específicas dos estudantes de EJA, buscando não apenas a correção de lacunas educacionais, mas também a promoção de uma educação contínua e de qualidade.

O primeiro segmento, que concentra-se essa pesquisa, com organização da 1ª a 4ª etapa (como evidenciado na tabela acima) tem a duração de 2 anos de estudo e deverá ser ofertado de forma presencial, com a carga horária de 400 horas, sendo estas, distribuídas em um mínimo de 100 dias letivos (Manaus, 2022), como evidenciado no quadro⁷ 2:

Quadro 2: Organização Curricular da EJA

Dias letivos semestrais: 100 dias Dias letivos semanas: 05 dias Semestre: 20 semanas Carga total por semestre: 400 horas				Ano de implantação: 2023 Carga Horária Total: 1.600 horas								
LDBEN Nº 9.394/96 Resolução CNE/CEB Nº 01/2000 Resolução CNE/CEB Nº 03/2010 Resolução CNE/CEB Nº 04/2010 Resolução CNE/CEB Nº 07/2011 Resolução CNE/CEB Nº 01/2021 Resolução CEE/CEB Nº 098/2019 Resolução CME Nº 080/2022	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º SEGMENTO								
				1ª ETAPA		2ª ETAPA		3ª ETAPA		4ª ETAPA		Total
				NAS	NASEM	NAS	NASEM	NAS	NASEM	NAS	NASEM	
		Linguagens	Língua Portuguesa	08	160	08	160	08	160	08	160	640
			Arte	01	20	01	20	01	20	01	20	80
		Matemática	Educação Física	01	20	01	20	01	20	01	20	80
			Matemática	08	160	08	160	08	160	08	160	640
		Ciências da Natureza	Ciências	02	40	02	40	02	40	02	40	160
		Ciências Humanas	História	02	40	02	40	02	40	02	40	160
			Geografia	02	40	02	40	02	40	02	40	160
		Ensino Religioso	Ensino Religioso	01	20	01	20	01	20	01	20	80
	CARGA HORÁRIA	TOTAL DE AULAS		25	500	25	500	25	500	25	500	2.000
		TOTAL DE HORAS DA ETAPA		400		400		400		400		1.600
		TOTAL DE HORAS DO SEGMENTO		1.600								

Fonte: Manaus, 2022, p. 31.

As escolas devem cumprir a carga horária estabelecida, para que no período de um semestre tenham as 400 horas. A partir do quadro e do confronto com a observação participante na primeira etapa, as aulas assistidas apenas evidenciaram três disciplinas trabalhadas em sala de aula: Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física (a qual tinha um professor específico), sendo importante ressaltar que as estudantes da primeira etapa não gostavam da última mencionada. A interdisciplinaridade não era trabalhada e para além os matérias (mesmo sendo produzidos pela professora regente no início)⁸, evidenciavam serem infantilizados de português e mais apropriado de matemática, enquanto as outras disciplinas não sendo vistas no tempo de observação participante. Sobre esse aspecto Menezes e Bezerra (2015, p. 158) evidenciam:

Pode-se afirmar que o pouco domínio das práticas letradas contribui para as dificuldades encontradas pelos jovens e adultos que ingressam na modalidade EJA.

⁷ NAS: Números de aulas na semana NASEM: Números de aulas no semestre

⁸ Informação obtida tanto na entrevista com a professora, como na das estudantes.

Assim, o reconhecimento do direito a educação e ao direito de aprender durante toda a vida é mais que uma necessidade; é o direito de ler e escrever, de indagar e analisar, de ter acesso a determinados recursos, de desenvolver e praticar capacidades e competências individuais e coletivas com o uso das linguagens orais, escritas, imagéticas, etc.

Dessa forma, o cumprimento da carga horária na EJA revela a importância de uma abordagem educativa que vá além da simples contagem de horas. É necessário garantir que essas horas sejam preenchidas com conteúdo e práticas pedagógicas que realmente atendam às necessidades dos estudantes, promovendo um aprendizado significativo e duradouro. Para isso, é essencial investir na formação de professores, na adequação dos materiais didáticos e na promoção de uma educação interdisciplinar e inclusiva.

Mesmo com as dificuldades exemplificadas pelos professores entrevistados, a GEJA mostra um compromisso com diversos projetos desenvolvidos como exemplificados no próximo quadro⁹:

Quadro 3: Projetos desenvolvidos pela GEJA

Projeto	Objetivo	Período	Público-alvo
Encontro de diretores da EJA – EDEJA	É uma ação que visa sensibilizar, mobilizar e fortalecer aos diretores para o desenvolvimento e o acompanhamento de ações pedagógicas voltadas para a gestão da aprendizagem na EJA	Duas vezes ao ano	Diretores da EJA
Fórum de discussão da EJA	Promover um espaço de diálogo e discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos frente aos assessores da Gerência da Educação de Jovens e Adultos, dos coordenadores da EJA e das Divisões Distritais	Mensal	Assessores da EJA e coordenadores das DDZ's
Mobilização ninguém fora da escola – MONIFES	Mobilizar as unidades de ensino SEMED/Manaus a fim de desenvolverem, coletivamente ações pedagógicas planejadas, com tema gerador que incentive a permanência escolar dos estudantes da EJA	Semestral	Estudantes do 1º e 2º segmento
Olimpíada de Matemática da Educação de Jovens e Adultos – OLIMEJA	Contribuir no processo de ensino e aprendizagem da Matemática, junto aos estudantes da EJA,	Mensal	Estudantes da 4ª e 8ª etapa e 2ª fase do CEMEAPI ¹⁰

⁹ Quadro adaptado a partir das informações da GEJA.

¹⁰ O Centro Municipal de Escolarização do Adulto e da Pessoa Idosa (CEMEAPI) – SEMED, possui como objetivo assegurar a educação escolar nos espaços não formais de Instituições Públicas e Privadas, por meio de

	possibilitando interações com os professores		
Círculo de Leitura e Escrita na EJA	Desenvolver a aprendizagem leitora, escrita e interpretativa dos estudantes da EJA, na perspectiva da interdisciplinaridade e da aquisição de habilidades e competências ao longo da vida	Mensal	Estudantes do 1º e 2º segmento
Concurso Escola Leitora na EJA	Valorizar e socializar as experiências exitosas desenvolvidas pelos estudantes, professores e equipe pedagógica durante o Projeto Círculo de Leitura e Escrita na EJA	Mensal	Estudantes do 1º e 2º segmento
Qualificação Profissional na EJA – QUALIPEJA	Contribuir para a qualificação profissional e empreendedora dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos da rede pública municipal de ensino de Manaus, por meio de parcerias com instituições públicas e privadas	Mensal	Escolas municipais que ofertam turmas de EJA (1º e 2º segmento)

Fonte: GEJA, 2024

Os projetos desenvolvidos buscam garantir um ensino de qualidade e um maior envolvimento dos sujeitos na caminhada do ano letivo. Porém, como evidenciado pela observação participante, nem todos os projetos são trabalhados em sala de aula pelos professores, sobre o MONIFES, é ainda importante citar uma das estudantes da primeira etapa que disse no momento após a organização da aula: *“Eu prefiro estudar, não gosto disso, eles planejam essas aulas que não me ajudam a aprender a ler. Já chego cansada do trabalho para vir pra escola e eles ainda querem que eu vá para a quadra”*. Elas evidenciaram atividades cada vez mais voltadas para o público jovem.

Outros projetos ainda acontecem de outras formas são seguidos pelos gestores como o EDEJA e o Fórum de Discussão da EJA com os assessores. Para além, o Círculo de Leitura e a OLIMEJA, são vistas ações mínimas por professores principalmente do 2º segmento, enquanto estive na escola e nas entrevistas os professores não citaram em nenhum momento os dois projetos.

Se mostra necessário refletir sobre estas ações no chão da escola, de que forma estão sendo feitas? Elas englobam a participação dos estudantes? Os professores as conhecem? São muitos questionamentos que pelo menos na situação específica nos mostra que não.

