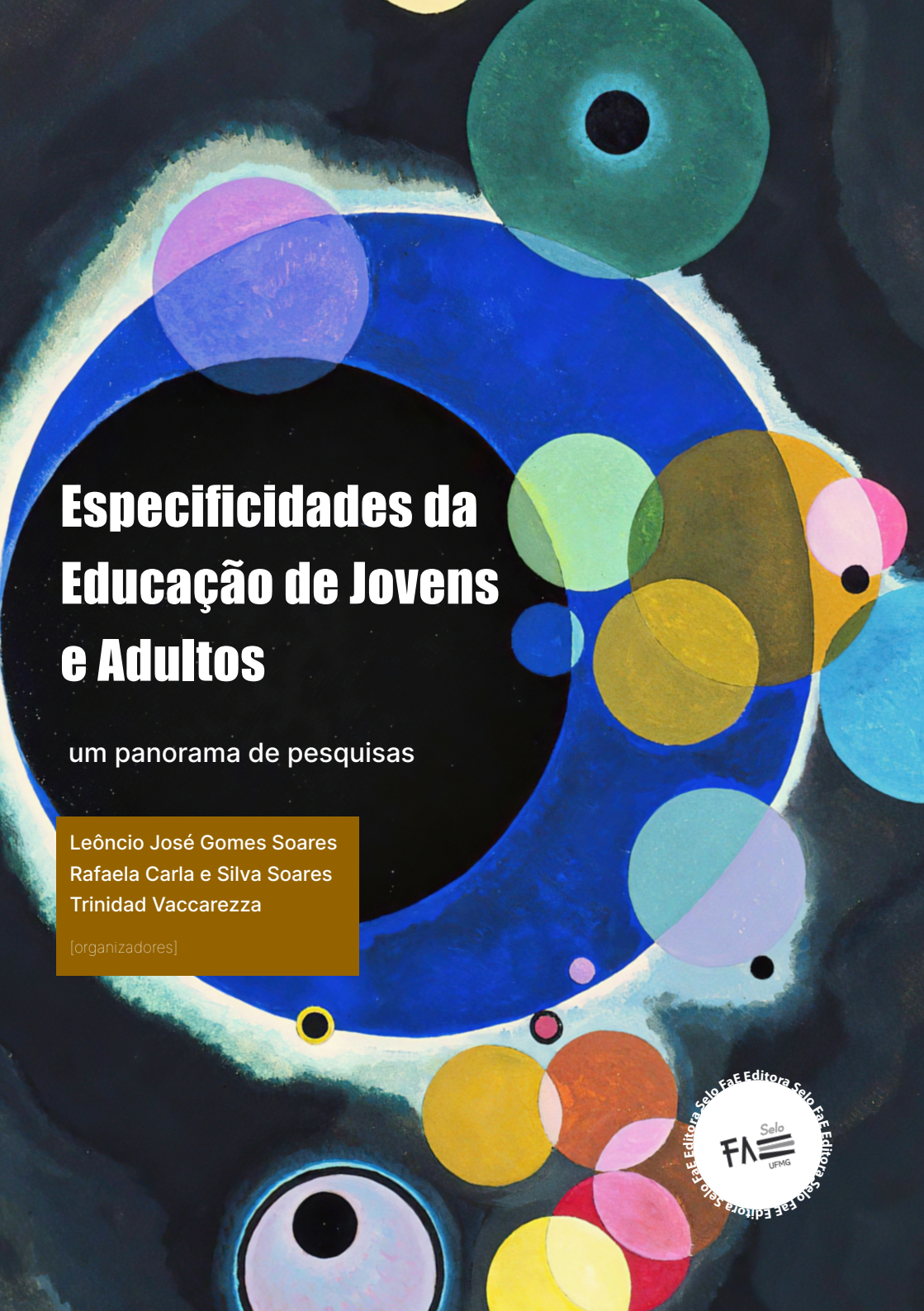




Especificidades da Educação de Jovens e Adultos

um panorama de pesquisas

Leôncio José Gomes Soares
Rafaela Carla e Silva Soares
Trinidad Vaccarezza

[organizadores]



Especificidades da Educação de Jovens e Adultos

um panorama de pesquisas

Especificidades da Educação de Jovens e Adultos

um panorama de pesquisas

Leôncio José Gomes Soares
Rafaela Carla e Silva Soares
Trinidad Vaccarezza

[organizadores]



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Reitora Sandra Regina Goulart Almeida

Vice-Reitor Alessandro Fernandes Moreira

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora Andréa Moreno

Vice-Diretora Vanessa Ferraz Almeida Neves

CONSELHO EDITORIAL

Juliana de Fátima Souza – Administração Escolar

Juliana Batista dos Reis – Ciências Aplicadas à Educação

Telma Borges da Silva – Métodos e Técnicas de Ensino

Danilo Marques Silva – Representante discente (PPGE)

Stephanie Rebeca Medeiros Maria – Representante discente (PROMESTRE)

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Ana Elisa Ribeiro; Antonio Vicente Marafioti Garnica; Breynner Ricardo de Oliveira; Carmen Lúcia Brancaglion Passos; Cezar Luiz De Mari; Conceição Aparecida Oliveira dos Santos; Danilo Marques Silva; Fernanda Castro; Gelsa Knijnik; Gláucia Jorge; Hércules Tôledo Corrêa; José Leonardo Rolim Severo; Lenilda Rêgo Albuquerque De Faria; Lia Tiriba; Liane Castro de Araujo; Marcelo Lima; Maria de Fátima Barbosa Abdalla; Maria Fernanda Rezende Nunes; Maria Rita Neto Sales Oliveira; Marina Alves Amorim; Marlecio Maknamara; Mitsuko Antunes; Nilmarã Braga Mozzer; Patrícia Corsino; Regilson Maciel Borges; Rita Márcia Furtado; Simone Freitas da Silva Gallina; Surya Aaronovich Pombo de Barros; Tacyana Karla Gomes Ramos; Verônica Mendes Pereira; Walesson Gomes da Silva

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Daniel Melo; Eduardo José Campechano Escalona; Eric Plaisance; Felipe Andres Zurita Garrido; Freddy Varona Domínguez; Hervé Breton; João Carlos Relvão Caetano; Juan Arturo Maguiña Agüero; Margarida Alves Martins; Mirta Castedo; Roser Boix Tomás; Rufino Adriano; Sébastien Ponnou; Silvia Parrat Dayan.