Ademais, mesmo que eles busquem garantir o engajamento dos estudantes e a sua permanência em sala de aula, a forma a qual são desenvolvidos no chão da escola ainda deixa muito a desejar, já que sempre há outras situações dentro da escola. Buscar integrar os estudantes no planejamento dessas ações seria uma forma de garantir sua permanência, conhecer os seus estudantes e sua história de vida, como evidenciam Soares e Pedroso (2016, p. 259):

Uma possibilidade é considerar que a experiência vivenciada por educandos e educadores pode se constituir em um eixo propício para a leitura crítica do mundo e para a construção de uma visão reflexiva que vá além do instituído, possibilitando a emergência do novo. Nesse contexto, o foco para se definir uma política para a EJA e para a formação do seu educador enfatiza a necessidade de os profissionais buscarem refinar seus procedimentos para conhecer bem quem são esses jovens e adultos populares, e como se conformam como tal. Assim, reitera-se a necessidade de os processos formativos desses educadores partirem da prática pedagógica, seguidos da teorização sobre ela, mantendo esse movimento de ação/reflexão/ação.

No que se refere ao ensino médio, ressaltamos que a rede municipal de ensino não se responsabiliza, já que este é amparado pelo Estado. De acordo com Soares (2011, p. 307-308), é necessário que a Secretaria Municipal de Educação elabore um currículo específico voltado para o público da EJA:

A construção de uma proposta de trabalho que reconheça as especificidades do público da EJA perpassa diversos aspectos como: a diversidade de sujeitos educandos com características peculiares; a preocupação com a existência de uma infraestrutura que acolha a realidade desse público; a elaboração de propostas curriculares que vá ao encontro das necessidades, das exigências e dos interesses desses sujeitos, incluindo a flexibilidade dos tempos e espaços; a disponibilidade de recursos didáticos que atendam e desenvolvam as potencialidades desses sujeitos; as iniciativas de formação inicial e continuada de educadores; políticas compensatórias de alimentação e transporte que favoreçam a permanência dos educandos.

Em Manaus, verificamos que há o reconhecimento de que é importante a participação de assessores, pedagogos e professores da própria rede de ensino¹¹, no processo de elaboração da proposta pedagógica. Em 2022, esta proposta foi organizada a partir da Resolução CNE/CEB n. 1, de 28 de maio de 2021, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos e a Resolução n. 080/2022 do Conselho Municipal de Educação de Manaus, que estabelece normas para operacionalização da Educação de Jovens e Adultos, como já vimos anteriormente. No documento, é destacado a participação dos sujeitos para sua construção:

¹¹ Informação obtida a partir da entrevista de um dos colaboradores.

Participaram do processo de construção, assessores pedagógicos da GEJA e das Divisões Distritais Zonais - DDZs, pedagogos e professores especialistas por área de conhecimento presentes em cada unidade de ensino que ofertam EJA, assegurando o protagonismo dos principais atores do processo educacional, os professores e professoras, homenageando a gestão democrática, participativa em que se buscou priorizar a elaboração de um documento de forma coletiva, possibilitando ampla discussão e reflexão sob diferentes olhares, legitimando substancialmente todo o processo de construção (Proposta Pedagógica para a EJA, 2022, p. 12-13).

O documento evidencia que a EJA deve ser orientada pelas especificidades das práticas docentes e pedagógicas, pela flexibilidade do currículo e pelo tempo e espaço de aprendizagem próprios da vida adulta, sendo fundamental para atender às funções reparadora, qualificadora e equalizadora previstas para os estudantes jovens, adultos e idosos dessa modalidade de ensino (Proposta Pedagógica para a EJA, 2022). A proposta estabelece como objetivo: “Propor metodologias e currículo específico para jovens, adultos e idosos, que não tiveram acesso à Educação Básica em idade certa, contribuindo para o desenvolvimento de valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos” (Proposta Pedagógica para a EJA, 2022).

É importante ressaltar que o número de matrículas após a EJA em Manaus se organizar semestralmente teve um aumento significativo. Em 2024, no primeiro segmento tivemos um total de 10.000 alunos matriculados, em 69 escolas. Na Leste II, local onde a pesquisa foi realizada, apresenta o maior quantitativo de escolas, somando um total de 16, com aproximadamente 2.000 estudantes matriculados.

Dessa forma, a EJA deve considerar as vivências e experiências de vida dos estudantes, que muitas vezes enfrentam desafios distintos daqueles encontrados por estudantes em idade regular. As práticas pedagógicas devem ser adaptadas para acolher essa diversidade, proporcionando um ambiente de aprendizagem que valorize o conhecimento prévio dos estudantes e incentive a construção coletiva do saber. Isso implica em métodos de ensino que sejam participativos, contextualizados e que promovam a autonomia dos estudantes.

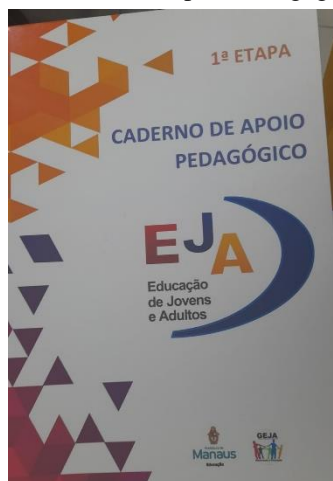
Para que a EJA atinja seus objetivos, é imprescindível que haja uma constante revisão e adaptação das práticas pedagógicas, currículos e organização do tempo e espaço escolar. A formação contínua dos professores e a implementação de políticas públicas que apoiem essas mudanças é fundamental. Somente assim será possível oferecer uma educação de qualidade que responda às necessidades específicas dos jovens, adultos e idosos que buscam, através da EJA, uma nova oportunidade de aprendizado e desenvolvimento pessoal e profissional. Mesmo que os documentos elaborados proponham a participação dos diferentes sujeitos envolvidos nas escolas, verificamos a existência de alguns desencontros no que se refere ao que é planejado e o que ocorre de fato no chão da escola.

2.4 Convergências e divergências na EJA em uma escola de Manaus

Na busca pela compreensão dos desafios acerca da formação inicial e continuada dos professores que exerce a docência, na educação de jovens e adultos em Manaus, realizamos uma pesquisa de campo em uma escola municipal, localizada em um bairro periférico de Manaus. Para a coleta de dados, realizamos entrevista com a professora responsável pela Gerência da Educação de Jovens e Adultos de Manaus, 4 professores do primeiro segmento da EJA, o pedagogo e 13 estudantes da turma de 1ª etapa.

A entrevista realizada com a responsável da GEJA (que nos referimos ao longo do texto como gerente), nos trouxe aspectos políticos e pedagógicos, além de uma apresentação geral acerca da EJA no município de Manaus. Ao longo da entrevista, um dos maiores destaques foi sobre os materiais didáticos existentes para a EJA. Em relação ao primeiro segmento (Figura 1), verificamos que não há a disponibilidade de livros didáticos, sendo necessário a produção de um caderno de apoio pedagógico pela GEJA. A professora que responde pela gerência da EJA (entrevistada 1), ocupa o cargo a aproximadamente sete anos. Ela ressaltou que “*Nesta gerência nós temos como principal função trabalhar políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos*”¹². Além disso, a gerente ressaltou a importância da implementação de políticas públicas para a alfabetização de adultos em Manaus, por meio do Centro Municipal de Escolarização do Adulto e da Pessoa Idosa – CEMEAPI.

Figura 1 – Caderno de Apoio Pedagógico da EJA



Fonte: Arquivo Pessoal

Em sua fala, a gerente, ressaltou a relevância de um currículo flexível e que atenda a especificidade do público da EJA, não fugindo de seus direitos. A flexibilidade curricular é um

¹² Fala transcrita da gerente.

pilar essencial na EJA. Diferentemente do currículo rígido tradicional, a EJA deve permitir adaptações que atendam às necessidades e interesses dos estudantes adultos. Isso pode incluir a integração de conteúdos que dialoguem diretamente com a realidade dos estudantes, como temas de saúde, cidadania, direitos trabalhistas e tecnologia. A flexibilidade também se estende à organização do tempo e do espaço escolar, considerando que muitos estudantes da EJA precisam conciliar o estudo com o trabalho e outras responsabilidades.