Copyright © 2025 Leôncio José Gomes Soares, Rafaela Carla e Silva Soares, Trinidad Vaccarezza.
Copyright desta edição © 2025 Editora Selo FaE.

E77 Soares, Leôncio José Gomes, 1956-
Especificidades da Educação de Jovens e adultos: um panorama de pesquisas
[recurso eletrônico] / Leôncio José Gomes
Soares, Rafaela Carla e Silva Soares, Trinidad Vaccarezza (orgs.). --
Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2025.

ISBN: 978-65-88446-88-1 (e-book).
Inclui Bibliografias.

1. Educação. 2. Educação de Adultos -- Pesquisa. 3. Alfabetização
de adultos -- Pesquisa. 4. Educadores de adultos -- Formação -- Pesquisa. 5.
Pesquisa educacional
I. Título. II. Soares, Rafaela Carla e Silva, 1987-. III. Vaccarezza,
Trinidad, 1991-

CDD- 374.414

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

EDITORA SELO FAE

Editor-Chefe Ademilson de Sousa Soares

Editora-Adjunta Ana Maria de Oliveira Galvão

Coordenadora Editorial Olívia Almeida

Assistente editorial Ana Clara Moyon

Preparação Igor Silva Oliveira

Revisão Guilherme Gino

Diagramação Guilherme Gino

Projeto gráfico Izabela Barreto

Capa Ana Clara Moyon

Editora Selo FaE – Faculdade de Educação | UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha | CEP 31.270-901 | Belo Horizonte - MG
www.selo.fae.ufmg.br | www.livrosabertos.fae.ufmg.br
editora.selofae@gmail.com | @editoraselofae

sumário

- 8** **Prefácio**
Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva
- 17** **Apresentação**
Leôncio José Gomes Soares; Rafaela Carla e Silva Soares; Trinidad Vaccarezza
- 25** **Educandos da Educação de Jovens e Adultos e suas especificidades**
- 26** **A série *Segunda Chamada***
um olhar sobre os trabalhadores da EJA
Anna Carolina de Paiva Leal
- 45** **Educandos jovens e adultos com deficiência interrogam as especificidades da EJA**
Rafaela Carla e Silva Soares
- 64** **Jovens adolescentes da EJA**
reflexões sobre suas especificidades e as possibilidades para práticas pedagógicas
Adelson Afonso da Silva França Júnior
- 83** **Experiências da Educação de Jovens e Adultos e suas especificidades**
- 84** **O projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos — 2º segmento (PROEF-2)**
espaçotempo de oferta educativa, de formação e de pesquisa em EJA na/da UFMG
Meiriele Cruz; Anna Cristina Barbosa Roncaratti
- 103** **Escola Zé Peão**
a alfabetização de operários no universo da construção civil
José Ramos Barbosa da Silva
- 118** **Educadores/professores da EJA e suas especificidades**
- 119** **Identidade docente dos/as formadores/as de educadores/as de pessoas jovens e adultas**
contribuições ao debate
Adenilson Souza Cunha Júnior; Clarice Wilken de Pinho

- 134** **Processos de formação de educadores e educadoras da EJA**
trajetórias, experiências e perspectivas
Ana Paula Ferreira Pedroso; Trinidad Vaccarezza; Angelita Aparecida Azevedo Freitas
- 155** **A presença da EJA no primeiro concurso docente para a área na**
Universidade Federal de Minas Gerais
Leôncio José Gomes Soares; Ágata Bárbara Brito Avelar; Isabela Karollyn Fraga Neves;
Laura Alves Andrade
- 171** **Presenças e ausências das especificidades da EJA nos Seminários**
Nacionais de Formação de Educadores (2006-2015) no Brasil
María Victoria González Peña
- 191** **Sobre os autores**



Prefácio

Como citar este capítulo

Silva, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues. Prefácio. In: Soares, Leôncio José Gomes; Soares, Rafaela Carla e Silva; Vaccarezza, Trinidad (org.). *Especificidades da Educação de Jovens e Adultos: um panorama de pesquisas*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2025. p. 8-16.

Grupo é... grupo

A cada encontro: imprevisível.

A cada interrupção da rotina: algo inusitado.

A cada elemento novo: surpresas.

A cada elemento já parecidamente conhecido: aspectos desconhecidos.

A cada encontro: um novo desafio, mesmo que supostamente já vivido.

A cada tempo: novo parto novo, compromisso fazendo história.

A cada conflito: rompimento do estabelecido para a construção da mudança.

A cada emoção: faceta insuspeitável.

A cada encontro: descobrimentos de terras ainda não desbravadas.

Grupo é grupo.

(Madalena Freire, 2005)

A poesia de Madalena Freire bem traduz a reunião de pessoas em torno de um objeto comum, transcorrendo por entre desbravamentos, afetos, desafios, rompimentos e, por que não, cheia de emoções. Essas mesmas emoções me ajudam a contar o histórico de um grupo de estudos que se iniciou despreziosamente, sem muita formalização, em torno da temática da educação de pessoas jovens e adultas no início dos anos 2000. Aos poucos, esse grupo foi agregando estudantes de iniciação científica, mestrado, doutorado, pós-doutorado, docentes de diferentes universidades nacionais e estrangeiras de redes de ensino pública e privada e gestores escolares, em atividades de auto e coformação. A publicação do livro *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*, organizado pelo Prof. Leôncio Soares (2005), apresenta o resultado dessa aproximação que reúne capítulos escritos pelos primeiros mestres do grupo.

Assim nasce o Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (Grupeja) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). O registro no Diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) veio em 2013 quando, já com certo amadurecimento no diálogo

interno, ampliou-se o trabalho colaborativo com outras instâncias, agências e instituições. Constam das atividades coletivas e individuais a participação no Projeto de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos – 2º segmento (PROEF-2, Extensão Universitária/FaE-UFG), no Fórum Mineiro de Educação de Jovens e Adultos, nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e nos Seminários Nacionais de Formação de Educadores de Jovens e Adultos (SNFEJA).

O que falar das características desse grupo plural? Entre elas está a diversidade de seus integrantes, uma das forças de união do Grupeja. Somam-se a ela a espontaneidade na participação e no desenvolvimento em tarefas, o afeto no trabalho colaborativo, a reflexão sobre as práticas do Grupo, o compartilhamento a cada encontro de conhecimentos vivenciados e o respeito aos diferentes pontos de vista. Tais disposições individuais facilitam o clima de humanismo (Freire, 1987) e de solidariedade acadêmica em momentos nos quais não se pode negar sua importância, por exemplo, durante as trocas de experiências antes e depois de participação em eventos, as leituras de textos ou capítulos acadêmicos em desenvolvimento entre os pares, os “ensaios” que antecedem as exposições, a escuta atenta de como está cada membro, a iniciativa de colaborar para a resolução de problemas do dia a dia, o incentivo constante ao desenvolvimento da escrita dos trabalhos de conclusão de curso, das dissertações e teses. Em ocasiões como essas sobressaem a empatia, a crítica construtiva e a não competitividade que contribuem para a continuidade do Grupo.

O ano de 2019 foi ímpar! As atividades se intensificaram em qualidade e quantidade: foram visitas às escolas, visitas de pesquisadores e leituras... muitas leituras. Para se ter uma ideia da riqueza formativa vivenciada durante esse ano, compartilho a essência dos encontros. O ano começou com o Grupo recebendo a visita do professor Sérgio Haddad, da Ação Educativa. Na ocasião, ele tratou de dois temas: uma explanação do processo do livro que estava escrevendo sobre a vida de Paulo Freire, chamado *O educador: um perfil de Paulo Freire* (2019), e o relato de uma pesquisa que realizava com Maria Clara Di Pierro sobre o pensamento de Nikolaj Grundtvig, autor dinamarquês que viveu entre os séculos XVIII e XIX, acerca da educação popular e das interfaces com as ideias de Paulo Freire.

Na continuação, foram visitadas duas escolas municipais que na época eram dirigidas por membros do Grupeja, a fim de conhecer as transformações que estavam realizando, sobretudo, com relação à modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A propósito das visitas, foi pensada a possibilidade do Grupo desenvolver um projeto nomeado de “EJA no horizonte” com o objetivo de socializar as pesquisas que tinham como locus as escolas públicas da cidade. O projeto seria uma forma de dar retorno às escolas sobre esses estudos e estaria aberto a outros/as pesquisadores/as da EJA que aceitassem participar da atividade.

Uma vez conhecida a realidade das duas escolas municipais, foi a vez de fazer uma visita a outra forma de atendimento à EJA promovida pelo Estado, no Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC). As visitas confirmaram que as redes municipal e estadual, espaços de pesquisa por excelência, se diferem na concepção, o que para Di Pierro (2017), diz respeito a dois modelos diferentes de oferta da Educação de Jovens e Adultos.

As leituras entremeiam os encontros de formação. Um deles foi dedicado à discussão do livro *Trajetórias compartilhadas de um educador de jovens e adultos*, recém-lançado por Leôncio Soares (2019), em que muitos integrantes se identificaram em meio à pesquisa, orientação, publicação e aos eventos da área da EJA citados na obra. Se o livro nos trouxe lembranças de nós mesmos, a conversa com o Prof. Geraldo Leão, do Observatório da Juventude (FaE/UFMG), abordou problemáticas que relacionam a sociologia da juventude com a EJA, subsidiou as pesquisas de mestrado em curso e trouxe boas reflexões sobre a presença crescente dos adolescentes nas salas de aula da EJA.

No outono, o Grupo realizou uma jornada de trabalho fora de Belo Horizonte. A casa de uma das participantes na cidade de Mariana acolheu esse dia de trabalho imersivo, do qual participou a Profa. Ana Maria Galvão (FaE/UFMG) com comentários para cada um que socializou o andamento da pesquisa, os dilemas, os avanços e as reflexões. Coincidiu com o momento em que o Grupeja recebeu a professora María Victoria Peña, da Universidade de Camagüey, Cuba, para realizar seu pós-doutorado na UFMG, que veio mergulhar nas relações entre a formação do professor da EJA no Brasil e a formação de educadores populares em Cuba. Na ocasião, a minha saída em julho para pós-doutoramento na Universidade de Wisconsin-Madison (EUA),

sob supervisão da Profa. Lesley Bartlett, foi tema de conversa. Seria um momento de ampliar a rede de contatos, trabalhos e conhecimentos. A pesquisa tratou de estudo de casos comparados a partir dos centros exclusivos de EJA de São Paulo e de Belo Horizonte. A imersão confirmou a relevância da frequência dos encontros para a formação e consolidação do Grupo.

A comunicação virtual passou a ser constante quando eu estava em Madison. Empolgamos com o uso da tecnologia com intuito de encontrar pessoas que estavam longe e não podiam vir nas reuniões presenciais, como a Profa. Rosa Porcaro, da Universidade Federal de Viçosa, a Profa. Geovania Lúcia dos Santos, da Universidade Federal de Alfenas, e o Prof. Adenilson Souza Cunha Jr., da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, entre outros. Mesmo usando as tecnologias da comunicação e informação, os encontros presenciais do Grupo se mantiveram e foram fundamentais para o fortalecimento do trabalho.