Para que o aluno da EJA tenha o interesse em permanecer na escola, foi necessário pensar em alternativas como por exemplo, a Proposta Pedagógica, as normas da OLIMEJA e do Círculo de Leitura¹³, visando não apenas o acesso, mas também, a permanência dos estudantes. Outra questão, que requer atenção e que é vista como desafiadora, se refere a formação inicial e continuada dos professores da EJA. Sobre este aspecto, podemos dialogar com Furtado e Machado (2021, p. 61), ressaltarem que:

É necessário ampliar a competência do professor que atua na EJA, pois ele precisa ter domínio dos assuntos pedagógicos e de metodologias que permitam uma melhor atuação com esse alunado, e para isso, é necessário, entre outras coisas, que o professor tenha oportunidade de se qualificar adequadamente, seja através de sua formação inicial na graduação ou através de cursos de formação continuada, como especialização, mestrado ou doutorado específicos para atuar na EJA.

O debate em torno da formação continuada de professores que atuam na EJA, não é recente, uma vez que, a temática está no palco das discussões há décadas. Acerca desta questão, Machado (2008, p. 166), destaca:

Mas o desafio, sem dúvida, não é apenas o de pensar nos professores que estão ingressando na formação inicial, na graduação. Existe, hoje, um número significativo de docentes já graduados, atuando na EJA, nas redes públicas de ensino. A eles, sem dúvida, se destinam as estratégias de formação continuada, seja no nível de aperfeiçoamento, seja na perspectiva da pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu*.

Ao dialogarmos sobre a formação inicial da gerente, verificamos que não houve ao longo da graduação, disciplinas específicas ou estágios supervisionados que discutissem os fundamentos teóricos e práticos relacionados a EJA. Quanto a formação continuada, também não teve estas bases, e por isso, não ressignificou. No entanto, salienta que aprendeu na prática. No que se refere aos estudantes, um dos maiores desafios é encontrar a escola aberta e que esta compreenda suas especificidades, para que haja a permanência. Em suas palavras: “*O maior*

¹³ Projetos apresentados no Quadro 3.

desafio dele é encontrar a escola para ele, o aluno”. Furtado e Machado (2021, p. 68), ressaltam:

Assim, vemos a relevância de haver, nos cursos de graduação, a abordagem teórica e prática sobre a EJA, seja nas disciplinas ou durante os estágios supervisionados nas escolas, já que o público dessa modalidade de ensino possui especificidades de aprendizagem que exigem uma preparação qualificada dos docentes.

A formação inicial, na graduação é fundamental para preparar futuros professores com os conhecimentos básicos necessários para atuar na EJA. No entanto, essa formação inicial muitas vezes não é suficiente para abordar todas as especificidades da modalidade, como ocorreu com a gerente, já que em sua formação inicial nem chegou a ter discussões sobre a EJA. Por isso, é imperativo que a formação continuada seja uma prioridade. A necessidade de ampliar a competência dos professores que atuam na EJA é evidente, visto que eles precisam dominar tanto os aspectos pedagógicos quanto metodologias específicas que atendam às demandas de um público diverso e muitas vezes marginalizado. Esse processo de qualificação deve ocorrer tanto na formação inicial quanto através de cursos de formação continuada. Soares e Pedroso (2016, p. 258) destacam:

A fim de se tecer algumas reflexões para se pensar o perfil e a formação desse educador de EJA, uma primeira constatação que se apresenta é que se torna imprescindível reconhecer as peculiaridades inerentes à EJA e, a partir delas, estabelecer os parâmetros para esse educador, delineando uma política específica para a sua formação.

Portanto, a formação continuada de professores para a EJA é essencial para garantir que essa modalidade de ensino atenda de maneira eficaz às necessidades de seus estudantes. Com uma formação sólida e contínua, os professores estarão mais bem equipados para enfrentar os desafios da EJA, promovendo a inclusão e uma educação de qualidade que contribua para o desenvolvimento pessoal e profissional dos jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade apropriada.

O perfil de educadores para a EJA, também é uma discussão que deve ser ampliada, já que para trabalhar com estudantes que trazem uma bagagem de vida, é primeiramente necessário conhecê-los, saber seus objetivos, sua história de vida, criando um laço de afetividade em torno de sua aprendizagem. Soares e Pedroso (2016, p. 259) reforçam a necessidade de trazer essas vivências e saberes dos estudantes como centro de sua aprendizagem:

Coerente com essa questão, os saberes que os educandos trazem de sua vivência têm centralidade no processo educativo, uma vez que o conteúdo escolar, selecionado, ordenado e hierarquizado para as mentes e vivências infantis não têm se adequado à realidade do público jovem e adulto. Isso se torna ainda mais evidente ao legitimarmos a herança deixada pelos movimentos de educação popular, que tanta importância deu à EJA, um legado do trabalho e da valorização dos saberes, conhecimentos, culturas, interrogações e significados que os jovens e adultos produzem em suas vivências individuais e coletivas.

No que tange a escola em que a pesquisa foi realizada, localiza-se na zona leste de Manaus, funciona no diurno de 6º ano 9º ano, do ensino fundamental. No turno noturno, funciona na escola, os dois segmentos da EJA, com aproximadamente 237 estudantes matriculados. A sua estrutura, conta com uma quadra poliesportiva, refeitório, secretaria (que fica aberta apenas 3 vezes na semana até as 19h), coordenação pedagógica, sala da gestora, 18 salas de aula (com 9 abertas pela parte da noite), centro de tecnologias educacionais e auditório. No primeiro segmento, a escola oferece uma turma de 1ª, 3ª e 4ª etapa, com um total de 33 estudantes, matriculados nas três turmas¹⁴.

Foi realizada também a observação participante na 1ª etapa, em que havia 13 estudantes matriculadas, sendo todas mulheres. Ao longo da observação na escola, alguns pontos nos chamaram a atenção: na sala de aula, a juvenilização dos estudantes da 1ª etapa; a formação dos professores e a organização pedagógica da escola.

Ao falamos de juvenilização na EJA, precisamos compreender que existem discussões sobre o assunto por alguns teóricos. Acerca disso, Haddad (2015), já indicava uma mudança no perfil do aluno da EJA e que vem se transformando ao longo dos anos com a crescente presença de jovens. As escolas que oferecem essa modalidade de ensino buscam atender alunos que retornam à escola em busca de melhores condições de vida. Dessa forma, percebemos que a juvenilização dos alunos na EJA é um fenômeno decorrente dos processos de insucesso escolar, o que tem gerado preocupações por descaracterizar o formato originalmente proposto para essa modalidade de ensino.

Esse fenômeno, foi notado ao adentrarmos a escola e pode ser explicado principalmente pelo fracasso escolar do ensino regular, como argumenta Furtado (2015, p. 55): “[...] é resultado também desse processo de escolarização degradada, que perpetua a exclusão escolar. Os/as alunos/as têm acesso ao espaço físico, mas não, a uma educação de qualidade, que os/as considere como sujeitos de direitos”. Com a juvenilização, os conflitos de ideias e interesses acabam surgindo, ao longo do semestre letivo, pois os estudantes mais velhos se sentiam incomodados. A partir dos dados coletados em entrevistas com as estudantes da 1ª etapa,

¹⁴ Informações retiradas de diálogos com o pedagogo da escola.

percebemos que iniciativa, como por exemplo, a organização do Vumbora EJA e do MONIFES¹⁵, não as agradavam, já que segundo elas, visavam apenas o público mais jovem. Souza Filho, Cassol e Amorim (2021, p. 724), argumentam:

Não muito distante dos dias atuais, o processo de insucesso escolar gerou um contingente de alunos excluídos, em sua maioria, procedentes do campo, marcados fortemente pelo analfabetismo extremo e pela falta de oportunidades. Para o enfrentamento desse cenário, foi preciso estabelecer políticas públicas para atender o perfil desses sujeitos, com programas de alfabetização e escolarização. A partir daí a EJA assumiu o cunho social de inclusão, ao abrigar nos seus programas novos indivíduos que passaram pelo processo de exclusão, com histórico de abandono e de reprovação escolar.

A juvenilização da EJA é um fenômeno resultante do fracasso das escolas regulares em reter e promover esses alunos, que acabam migrando para a EJA em busca de uma alternativa viável para concluir sua escolarização. Esse movimento desafia a estrutura originalmente concebida da EJA, que foi projetada principalmente para adultos que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade apropriada. Ainda segundo Souza Filho, Cassol e Amorim (2021, p. 724):

Diante desse cenário, entendemos ser importante a configuração de novas práticas pedagógicas que atendam às proposições oriundas das transformações sofridas pela EJA, que vivencia o surgimento de um novo perfil de aluno – vindo em busca da escolarização, do resgate social quando preterido pela escola regular, que não lhe deu oportunidade de condições legítimas de direito, no tempo idade/série – carente de acolhimento e de compreensão, excluído daquele espaço educativo.

A inclusão de jovens na EJA, demanda uma revisão das práticas pedagógicas e curriculares, bem como uma adaptação das metodologias de ensino para atender às necessidades específicas desse público. A presença desses jovens pode revitalizar o ambiente escolar, trazendo novas perspectivas e energias, mas também requer dos educadores uma preparação especial para lidar com as diferentes motivações e expectativas desses alunos. É crucial que os professores estejam capacitados não apenas em termos de conteúdo, mas também em competências e estratégias de engajamento que incentivem a permanência e o sucesso escolar desses jovens. Para além as práticas pedagógicas:

Esse novo perfil de alunos muito jovens pressiona os indicadores da não permanência nas escolas da EJA e tem aguçado a nossa preocupação por estarem na convivência de pessoas com maior idade e mais experiência de vida, gerando uma necessidade latente de práticas pedagógicas que agreguem valores e contemplem a variação etária vivida na sala de aula. Por isso, acautelamos a necessidade de acompanhar os

¹⁵ Projetos apresentados no quadro 3.

conflitos, promover a compreensão e o respeito aos saberes, valorizar a trajetória social, histórica e cultural de cada aluno, de forma a contribuir para que tanto o mais jovem quanto o mais adulto não percam o estímulo e desanimem diante das dificuldades e dos obstáculos encontrados nos processos de retorno à escola (Souza Filho; Cassol; Amorim, 2021, p. 725).

Quanto a organização da escola, foi possível perceber a partir da observação participante e dos diálogos/reflexões com as estudantes e a professora, da 1ª etapa que, a forma como a escola se organiza para o turno noturno, não é a desejável. Foi argumentado que o horário das aulas é diferente para os dois segmentos e muitas vezes o diálogo entre o corpo pedagógico deixa a desejar. Foi dado como exemplo, a informação que deveria ser repassada aos professores e que muitas vezes, apenas alguns tem acesso, como no caso do MONIFES, que apenas os professores do 2º segmento souberam da alteração da data e o 1º segmento, não foi informado e por isso, não conseguiu se organizar a tempo, a professora disse em diálogo *“Eu não sabia, não tive nem como me preparar e depois ainda fui chamada atenção, acho que é porque eu sou a mais nova a noite aqui, tá sendo difícil se entrosar”*.

Os professores entrevistados, do 1º segmento, demonstraram um comprometimento com a educação. No entanto, percebemos uma certa dificuldade no que tange ao relacionamento com a coordenação pedagógica. Os professores demonstraram descontentamento com a falta de direcionamento e de orientação por parte da coordenação pedagógica da escola. Essa falta de diálogo acaba refletindo em suas práticas pedagógicas, já que eles relataram que não havia conhecimento de material didático disponibilizado pela SEMED, mesmo havendo o Caderno de Apoio. A informação sobre o material de apoio para o primeiro segmento veio a partir de diálogo quando questionei a professora sobre o uso das apostilas e não do material oferecido pela SEMED, mesma relatou não saber e após ela falou *“Procurei sobre o que você disse, a assessora da tarde me passou depois, mas agora logo no final do semestre, queria ter o acesso antes”*.

Ao refletir a partir dos dados coletados, foi possível perceber que a escola apresenta o reflexo da falta de políticas públicas mais consistentes para a EJA, necessitando, assim de incentivos e apoio, como por exemplo, um financiamento adequado, programas de formação para professores e desenvolvimento de currículos flexíveis e inclusivos. Para além, o descompromisso com a formação continuada dos professores e a ausência de suporte pedagógico podem resultar em práticas de ensino ineficazes. Professores sem formação adequada para lidar com as especificidades da EJA podem não conseguir engajar os estudantes ou atender às suas necessidades indivíduo. A desorganização pode levar à implementação de

currículos rígidos que não consideram as experiências e conhecimentos prévios dos alunos da EJA, limitando a relevância e a eficácia do ensino.

A desorganização e o descompromisso com as escolas que oferecem esta modalidade de ensino, vem ao longo do tempo, perpetuando um ciclo de exclusão e de desigualdade social. Os estudantes, que as vezes já são reflexos do sistema de ensino e que não receberam uma educação de qualidade têm menos chances de melhorar suas condições de vida e romper com padrões intergeracionais de pobreza e falta de oportunidades. A percepção de que a escola é desorganizada e descomprometida pode levar à desconfiança na educação pública, desmotivando potenciais alunos a buscarem a EJA como uma opção viável. Sobre isso, Ferreira (2014, p. 26) salienta:

A Educação de Jovens e adultos, precisa ser repensada quanto a sua importância, pois ainda é vista nos dias atuais como passa tempo, desconsiderando totalmente a importância histórica desse público. Embora essa educação venha enfrentando desafios ao que se refere a permanência e a desvalorização é importante lembrar que o professor necessita além do apoio pedagógico e administrativo, de uma formação que lhe dê suportes teóricos e metodológicos para que o auxiliem nessa construção do processo de ensino e aprendizagem.

A escola precisa trabalhar coletivamente no sentido de contribuir para a valorização da EJA, cuidando para não reforçar estigmas e preconceitos sobre a modalidade e seus estudantes. Isso pode dificultar ainda mais a obtenção de recursos e apoio necessários para a melhoria do ensino. De acordo com as alunas da 1ª etapa, em muitos momentos, não desistiram por causa do incentivo da professora, que estava ao lado delas, em sala de aula, nas palavras das estudantes: *“Ela tem nos ajudado muito, desde imprimir as nossas atividades como tentar colocar de forma que todo mundo entenda”*. Mesmo que ainda haja alunas que pensem e digam *“macaco velho não aprende mais”*, a professora sempre busca conversar e incentivar as estudantes a sua maneira, e as mesmas torcem para o prosseguimento com a professora em sala: *“Não me vejo aprendendo com mais ninguém, espero que ela continue com a gente até o final”*.

Portanto, as escolas que oferecem a EJA, precisam estar atentas aos inúmeros desafios enfrentados tanto pelos professores, quanto pelos alunos, pois, se isso não ocorrer, acabará comprometendo significativamente a qualidade da educação e a inclusão social dos alunos. Para reverter esse quadro, é necessário um esforço conjunto que envolva gestão escolar eficiente, formação continuada para os professores, envolvimento da comunidade e políticas públicas eficazes. Assim, será possível garantir uma educação de qualidade que respeite e valorize as especificidades dos alunos da EJA, promovendo uma sociedade mais justa e equitativa. No que se refere a escola, em que a pesquisa foi realizada, percebemos algumas divergências entre a

EJA planejada pela gerência e a EJA aplicada no chão da escola, já que em diversos momentos, os estudantes e os professores pareciam não compreender os objetivos e as finalidades das ações promovidas ao longo do semestre letivo.