Depois da imersão em Mariana, as viagens no Grupo não pararam. Com a pesquisa em desenvolvimento sobre “Instituições escolares públicas exclusivas de Educação de Jovens e Adultos e suas especificidades: tensões entre regulação e emancipação” (2018–2021), financiada pelo CNPq, seria importante conhecer o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos no Butantã, São Paulo, na primeira visita do trabalho de campo, por ser um dos centros que oferece EJA nos três turnos, com tempo e proposta pedagógica conforme explicado pelos professores Cláudio Chaubert, coordenador da escola, e Laura Simbalista, coordenadora pedagógica, naquele momento. A conversa com eles trouxe pistas para se pensar que é possível fazer uma EJA diferenciada, mais voltada para a emancipação do que para a regulação (Reis, 2009). A segunda visita como trabalho de campo da pesquisa foi em Porto Alegre durante as comemorações dos 30 anos do Centro Municipal de Educação do Trabalhador Paulo Freire (CMET). Com uma programação extensa durante a semana, foi possível conhecer os espaços, acompanhar palestras, apresentações e realizar entrevistas com professores e diretores do Centro. E a terceira visita foi ao Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), Rio de Janeiro. O histórico do Centro, o espaço e o grupo de professores foram apresentados antes da entrevista com a equipe da direção.

Entre uma viagem e outra, desponta a participação em eventos como uma forma de fortalecer o Grupo no diálogo sobre suas pesquisas. Um deles foi o Congresso EJA – 45 anos de Educação de Jovens e Adultos do Colégio Santa Cruz, de São Paulo. Na ocasião, além de participar no evento, o Grupeja se encontrou com a Profa. Maria Clara Di Pierro e seus orientandos na Faculdade de Educação (USP) para uma conversa de socialização das pesquisas em desenvolvimento nas duas equipes. O mesmo incentivo aconteceu em relação à participação na Reunião da ANPED, em Niterói. Pela primeira vez o Grupo se apresentou como um coletivo de estudos sobre temáticas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos. O Grupeja estava repleto de realizações ao final de 2019. A tradicional reunião no fim do ano de trabalho foi regada a conversas descontraídas, troca de lembranças e renovação do espírito coletivo com desejos de continuidade do trabalho colaborativo. Naquele momento, o Grupo entendia que estava pronto para realizar o I Encontro de Imersão já no início de 2020. Além de ser uma iniciativa para fortalecer os vínculos, a imersão objetivava planejar as propostas de trabalhos do novo ano. Porém, fomos mundialmente surpreendidos com a pandemia da Covid-19 que trouxe o isolamento social.

O isolamento social se estendeu, e agora? Um panorama de angústias, medos, perdas e tristezas se instalou na população e o Grupeja não estava fora dos impactos. Se antes da pandemia as reuniões eram quinzenais, durante esse período, passaram a ser semanais, em formato remoto. Os desafios eram muitos, além de novos. Depois do susto inicial, com adoecimentos e mortes pelo planeta, o mundo foi se adaptando a formas de trabalho e de convivência à distância, e foi nesse contexto que o Grupeja estabeleceu reuniões ainda mais frequentes. A manutenção das pesquisas nesse momento de grande incerteza com relação ao trabalho de campo levou algumas das investigações do Grupo a redirecionar à parte empírica. Inclusive, a Profa. Ana Maria Galvão conversou com o Grupo, via videochamada, sobre a pesquisa em tempos de pandemia: que instrumentos usar e como realizar a parte empírica dos estudos.

Os encontros virtuais foram fundamentais para manter a proximidade do Grupo, porque permitiram acompanhar as situações pessoais, aliviar o medo e esperar entre as incertezas do contexto pandêmico. Foi uma maneira do Grupo lidar com questões relacionadas à saúde mental que a todos atingiam e construir um “nós” ao

invés do “eu”. No final de 2020, com o intuito de recobrar os caminhos trilhados, as pequenas e grandes conquistas individuais, que também são sempre coletivas, foi construído um relato com fotos, excertos de textos e mensagens compartilhadas em um grupo de Whatsapp, que revelaram como a trama foi sendo tecida ao longo da história do Grupeja.

Foi quando surgiram algumas perguntas na direção de fortalecer o grupo: a história do Grupeja é conhecida? Como socializar de alguma maneira quem é, o que faz e quais suas realizações? Essas indagações provocaram a pensar “o que fizemos”, “quem somos” e “o que queremos ser”. Passos importantes na construção da marca do Grupeja. Da proposta de imersão presencial passou para a virtual, quando esses três pontos foram discutidos. Para entender a marca do grupo, foi necessário fazer uma retrospectiva dos passos dados até aquele momento, individual e coletivamente. Partindo do pressuposto de que a identidade vinha sendo construída a muitas mãos e pés que, à medida que avançava, novas descobertas eram projetadas, abrindo e anunciando horizontes. O Grupeja se define como um grupo que se nutre, cresce e se fortalece com base em muitas trocas, confidências e suporte mediado pelo afeto. Essa natureza do Grupo com princípios, valores e hábitos, manteve todos conectados durante o longo período da pandemia.

Quase dois anos se passaram e, no apagar das luzes de 2021, começaram a se esboçar pequenas aberturas para os encontros presenciais. A sociedade iniciava a retomada do contato presencial e no Grupeja não foi diferente. Havia vivenciado, apesar da distância física, momentos formativos, com boas trocas e reflexões, afinal, era importante se preparar para sair finalmente do isolamento rumo ao novo normal cotidiano. Foi assim que o ano de 2022 trouxe um alento com a chegada das primeiras vacinas contra a Covid-19. Aos poucos o medo foi cedendo lugar à esperança.

Aproveitando as reuniões virtuais, o Grupo recebeu o Prof. Antônio Fragoso, da Universidade do Algarve, Portugal, no início de 2022. O Prof. Fragoso coordena o Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária (CEAD). Ao longo do ano, visitaram o Grupeja: a Profa. Eliane Ribeiro Andrade (UNIRIO), trazendo contribuições ao tema “juventudes”, o Prof. Carlos Roberto Jamil Cury (PUC Minas), comentando o Parecer 11/2000 e a Profa. Violeta Collado Acuña, que

apresentou dados sobre a formação de educadores no Chile. Ao mesmo tempo, houve a submissão ao CNPq da nova pesquisa interinstitucional envolvendo UESB, UEMG, UFMG, UNIFAL, UNILA e UFOP, membros do Grupo. O objetivo do estudo é conhecer como se dá o provimento da vaga para professor(a) de EJA nos concursos das instituições públicas de ensino superior. No ano de 2024, o Grupo promoveu dois seminários de validação dos dados da pesquisa “A presença da Educação de Jovens e Adultos nos concursos públicos das instituições de ensino superior”, tendo a Profa. Maria Clara Di Pierro (USP) como avaliadora externa, sendo um no primeiro e outro no segundo semestre. Nesses dois movimentos foram analisadas as questões teórico-metodológicas do estudo dos editais, dos questionários aplicados e das entrevistas feitas. Em agosto de 2024, o Prof. Sérgio Haddad, da Ação Educativa, durante sua passagem pela UFMG, dedicou um tempo para conhecer e discutir os resultados preliminares dessa pesquisa que estava em desenvolvimento.