2.5 A formação de professores da EJA e suas práticas pedagógicas

É importante destacar que as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos devem ser adaptadas às especificidades e às necessidades desse público diverso e multifacetado. A utilização de metodologias ativas, a contextualização do conteúdo, a flexibilidade curricular, a incorporação de tecnologias e uma abordagem inclusiva são essenciais para criar um ambiente de aprendizagem estimulante e eficaz. Ao promover essas práticas, os educadores podem contribuir significativamente para a inclusão, o desenvolvimento pessoal e a transformação social dos alunos da EJA. Neste quesito a formação se mostra como um grande divisor de águas, Santos e Crusoé (2021, p. 217), argumentam: “Os conhecimentos construídos pelos professores durante os processos formativos, muitas vezes, não têm alcançado os educandos de EJA de forma satisfatória, uma vez que o desempenho de aprendizagens escolares ainda é baixo”.

Quanto a prática da professora entrevistada, percebemos por meio da observação participante que tinha preferência para ministrar as aulas de matemática. Ao buscarmos respostas para esta preferência, verificamos que, ela já tinha experiência na EJA, mas não era licenciada em Pedagogia e sim em Matemática. Isso, acabava refletindo no processo de ensino e aprendizagem de outras disciplinas, como a língua portuguesa, por exemplo. É compreensível que a professora enfatize mais os conteúdos de matemática uma vez que é a área de conhecimento da sua formação inicial e por isso, conseguia ter mais desenvoltura. No entanto, os estudantes, da 1ª etapa, poderão sair com uma formação comprometida em relação aos conhecimentos das demais disciplinas. Em sua metodologia, utilizava para o processo de alfabetização dos estudantes, uma apostila em que adotava o método silábico¹⁶

Assim, ressaltamos a importância de se pensar no perfil de professores para atuar na EJA. De todos os entrevistados, apenas 1 mencionou ter cursado especialização voltada para a EJA (tirando a formação continuada da SEMED). De tal modo, a adaptação das práticas

¹⁶ O método alfabético ou de soletração é um dos mais antigos e há menções ao seu uso desde a antiguidade. A partir de vários materiais e de depoimentos de alunos constata-se em sua aplicação uma sequência modelar: a decoração oral das letras do alfabeto, seu reconhecimento posterior em pequenas sequências e numa sequência de todo o alfabeto e, finalmente, de letras isoladas. Em seguida a decoração de todos os casos educação possíveis de combinações silábicas, que eram memorizadas sem que se estabelecesse a relação entre o que era reconhecido graficamente e o que as letras representavam, ou seja, a fala. (Frade, 2007, p. 22)

pedagógicas às especificidades da EJA é fundamental para uma educação de qualidade. As metodologias ativas, a contextualização do conteúdo, a flexibilidade curricular, a incorporação de tecnologias e uma abordagem inclusiva são práticas essenciais que contribuem para a inclusão, o desenvolvimento pessoal e a transformação social dos alunos da EJA. Além disso, a formação inicial e continuada dos professores é crucial para garantir que eles estejam preparados para atender às necessidades desse público diversificado. Ao investir nessas práticas e na formação dos educadores, é possível melhorar significativamente a qualidade da educação na EJA e, conseqüentemente, a vida dos seus alunos.

Segundo Arroyo (2006), o início dessa mudança de realidade envolve a compreensão da EJA como uma educação de direitos e que, portanto, é necessário que o educador de jovens e adultos passe a ter consciência disso, devendo lembrar que o processo de construção desse ato, precisa estar presente em seu processo formativo. Para além disso, os professores da EJA enfrentam desafios significativos, como a falta de recursos, a necessidade de atender a um público com diversas necessidades e a pressão por resultados em um contexto, muitas vezes marcado pela precariedade. Portanto, é essencial que esses educadores recebam suporte institucional e oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo.

A valorização e o reconhecimento da importância do professor da EJA são passos fundamentais para garantir uma educação de qualidade para jovens e adultos, promovendo a inclusão social e contribuindo para a redução das desigualdades educacionais e sociais. Dessa forma, o perfil do professor da EJA é caracterizado por uma combinação de habilidades pedagógicas, sensibilidade social e compromisso com a educação inclusiva e transformadora. Investir na formação e no desenvolvimento desses profissionais é crucial para a eficácia da EJA. Assim, como evidenciam Santos e Crusoé (2021, p. 229):

[...]é preciso refletir acerca do processo formativo do educador de jovens e adultos, bem como sobre os desafios que são enfrentados, a fim de se construir uma nova perspectiva para a educação nessa modalidade. Ainda há muito para se avançar com relação à formação do educador da EJA, pois ela ainda é vista às margens das políticas educacionais no país, não sendo prioridade sua efetiva implementação e continuidade.

A observação participante, realizada na sala de aula, evidenciou que precisamos não apenas do comprometimento com os estudantes, mas um comprometimento com a formação continuada desses educadores, uma vez que esta reflete diretamente na prática pedagógica. Portanto, é necessário que haja um maior investimento na EJA como modalidade de ensino, uma vez que:

Os docentes que atuam com os jovens e adultos são, em geral, os mesmos do ensino regular. Ou eles tentam adaptar a metodologia a este público específico, ou

reproduzem com os jovens e adultos a mesma dinâmica de ensino-aprendizagem que estabelecem com crianças e adolescentes (Di Pierro, 2003, p. 17).

Dessa forma, necessitamos refletir sobre os jovens e adultos que frequentam a EJA, que estes, possuem necessidades e características distintas dos alunos do ensino regular. Eles trazem consigo uma bagagem de experiências de vida, muitas vezes marcada por longos períodos de afastamento da escola, responsabilidades familiares e profissionais, além de histórias de superação e resiliência. Portanto, as práticas pedagógicas precisam levar em consideração estas questões.

Discutir as falas dos entrevistados se mostra de suma importância, uma vez que no chão da escola quando questionados sobre sua formação os mesmos foram relutantes em responder. Em relação as estudantes a crença de que *“A professora sabe o que está fazendo, e ajuda demais a gente”*¹⁷ mostra um comprometimento que ainda se torna superficial. A professora da 1ª etapa disse que tem buscado de todas as formas ajudar suas alunas expondo: *“Eu já fiz dois cursos, vou para as formações oferecidas e tento ao máximo ajudar as meninas, como você viu. Mas é difícil quando é você por você apenas”*.

A diversidade de contextos e trajetórias dos estudantes, desde sair de casa nova a desistir dos estudos como uma das estudantes disse: *“Professora eu tive oportunidade, eu só não estava interessada na época, agora a gente corre atrás do prejuízo, né”*, evidencia a necessidade de que os educadores adotem uma abordagem pedagógica que reconheça e valorize essas experiências. Os professores precisam desenvolver práticas que não apenas transmitam conhecimento, mas que também conectem os conteúdos curriculares às realidades dos estudantes. Isso implica em criar um ambiente de aprendizagem que seja inclusivo e respeite as especificidades dos alunos, promovendo uma educação que vá além da mera instrução escolar.

A contextualização do conteúdo é igualmente importante, pois facilita a compreensão e a relevância do que está sendo ensinado. Por exemplo, um tema de matemática pode ser ensinado através de situações cotidianas que os alunos enfrentam em suas vidas profissionais e pessoais, tornando o aprendizado mais aplicável e motivador.

A flexibilidade curricular necessita ser discutida com os sujeitos, como enfatizou a gerente, sendo uma necessidade fundamental na EJA. Muitos estudantes enfrentam desafios que dificultam a frequência regular às aulas, como a necessidade de trabalhar em horários irregulares ou cuidar de familiares. Um currículo flexível, que permita adaptações de horários

¹⁷ Fala retirada da entrevista com as estudantes.

e formas de avaliação, pode ajudar a manter esses alunos engajados e motivados. Para além oferecer turmas no período diurno deve ser uma opção para estudantes.