Afinal, qual a importância de relatar o desenvolvimento do grupo de pesquisa? Talvez, utilizando a resposta clássica, o grupo seja um *locus* privilegiado ao fortalecimento da pesquisa e da formação de pesquisadores. Ou porque os caminhos trilhados por aqui podem inspirar outros — não idênticos, afinal cada trajeto é singular — na construção de uma universidade aberta ao seu tempo, em diálogo com os problemas, as perguntas e as pessoas que a conformam e rodeiam. Se preferir, porque a cada encontro há novas terras a serem descobertas e desbravadas (Freire, 2005). Ao desbravá-las, o Grupo enquanto espaço-tempo de reinventar modos de fazer, de ser e estar na produção de conhecimento acadêmico, se reordena.

Desejo que os estudos aqui presentes possam continuar os seus caminhos, que hoje chegam nas mãos de vocês. Espero, portanto, que quem se encontre com esta obra possa interagir com os estudos desenvolvidos pelo Grupo, bem se deleite com a “cozinha da pesquisa”, que é outra forma de chamar as condições que fizeram possível a realização dos trabalhos aqui reunidos, durante um período turbulento para a humanidade e para o desenvolvimento da ciência.

Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva

Sítio das Cinco Estrelas

Outono, 2025

Referências

DI PIERRO, Maria Clara. *Tradições e concepções de educação de jovens e adultos*. São Paulo: Ação Educativa, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HADDAD, Sérgio. *O educador: um perfil de Paulo Freire*. São Paulo: Todavia, 2019.

REIS, Sônia. *A inserção dos egressos da educação popular na escola pública: tensão entre regulação e emancipação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SOARES, Leônicio José Gomes (Org.). *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Leônicio José Gomes. *Trajetórias compartilhadas de um educador de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.



Apresentação

Leôncio José Gomes Soares
Rafaela Carla e Silva Soares
Trinidad Vaccarezza

Como citar este capítulo

Soares, Leônicio José Gomes; Soares, Rafaela Carla e Silva; Vaccarezza, Trinidad. Apresentação. In: Soares, Leônicio José Gomes; Soares, Rafaela Carla e Silva; Vaccarezza, Trinidad (org.). *Especificidades da Educação de Jovens e Adultos: um panorama de pesquisas*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2025. p. 17-24.

O presente texto de apresentação do livro *Especificidades da Educação de Jovens e Adultos: um panorama de pesquisas* aborda as temáticas de pesquisa dos integrantes do Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (Grupeja) que participaram nele, compartilhando os resultados e as reflexões suscitadas pelas suas pesquisas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas tendo como noção central e aglutinadora a conceituação da categoria *especificidades da EJA*. O fio condutor que guia a elaboração desta obra parte de uma preocupação dos pesquisadores e pesquisadoras do Grupo por responder o seguinte interrogante: como esse conceito está presente nas pesquisas do Grupeja? Como as pesquisas do Grupo contribuem para qualificar esta categoria? Conforme argumentaremos posteriormente, a construção da noção de *especificidades da EJA* faz parte de um exercício primordial para garantir a qualidade do direito à educação das pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil, e se trata de uma das preocupações principais do Grupo.

Para responder essas perguntas, é importante fazer referência, inicialmente, a como se deu a formulação deste conceito que consideramos central, de acordo com Soares e Soares (2014), ambos integrantes do Grupeja. A discussão desta categoria teve início na pesquisa intitulada “As especificidades na formação do educador de jovens e adultos” iniciada em 2007, na qual foi realizado um levantamento de Instituições de Ensino Superior que desenvolviam algum tipo de iniciativa de EJA, resultando em um total de 63 projetos. Tomando como base os critérios de tempo de existência, tradição, história e impacto na comunidade, selecionamos quatro projetos em distintas regiões do país: Projeto Escola Zé Peão/PB, Projeto Paranoá/DF, Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos/MG e Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire/RS. No processo de escuta dos entrevistados desta pesquisa, foram recorrentes as falas sobre a existência de uma especificidade na EJA que indicava a necessidade de formação própria para seus educadores, o que nos remeteu às seguintes indagações: quais especificidades eram essas? Como caracterizá-las? Como defini-las? Constatamos que seria de extrema importância investigar, na perspectiva dos educandos, os sentidos e significados atribuídos por eles aos trabalhos desenvolvidos pelos projetos, considerando que eles ocupam, enquanto sujeitos pedagógicos, um lugar central na sua elaboração (Arroyo, 2006).

Com base na análise de documentos como projetos pedagógicos, relatórios, ementas de atividades desenvolvidas, publicações, artigos, dissertações e teses, investigamos como estavam configuradas as especificidades da EJA na constituição da proposta de trabalho dos quatro projetos pesquisados. Da análise documental destacamos algumas características em comum nos projetos investigados, como: o surgimento na década de 1980; a construção de uma proposta curricular centrada no educando; a realização de formação continuada dos educadores, e a insuficiência de financiamento observada em três dos quatro projetos.

Para denominar aquilo que se constituía como especificidade, em nosso estudo encontramos expressões como: “adequado”; “apropriado”; “característico”; “modelo pedagógico próprio”; “voltado para”; e “específico”. É possível notar similaridade entre esses vocábulos dentro do contexto da EJA, no entanto, dentre eles, entendemos ser mais abrangente a palavra “especificidade”. Portanto, definimos “especificidade” como a convergência de aspectos que nos capacita a agir de modo próprio, produzindo algo peculiar e particular. Deste modo, a especificidade é um dos fatores que constituem a qualidade (Soares; Soares, 2014).

A pesquisa que se seguiu foi investigar se a perspectiva das especificidades da EJA estava presente na rede pública de educação, particularmente, na Região Metropolitana de Belo Horizonte e na Região dos Inconfidentes, em Minas Gerais. No estudo nas escolas públicas, nos deparamos majoritariamente com a reprodução do modelo escolar para crianças e adolescentes, mostrando certo distanciamento em atender as especificidades da EJA. No entanto, encontramos uma proposta diferenciada entre as escolas públicas conhecida como “escolas exclusivas de EJA”, em que o atendimento é voltado diretamente para jovens, adultos e idosos em prédios próprios nos três turnos, demonstrando que essa oferta assume as especificidades desta modalidade educativa.

Os capítulos que compõem o livro, então, tecem reflexões em torno deste conceito —ainda em construção— que busca ser nutrido com as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo, ao mesmo tempo que dá continuidade às produções já mencionadas. Compreendemos que qualificar esta categoria se constitui como um exercício

fundamental no campo das pesquisas em EJA para contribuir com a garantia de uma educação de qualidade para todas as pessoas jovens, adultas e idosas em que as especificidades desse processo sejam reconhecidas e consideradas como base fundamental de toda ação e projeto político-pedagógico. Além disso, acreditamos que esta é uma contribuição relevante para o campo não só no Brasil, mas na região da América Latina e o Caribe como um todo, pois os problemas que historicamente atravessam esta forma da educação também precisam ser lidos em chave regional para serem compreendidos e transformados. Não é coincidência que este livro esteja composto, inclusive, por reflexões de duas pesquisadoras estrangeiras e latino-americanas, de Cuba e Argentina, que apesar de não abordarem nesta ocasião temáticas relacionadas à EJA nos seus respectivos países, colaboram com os seus olhares informados no Sul global na elucidação e discernimento dos problemas e soluções que podem ser pensados em comum, para além das fronteiras nacionais.

Assim, este livro dividido em três seções, começa primeiramente com a proposta de aprofundar a relação da categoria de especificidades com os sujeitos educandos que chegam na EJA: quem são eles? O que esperam da EJA? Como a EJA os recebe? Estas questões se desenvolvem ao longo de três artigos que afirmam e reafirmam a diversidade de sujeitos que fazem parte da EJA, abordando os educandos trabalhadores, pessoas com deficiência e os adolescentes.

O artigo de Anna Carolina de Paiva Leal analisa os estudantes trabalhadores presentes na Educação de Jovens e Adultos, tomando como base personagens da série “Segunda Chamada” veiculada no período de 2019 a 2021 pela TV Globo. A análise contempla os 17 episódios, divididos em duas temporadas, o material é produzido a partir de entrevistas com uma das autoras e dois atores da série. A autora reflete que “ao retratar as vivências dos/as estudantes da EJA, a produção audiovisual nos convida a uma reflexão profunda sobre as especificidades desse público, muitas vezes marginalizado e em situação de vulnerabilidade”.

Estabelecer um diálogo entre as peculiaridades dos educandos jovens e adultos com deficiência e as especificidades da EJA é o interesse de Rafaela Carla e Silva Soares no artigo. A autora questiona como a diversidade dos estudantes com deficiência

interroga a prática pedagógica, o paradigma da Educação Popular, a formação de professores, as políticas públicas, a proposta curricular e os recursos didáticos, ou seja, as seis especificidades da EJA descritas por Soares e Soares (2014).

Adelson Afonso da Silva França Júnior acrescenta mais um dado na diversidade dos sujeitos da EJA: eles estão cada vez mais jovens. No artigo “Jovens adolescentes da EJA: reflexões sobre suas especificidades e sobre as possibilidades para as práticas pedagógicas”, o autor analisa a presença cada vez mais marcante de jovens adolescentes na EJA, situados na faixa etária de 15 a 17 anos. É possível falar em especificidades das juventudes da EJA, no sentido de identificar diferenças e semelhanças com educandos da EJA em geral? A reflexão nos convoca a pensar as especificidades juvenis e suas implicações para a prática pedagógica do educador da EJA.

A segunda seção do livro trata de duas experiências históricas de EJA. Os cuidados com a história, a memória e a documentação da Educação de Jovens e Adultos tem sido uma prática recorrente no trabalho do Prof. Osmar Fávero desde sua participação no Movimento de Educação de Base nos idos dos anos de 1960 (Fávero, 2006). Aqui, os autores se propõem a recuperar algumas experiências de EJA, colocando-as em diálogo com a noção de especificidades, ao mesmo tempo em que realçam a importância de pensar a EJA em chave histórica.

Meiriele Cruz e Anna Cristina Barbosa Roncaratti se dedicam a compreender as especificidades do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º segmento (PROEF-2) CP/UFGM iniciado em 1986, antes mesmo da Constituição Federal de 1988 que estabelece o direito educativo de todos e todas. Se as características o distinguem de outras experiências de educação para pessoas jovens, adultas e idosas, é o intento das autoras, ao trazerem o surgimento e a continuidade do PROEF-2, apresentar a sua constituição como um *espaço-tempo* de oferta educativa, formação docente e pesquisa em EJA que possui as suas próprias especificidades. O artigo não só (re)visita como (re)afirma as contribuições desse projeto para a modalidade.

Coincidindo com o tema do estudante da EJA trabalhador, o texto de José Ramos Barbosa da Silva percorre o cotidiano da construção da metodologia de alfabetização do Projeto Escola Zé Peão. O Programa foi uma iniciativa de extensão da UFPB com o

Sindicato de Trabalhadores da Construção Civil (Sintricom) durante os anos de 1990 a 2018. A ação firmava-se em três princípios fundamentais: (1) o da contextualização social; (2) o da significação operativa; e (3) o da especificidade escolar. Como conclusão, aponta a inseparabilidade dos vínculos entre letramento, alfabetização e contextos sociais e políticos, como especificidade da Educação de Jovens e Adultos.