De acordo com a professora que atua na 1ª etapa, mesmo tendo inúmeras dificuldades busca o melhor para suas estudantes. Ela mostrou um interesse genuíno em contribuir com a formação das estudantes. Desde buscar formações específicas e imprimir o material para a estudantes: *“Eu que imprimo todas as atividades delas, inclusive, o caderno, eu comecei a imprimir para trabalhar com elas logo”*. Porém Amorim e Duques (2017, p. 237), destacam:

Antes que essas formações específicas aconteçam, a EJA continuará a ser conduzida de modo improvisado pela ação dos próprios docentes que, diante de todas as limitações, ainda buscam individualmente ou de forma coletiva os subsídios possíveis para a formação e para o desenvolvimento das práticas

Adotar uma abordagem que coloque os estudantes no centro do processo de aprendizagem é essencial para atender às necessidades dos estudantes da EJA. Isso envolve não apenas a adaptação das práticas pedagógicas, mas também a construção de um ambiente de respeito e valorização das diferenças. Reconhecer as dificuldades e as conquistas dos alunos, promover a autoestima e incentivar a participação ativa são estratégias que contribuem para uma educação mais humanizadora e eficaz.

A formação inicial e continuada dos professores da EJA é crucial para garantir que eles estejam preparados para enfrentar esses desafios. Investir na capacitação dos educadores, oferecendo-lhes oportunidades de desenvolvimento profissional que abordem as particularidades da EJA, é fundamental para melhorar a qualidade do ensino. Assim, como evidenciam Estrela e Andrade (2021, p. 96):

A relação entre a formação docente e a inserção no campo de trabalho, a possibilidade de conhecer os sonhos e as muitas dificuldades para permanecer no projeto, os desafios para alfabetizar jovens e adultos que tiveram suas vidas marcadas pela exclusão foram, sem dúvida nenhuma, um aprendizado de grande significado para as duas turmas, portanto, a análise dos conteúdos das falas dos estudantes permite-nos inferir que a formação inicial de professor (componente curricular Educação de Jovens e Adultos) articulada a uma experiência prática (projeto de alfabetização) pode contribuir para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem e para a reconfiguração do campo da EJA, mediante a ação e reflexão.

Portanto, é necessário refletirmos sobre as necessidades e características dos alunos da EJA e adaptar as práticas pedagógicas para atender a essas especificidades. É essencial para proporcionar uma educação de qualidade. Ao adotar metodologias ativas, contextualizar o conteúdo, flexibilizar o currículo, incorporar tecnologias e promover a inclusão, os educadores

podem criar um ambiente de aprendizagem estimulante e transformador. Esse investimento nas práticas pedagógicas e na formação dos professores é um passo crucial para garantir o sucesso dos estudantes da EJA e promover sua inclusão e desenvolvimento pessoal.

(IN) CONCLUSÕES

O contexto educacional urge de políticas públicas que priorizem a EJA e que promovam não apenas o acesso, mas também a permanência desses estudantes na escola. É essencial que tais políticas considerem a diversidade como um valor fundamental e trabalhem para garantir um ambiente educacional acolhedor e inclusivo para todos os estudantes, independentemente de sua idade, origem ou condição socioeconômica. Somente assim será possível verdadeiramente mudar a realidade da modalidade de educação de jovens e adultos no Brasil.

Ao longo do trabalho, pudemos evidenciar que a formação de professores para a EJA é um desafio complexo, essencial para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade. Destacamos a importância de uma formação docente que considere as especificidades e singularidades dos estudantes da EJA, um público que, por diversos motivos, não concluiu seus estudos na idade regular e que enfrenta inúmeras barreiras socioeconômicas e culturais.

As análises realizadas ao longo da pesquisa, embasadas em teóricos e documentos normativos, revelaram que a qualidade do ensino na EJA está profundamente ligada à formação inicial e continuada dos educadores. Essa que ainda carrega muitas concepções errôneas e marcas de sua construção, evidenciando a necessidade de uma formação pautada não apenas em conteúdos e metodologias, mas, também em uma compreensão de que a EJA deve ser pensada como uma política que emancipa os sujeitos.

Assim, a formação inicial e continuada dos professores deve incorporar práticas pedagógicas inovadoras, estratégias de ensino adaptativas e uma compreensão aprofundada das trajetórias de vida dos estudantes. Só assim, será possível proporcionar um ambiente de aprendizagem que seja acolhedor, estimulante e capaz de atender às necessidades diversificadas dessa modalidade.

Ainda, se mostra importante discutir, os desafios no que se refere ao acesso as informações oficiais, nos sites institucionais. No caso dessa pesquisa realizada sobre a EJA em uma escola de Manaus, também enfrentamos desafios, em detrimento dos processos burocráticos que a SEMED estabelece para que o pesquisador tenha acesso as fontes documentais e realizações de entrevistas. A ida a escola representou um grande desafio, uma vez que, parece ter faltado comunicação entre a coordenação pedagógica e os professores, pois muitos deles, por um período/tempo não sabiam o motivo de eu estar ali. No entanto, me faltou iniciativa para dialogar e explicar o objetivo de estar presente na escola.

A pesquisa de campo, que nos permitiu o contato com a escola e os professores, nos mostrou as dificuldades enfrentadas, seja pelos professores e principalmente pelos estudantes,

dificuldades estas, que precisam ser ouvidas, debatidas e resolvidas. No que se refere as ações realizadas na GEJA, percebemos que há também desafios para acompanhar as atividades em todas as escolas e o diálogo estabelecidos com os diretores, muitas vezes não chegam para os professores em sala de aula. Desse modo ainda há muito a se pensar/refletir e a avançar, porém há interesse e esperança por parte daqueles que vivenciam na pele tais desafios.

A mesma não apenas nos permitiu compreender melhor os desafios enfrentados na Educação de Jovens e Adultos, mas também nos inspirou ao testemunhar os esforços realizados para superá-los e oferecer oportunidades de aprendizado significativas para os estudantes. É evidente que, apesar das adversidades, há um comprometimento inabalável em promover uma educação inclusiva e transformadora, e é esse compromisso que nos motiva a continuar a apoiar e defender a importância da EJA em nossa sociedade.

Experiências em Programas de Iniciação Científica (PAIC) e disciplinas específicas, ministradas no curso de Licenciatura em Pedagogia, evidenciaram a urgência de políticas públicas e programas de formação que capacitem os professores para enfrentar os desafios específicos da EJA. Iniciativas que promovam a valorização dos profissionais da educação, aliadas a uma formação contínua e contextualizada, são fundamentais para a construção de uma EJA que cumpra seu papel social de inclusão e cidadania.

É, ainda, imperativo que a Universidade invista na formação de professores com foco nas particularidades da EJA, assegurando que esses educadores estejam bem-preparados para lidar com a heterogeneidade das turmas e criar práticas pedagógicas eficazes. Para tanto, se mostra necessário a articulação da EJA com os estágios e com as outras disciplinas, buscando um aprofundamento teórico e prático para os acadêmicos na graduação.

Ao optar pelo voluntariado em uma escola, foi de suma importância para a minha compreensão das demandas da EJA, como um espaço de diálogo aberto com todos os profissionais envolvidos na escola, ajudaram de forma grandiosa na construção desse trabalho. Pensar nas dificuldades daqueles sujeitos mostra ainda uma maior necessidade de discussões que permeiam todos os âmbitos da EJA.

É necessário, ainda, destacarmos que a exclusão e marginalização na infância frequentemente se traduzem em uma negação sistemática do acesso à educação de qualidade para certos grupos sociais. A juvenilização que vem acontecendo na EJA, nos mostra resultados de uma educação que falha na permanência de seus estudantes no dito “ensino regular”.

Assim, ressaltamos a necessidade premente de traçar um perfil de professor para a EJA, que reconheçam e abordem as desigualdades existentes. Isso requer não apenas um compromisso legal com a educação como um direito humano, mas também ações concretas

para superar as barreiras que impedem o acesso igualitário à educação para todos os cidadãos, independentemente de sua origem social, econômica ou étnica. É somente através de um compromisso sério com a implementação efetiva desse direito que podemos verdadeiramente alcançar uma sociedade mais justa e inclusiva.