Na última seção tecemos olhares sobre os educadores/professores da EJA a partir de quatro textos que pensam a questão da identidade docente no campo, passam pelos processos de formação de professores para o trabalho na modalidade na educação básica, apresentam a presença da EJA nos concursos públicos para universidades federais e finalizam com um mapeamento sobre a realização dos Seminários Nacionais de Formação de Educadores para a EJA.

O primeiro artigo da seção é escrito por Adenilson Cunha Júnior e Clarice Wilken de Pinho e ele analisa a presença da Educação Popular na formação de educadores de pessoas jovens e adultas no Brasil, estabelecendo um paralelo entre as gerações histórica e contemporânea de formadores. Ao pensarem em gerações de formadores, os autores objetivam conhecer a identidade docente deles e refletir como ela contribui para aprofundar a discussão sobre as especificidades da EJA, utilizando as chaves de leitura formadores da “primeira geração” e formadores da “geração atual”. Para Adenilson Cunha Júnior e Clarice Wilken de Pinho, formadores de “primeira geração” são os que participaram e se dedicaram a desenvolver formações específicas para a EJA, enquanto “geração atual” é aquela que está à frente de diferentes processos formativos nas universidades, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

Na sequência, Ana Paula Ferreira Pedroso, Trinidad Vaccarezza e Angelita Aparecida Azevedo Freitas abordam a formação continuada e o trabalho dos educadores e educadoras da EJA nas escolas. Quem são esses educadores e educadoras na atualidade? Como se formam? Em que medida as suas experiências vão construindo modos específicos de ser e estar sendo educador/a de pessoas jovens, adultas e idosas? O texto apresenta três estudos que desenvolveram estas questões e oferecem respostas que emergem de três leituras que se conectam. As autoras apontam que os educadores e educadoras reconhecem as singularidades do seu trabalho, bem como

as de seus educandos, o que as permite construir conhecimentos situados nas suas práticas locais.

Leôncio José Gomes Soares, Ágata Bárbara Brito Avelar, Isabela Karolliny Fraga Neves e Laura Alves Andrade nos brindam com o estudo sobre a presença da Educação de Jovens e Adultos nos concursos para professores efetivos das universidades federais. Foram mapeados os concursos realizados e encontraram-se dados desde 1987. O estudo de corte nacional ajuda a compreender como vem se fortalecendo o campo da EJA nas licenciaturas, sobretudo na Pedagogia, e revela a importância de se identificar a rede de formadores providos, especificamente, para a EJA.

Fechando o bloco com Maria Victoria González Peña, temos o estudo sobre os Seminários Nacionais de Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos desenvolvidos no Brasil no período de 2006 a 2015. Seu foco são as presenças e ausências das especificidades da EJA nos encontros, afinal, trata-se de espaços para o debate de temáticas, proposta de acordos e reflexões em torno da formação específica de educadores desta modalidade educativa. A pesquisa se deu pela análise de documentos e entrevistas com organizadores, coordenadores e participantes dos Seminários.

Este panorama de pesquisas desenvolvidas no Grupeja dialoga com os processos educativos da EJA e reforça a importância de suas especificidades como fio condutor para a oferta de ações na área. Esperamos que o conjunto tenha refletido uma parte do histórico do Grupo e de sua produção de conhecimento na área da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Ainda para finalizar, cabe destacar que colaboraram com a maturidade do Grupo e o aprofundamento das pesquisas divulgadas aqui as visitas dos professores portugueses Joaquim Luiz Alcoforado (Universidade de Coimbra), Paula Guimarães (Universidade de Lisboa) e António Fragoso (Universidade do Algarve). Além da Professora Violeta Acuña (Universidad de Playa Ancha, Chile); do Professor Jorge Jeria (Northern Illinois University, EUA); da Professora Maria Clara Di Pierro (Universidade de São Paulo); dos professores Ana Maria O. Galvão e Geraldo Leão (Universidade Federal de Minas Gerais); do Professor Sérgio Haddad (Ação Educativa) e do Professor Timothy Ireland (Universidade Federal da Paraíba).

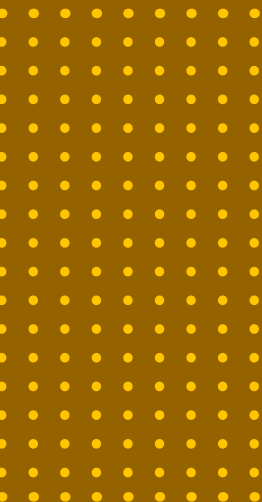
Referências

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. J. G. *Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

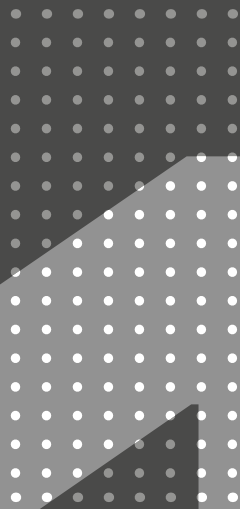
FÁVERO, Osmar. *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB — Movimento de Educação de Base (1961–1966)*. Campinas: Autores Associados, 2006.

FREIRE, Madalena. O que é um grupo? In: FREIRE, Madalena (Org.) *Grupo: indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento*. 3. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003. p. 29–38.

SOARES, Leônicio José Gomes; SOARES, Rafaela Carla e Silva. O reconhecimento das especificidades da educação de jovens e adultos — constituição e organização de propostas de EJA. *Arquivos analíticos de políticas educativas*. Arizona State University, v. 22, n. 66, p. 1–22, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898083.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2024.



Educandos da Educação de Jovens e Adultos e suas especificidades



A série Segunda Chamada

um olhar sobre os trabalhadores da EJA

Anna Carolina de Paiva Leal

Como citar este capítulo

Leal, Anna Carolina de Paiva. A série Segunda Chamada: um olhar sobre os trabalhadores da EJA. In: Soares, Leônicio José Gomes; Soares, Rafaela Carla e Silva; Vaccarezza, Trinidad (org.). *Especificidades da Educação de Jovens e Adultos: um panorama de pesquisas*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2025. p. 26-44.