A contribuição deste trabalho reside na ampliação do entendimento sobre a formação de professores para a EJA e no incentivo à continuidade de pesquisas nesta área, visando sempre à melhoria da educação e à inclusão de todos os cidadãos no processo educativo. Em síntese, fortalecer a formação de professores para a EJA é um passo crucial para garantir uma educação de qualidade, que promova o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos, contribuindo para a redução das desigualdades sociais e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS

ALVES, Guilherme Augusto Costa Sousa et al. **Mobral**: um movimento que tinha muito para dar certo. 2022.

AMAZONAS. Governo do Amazonas / Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 098/2019 – CEE/AM**. Institui e orienta a implementação do Referencial Curricular Amazonense, obrigatório nas Instituições de Ensino da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Amazonas.

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense (RCA)**: Ensino Fundamental Anos Iniciais. 2019.

AMORIM, Antonio; DUQUES, Maria Luiza Ferreira. Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente. **Educação**, v. 40, n. 2, p. 228-239, 2017.

ARROYO, Miguel. Formar educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/MEC/UNESCO, 2006. p. 17-32.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 01, de 05 julho de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 03, de 15 junho de 2010**. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 04, de 15 junho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 451

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9.394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, 28 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.

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

CARVALHO, Kely Rejane Souza Anjos et al. Trajetória, avanços e perspectivas da EJA face à BNCC. **Educação em Revista**, v. 21, n. 2, p. 51-64, 2020.

COELHO, Leni Rodrigues. **Educação de adultos no cenário amazônico**: Movimento de Educação de Base em Tefé/AM (1963-1982). 2022. 265 f. Tese (Doutorado Instituições,

Práticas Educativas e História) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

COELHO, Leni Rodrigues. **Educação de Jovens e Adultos: As ações do MOBREAL no município de Patos De Minas/MG (1970-1980)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, p. 146. 2007.

COELHO, Leni Rodrigues; DE OLIVEIRA MELO, André; BEZERRA, Rita de Cássia Eutrópio M. **Educação de Jovens e Adultos**. Paco Editorial, 2015.

DA SILVA FRADE, Isabel Cristina Alves. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação (Santa Maria. Online)**, v. 32, n. 1, p. 21-39, 2007.

DANTAS, Tânia Regina; CARDOSO, Jackeline Silva. Tecendo saberes e a formação de professores(as): reflexões com a Educação de Jovens e Adultos. In: DANTAS, Tânia Regina; DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade; LAFFIN Maria Hermínia Lage Fernandes. **Educação de Jovens e Adultos políticas, direitos, formação e Emancipação social**. Salvador: Editora da UFBA, 2019. p. 23-353.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, no 55, 2001, p. 58-77. <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/parte1.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2023.

DI PIERRO, Maria Clara. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/Secad-MEC/ Unesco, 2006.

ESTRELA, Sineide Cerqueira; ANDRADE, Maria Eurácia Barreto de. A formação docente e os desafios para a EJA. In: ESTRELA, Sineide Cerqueira; ANDRADE, Maria Eurácia Barreto de. **Saberes e partilhas na Educação de Jovens, Adultos e Idosos**. Bahia: Editora UFRB, 2021. p.77-102.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FERREIRA, Elivânia et al. **Desafios e superação: história, formação e práticas docentes na EJA**. 2014.

FURTADO, Brenna Kásia de Almeida; MACHADO, Tadeu Lopes. Formação inicial e continuada de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de

ensino de Macapá, Amapá. **Revista Educação Popular**. Uberlândia, v. 20, n. 2, p. 57-79, maio-ago. 2021

GINZBURG, Carlo. **Sinais: raízes de um paradigma indiciário**. In: GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: O cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HADDAD, Sérgio. Sistematização de práticas não escolares e ações coletivas: o sentido da educação popular hoje. In: **REUNIÃO NACIONAL DA ANPED**, 37., 2015, Florianópolis. *Anais* [...] Rio de Janeiro: ANPED, 2015. p. 1-23.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, p.108-130, mai-ago. 2000.

LISBOA, Elaine dos Santos; BENVENUTTI, Cristiane Dall' Agnol da Silva. Educação de Jovens e Adultos: trabalho, educação e evasão escolar. **Caderno Intersaberes**, v. 9, n. 23, 2020.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 20 maio 2024.

MACHADO, Maria Margarida; LAGO, Stephany Nascimento. Políticas de Certificação para Jovens e Adultos—o caso dos Exames de Madureza. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 8, p. 1-9, 2020.

MACIEL, Rogerio Andrade; CORRÊA, Antonio Matheus do Rosário; OLIVEIRA, Luane de Cássia Carvalho de. Reflexões sobre o estágio supervisionado na educação de jovens e adultos em Bragança (PA). **Revista Exitus**, v. 9, n. 3, p. 425-450, 2019.

MANAUS. Prefeitura Municipal de Manaus / Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 080, de 15 setembro de 2022**. Estabelece normas para Operacionalização da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Manaus.

MANAUS. Prefeitura Municipal de Manaus / Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 179, de 03 dezembro de 2020**. DISPÕE sobre a implementação do CURRÍCULO ESCOLAR MUNICIPAL nas unidades de ensino de Educação Infantil e Ensino Fundamental, e suas modalidades, na Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus.

MANAUS. Prefeitura Municipal de Manaus / Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 23, de 06 de dezembro de 2013**. Aprova a Proposta de Estrutura e Funcionamento do Exame Supletivo em Nível de Ensino Fundamental – Anos Finais da Educação de Jovens e Adultos – Segundo Segmento.

MANAUS. **Resolução CME nº 038, de 03 de dezembro 2015**. Aprova o Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade**. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PAIVA, Jane. Por que celebrar os 20 anos de aprovação das diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos? **e-Mosaicos**, v. 10, n. 24, p. 15-42, 2021.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e Educação de Adultos. 6ª ed. São Paulo, SP: Edições Loyola. 2003.

Programa Brasil Alfabetizado. Ministério da Educação. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/eb/programa-brasil-alfabetizado>>. Acesso em: 25 jun. 2024.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. “Educação Popular, educação não formal e pedagogia social: análise de conceitos e implicações para educação brasileira e formação de professores”. In: **IX Congresso nacional de educação – Educere – III Encontro sul brasileiro de psicopedagogia**, 2009, Curitiba. Anais... Curitiba, PUC-PR, p. 6133-6146.

PEREIRA, Talita Vidal; OLIVEIRA, Roberta Avoglio Alves. Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 29, n. 71, p. 528-553, 2018.

ROMERO, Márcia Cicci; DOS SANTOS, Sônia Maria. Reflexão sobre a formação do docente para a EJA. **Revista Teias**, v. 25, n. 77, p. 295-305, 2024.

SANT, Jaciara de Oliveira; SANTOS, Anna; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE EJA NOS DISCURSOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EJA E BNCC. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, p. 216-231, 2021.

SANTOS, Adriana Cavalcanti dos; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; CAVALCANTE, Valéria Campos. Formação inicial e continuada do professor da EJA: Práticas e saberes gerados entre universidade-escola. **Revista Teias**. vol. 17, 2016.

SANTOS, Aristela Evangelista; CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva; AMORIM, Antonio. A Formação Docente na EJA: uma política de responsabilidade pública. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 5, n. 09, p. 123-134, 2022.

SOARES, Leôncio (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Leôncio. As especificidades na formação do educador de jovens: estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.2, p.303-322, ago. 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/qFdTzwT7cfKzvtjNfWbXndr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2024.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos em formação, Caxambu: **29ª Reunião Anual da ANPED**, 2006. Disponível: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2030--Int.pdf>.

SOARES, Leôncio. **Aprendendo com as diferenças**: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos, 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Leôncio. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, Unesco, 2008.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de Educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhavando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, vol. 32, n. 04, p. 251-268, Out/Dez, 2016.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. **ETD Educação Temática Digital**, v. 15, n. 2, p. 250-263, 2013.

SOUZA FILHO, Alcides Alves de; CASSOL, Atenuza Pires; AMORIM, Antonio. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 112, p. 718-737, 2021.

VENTURA, Jaqueline; BOMFIM, Maria Inês. Formação de professores e educação de jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em revista**, v. 31, p. 211-227, 2015.

XAVIER, Cristiane Fernanda. História e historiografia da educação de jovens e adultos no Brasil - inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 1-24, 2019.

APÊNDICES

**Universidade do Estado do Amazonas
Escola Normal Superior
Curso de Licenciatura em Pedagogia**

Acadêmica: Sandra Lohayne Freitas de Sousa

Orientadora: Profa. Dra. Leni Rodrigues Coelho

Roteiro de entrevistas: Gerência/EJA

- Qual é a sua formação?
- Há quanto tempo atua nesta função?
- Qual é o seu papel na gerência da Educação de Jovens e Adultos?
- Quais são os principais objetivos e metas da EJA?
- Qual a sua opinião sobre o currículo estabelecido para a EJA em comparação com o ensino regular?
- Quais são os maiores desafios enfrentados pelos professores e alunos da EJA?
- Como avalia a eficácia dos programas e políticas educacionais destinados à EJA?
- De que forma a gerência acompanha o processo de ensino e aprendizagem na EJA?
- Qual é a importância do envolvimento dos alunos da EJA em projetos da escola?
- As escolas que oferecem esta modalidade dispõem de recursos didáticos/pedagógicos e de infraestrutura?
- Como a gerência busca garantir a acessibilidade e permanência dos alunos da EJA?
- Como são avaliados os resultados e o progresso dos alunos na EJA?
- Existem iniciativas ou projetos inovadores em andamento na área de EJA? Se sim, quais são eles e qual o impacto esperado?
- Como a gerência busca melhorar a qualidade e a eficácia dos programas de EJA?
- Que tipo de suporte e capacitação são oferecidos aos professores que atuam na EJA?
- Os professores da EJA tem formação inicial e continuada na área específica?
- Quais são as perspectivas futuras da gerência para a EJA?
- Quais são os principais objetivos a longo prazo e como a gerência planeja alcançá-los?

Universidade do Estado do Amazonas
Escola Normal Superior
Curso de Licenciatura em Pedagogia

Acadêmica: Sandra Lohayne Freitas de Sousa

Orientadora: Profa. Dra. Leni Rodrigues Coelho

Roteiro: Gestora/EJA

- Qual é a sua formação?
- Há quanto tempo atua nesta função?
- Acredita na importância da formação de professores para a EJA??
- Quais são as prioridades da escola em termos de desenvolvimento profissional dos professores de EJA?
- Como a gestão promove a integração de práticas inovadoras e métodos de ensino eficazes na formação de professores de EJA?
- Quais são as iniciativas inovadoras implementadas na formação de professores da EJA?
- Como a escola avalia o impacto da formação de professores na qualidade do ensino e no sucesso dos alunos na EJA?
- Quais são os principais indicadores de sucesso utilizados para medir a eficácia da formação?
- Existe um sistema de acompanhamento para fornecer feedback e suporte individualizado aos educadores em formação?
- Quais são os principais desafios enfrentados pela escola na formação de professores de EJA e como eles são abordados?
- Existem estratégias específicas para superar obstáculos comuns na formação dos professores?
- Como a formação de professores de EJA está alinhada com a missão e os valores da escola?
- Quais são os princípios fundamentais que orientam a abordagem da escola para a formação dos educadores?
- Quais são as aspirações da gestão da escola para o futuro da formação de professores de EJA?
- Como a escola planeja continuar melhorando e inovando seus programas de formação?

Universidade do Estado do Amazonas
Escola Normal Superior
Curso de Licenciatura em Pedagogia

Acadêmica: Sandra Lohayne Freitas de Sousa

Orientadora: Profa. Dra. Leni Rodrigues Coelho

Roteiro: Pedagogo(a)/EJA

- Qual é a sua formação?
- Como avalia o currículo estabelecido para a EJA em comparação com o ensino regular?
- Como você descreveria o papel do pedagogo na formação de professores de EJA? Qual é o objetivo principal da sua função em relação à formação de professores da EJA?
- Quais são os principais desafios enfrentados pelos professores da EJA que buscam a formação continuada?
- Existem momentos específicos de orientação ou supervisão relacionados a formação dos professores de EJA?
- Como é realizada a avaliação do desempenho dos professores em formação e qual é a importância do feedback contínuo neste processo de formação?
- Como você incentiva a integração de tecnologia e outros recursos didáticos nas práticas de ensino dos professores de EJA? Quais são as ferramentas e recursos mais utilizados durante a formação?
- Existem espaços ou atividades específicas para troca de conhecimentos e práticas pedagógicas entre os educadores em formação?
- Além da formação inicial, como se dá o desenvolvimento profissional contínuo dos professores de EJA pela Secretaria de Educação?
- Quais estratégias são adotadas para garantir que os professores estejam preparados para lidar com as necessidades específicas dos alunos adultos?

Universidade do Estado do Amazonas
Escola Normal Superior
Curso de Licenciatura em Pedagogia

Acadêmica: Sandra Lohayne Freitas de Sousa

Orientadora: Profa. Dra. Leni Rodrigues Coelho

Roteiro: Professores de 1º segmento/EJA

- Qual é a sua formação acadêmica inicial e continuada?
- Você recebeu formação específica para trabalhar com a EJA?
- Ao longo do curso de licenciatura teve disciplina sobre a EJA?
- Há quanto tempo atua na EJA?
- Você sempre teve interesse em trabalhar com Educação de Jovens e Adultos ou isso surgiu mais tarde em sua carreira?
- Quais foram suas experiências profissionais antes de ingressar na EJA?
- Como essas experiências influenciaram/contribuíram no seu fazer pedagógico?
- Como você se mantém atualizado em relação às práticas de ensino na EJA? Participa de programas de desenvolvimento profissional ou busca outras aprendizagens adicionais?
- Quais são os maiores desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem da EJA?
- Como você os superou e de que forma essas experiências impactam sua prática?
- Como você adapta sua ação pedagógica para atender às necessidades específicas dos alunos da EJA?
- Quais estratégias utiliza para motivar e engajar os alunos em seu processo de aprendizado?
- Como ocorre a formação continuada pela Secretaria de Educação para professores da EJA?
- Existem cursos ou outro tipo de apoio oferecidos pela escola ou Secretaria de Educação?
- Como você vê o futuro da Educação de Jovens e Adultos e seu papel como educador?
- Quais são suas aspirações e objetivos profissionais para o futuro?

Universidade do Estado do Amazonas
Escola Normal Superior
Curso de Licenciatura em Pedagogia

Acadêmica: Sandra Lohayne Freitas de Sousa

Orientadora: Profa. Dra. Leni Rodrigues Coelho

Roteiro: Questionário para os estudantes

- Qual é a sua idade? Exerce profissão?
- Estado civil? Tem filhos?
- Quais foram os motivos que fizeram com que não estudasse quando criança?
- Porque retornou a escola e porque optou pela EJA?
- Quais são as principais dificuldades que você enfrenta como estudante da EJA?
- Em quais disciplinas/matérias você tem mais dificuldade?
- Você compreende bem as discussões dos conteúdos ministrados pelos professores?
- Em sua opinião, que ajustes poderiam ser feitos para melhorar esta compreensão?
- Que estratégias você acredita que o professor ou a escola, como um todo, poderia colaborar para o acesso e a permanência do aluno da EJA?
- Como são realizadas as avaliações aplicadas pelos professores da EJA e como você se sente em relação a elas?
- Ao longo das discussões dos conteúdos os professores dão oportunidade para que os alunos expressem suas dúvidas ou emitam as suas opiniões?
- Você tem acesso aos recursos didáticos necessários para o desenvolvimento da sua aprendizagem?
- Existem serviços de apoio adicional, como tutoria ou aconselhamento, disponíveis para os estudantes que precisam de ajuda extra?
- Como o seu contexto de vida e suas responsabilidades pessoais afetam o seu processo de aprendizagem?
- A sua família apoia a continuidade dos seus estudos?
- O que você espera alcançar com os estudos?
- Qual a importância dos estudos para a realização pessoal e profissional?