1

*Você deve estampar sempre um ar de alegria
E dizer: tudo tem melhorado
Você deve rezar pelo bem do patrão
E esquecer que está desempregado*

(Comportamento Geral, Elza Soares, 2019)

Este capítulo apresenta um recorte dos resultados de uma pesquisa de mestrado que analisou a Educação de Jovens, Adultos e Idosos na série *Segunda chamada* tomando como base o conceito de *especificidades da EJA* (Soares; Soares, 2014), com o foco em nove sujeitos educandos/as trabalhadores e trabalhadoras que são representados/as na série mencionada. Sendo eles: um motoboy, um jovem negro, uma imigrante, um segurança, um operador de máquina, um estudante indígena, um porteiro, uma pessoa em situação de liberdade condicional e um trabalhador da construção civil.

Entendemos por *especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA)* um conjunto de características próprias da modalidade de ensino. Diferentes autores/as da

área vêm desenvolvendo esta noção em suas pesquisas (Soares, 2008; 2011; Silva, 2013; Soares; Soares, 2014) a partir de estudos que analisam os principais aspectos educativos presentes nas práticas, legislações e documentos em diversas experiências de EJA. Neste capítulo, gostaríamos de aprofundar em uma dessas especificidades: a diversidade dos sujeitos. Sobre os sujeitos na EJA, Thompson (2002, p. 13), afirma que uma das principais características desses educandos/as é:

“

a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e do currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo.

Partindo dessas considerações, neste texto abordaremos as experiências educativas de educandos/as que fazem parte da história contada pela série *Segunda chamada* e que foram construídos como personagens que caracterizam tais particularidades, próprias dos sujeitos da EJA. Dentro dessa diversidade, focaremos nosso olhar nas experiências de educandos/as trabalhadores/as, como veremos posteriormente.

A escolha da série se justifica por ser pioneira em abordar a EJA, além de ter tido uma ampla repercussão disputando e ganhando prêmios, além de contribuir para a visibilidade dessa educação em meio a um cenário de desmonte da modalidade de educação a nível nacional entre os anos de 2019 e 2021. Para a análise apresentada no presente capítulo, trabalhamos com o conteúdo de 17 episódios, divididos em duas temporadas, além de abordar o material produzido a partir de entrevistas com uma das autoras e dois atores da série.

A primeira temporada foi transmitida pela TV Globo no canal aberto e a segunda temporada pela plataforma de *streaming* da Globoplay. Essa exibição pode ser considerada de grande relevância para a Educação de Jovens e Adultos, pois foi realizada através de plataformas de comunicação que alcançam uma vasta parte da população brasileira e é amplamente reconhecida no país. A emissora televisiva em questão é a segunda maior do mundo e a maior do Brasil, destacando-se por ter a audiência mais alta entre os canais brasileiros, com alcance em todos os estados e na

maioria das cidades. Segundo Peter Loizos (2008, p. 138), “o mundo em que vivemos é crescentemente influenciado pelos meios de comunicação, cujos resultados, muitas vezes, dependem de elementos visuais”.

Exibida em horário nobre, a série *Segunda chamada* buscou retratar diversos aspectos da realidade da EJA, a qual é oferecida no turno da noite em uma escola na periferia de São Paulo. Carla Faour, uma das autoras, afirma:

“

Muito já foi falado sobre educação, séries foram feitas, filmes, peças de teatro. O que não se falou sobre educação? Esse recorte talvez seja o *patinho feio da educação*. É a ponta mais esquecida, é onde tem menos verba, é um lugar onde o próprio professor não é tão valorizado. Então a série joga luz sobre essas pessoas invisíveis (grifo nosso).¹

A perspectiva de Carla Faour é corroborada com a de uma das atrizes da série que foi entrevistada durante a nossa pesquisa e reflete que, ao ser convidada a compor o elenco:

“

Ela [a série] estava vindo em um momento muito importante também, quando a gente, enfim, com a educação sendo desmontada, com todas as instituições de educação, de apoio à educação, o próprio ministério sendo muito desmontado, desfacelado. Então, me parecia também um assunto muito importante em um momento importante. [...] Acho que é um assunto importante e acho que ainda não tinha sido representado na televisão, ou pelo menos não dessa maneira (Elza, 2022).²

O objetivo deste texto é aprofundar na análise da categoria “diversidade dos sujeitos” como uma das principais características dos sujeitos educandos/as que frequentam a EJA, com foco em nove perfis de educandos/as trabalhadores/as presentes na série. Para tanto, utilizamos como base os dados obtidos por meio da análise documental da série, considerando tanto a narrativa principal quanto os depoimentos de estudantes

¹ Entrevista realizada de maneira remota devido à pandemia de Covid-19, em 2022.

² Entrevista realizada de maneira remota devido à pandemia de Covid-19, em 23 de fevereiro de 2022.

não fictícios que aparecem ao final de cada episódio. Complementaremos essa análise com as três entrevistas realizadas com uma das autoras e dois atores, buscando compreender as escolhas narrativas e o contexto de produção da série.

No que diz respeito à composição da categoria mencionada, cabe explicitar que uma das principais características da modalidade educacional EJA é a condição de “não crianças” dos/as estudantes. São pessoas que majoritariamente precisam trabalhar para garantir sua sobrevivência, sendo que muitos precisam se submeter a trabalhos informais e/ou precários, como os abordados na série *Segunda chamada*. Inclusive, sobre essa questão um de nossos entrevistados reconhece que:

“

Você tem muita dificuldade de levar o aluno para a sala, para matricular, mas a maior dificuldade é manter. Porque fica preso no trabalho, está cansado, está com sono, não tem dinheiro para o lanche ou para uma passagem, tem problema em casa, na família. Então, tudo contribui para tirar esse aluno da sala de aula. Então, a evasão escolar é muito grande! (Leandro, 2022).³

Segundo Miguel Arroyo (2017), os sujeitos da EJA têm o trabalho como um aspecto central em suas vidas, embora os conhecimentos adquiridos em suas experiências profissionais frequentemente não sejam reconhecidos nos currículos escolares. Os/as jovens e adultos/as da EJA são indivíduos que, de modo geral, se deslocam de trabalhos precários, com poucos direitos garantidos e sem condições dignas, para a escola. A Educação de Jovens e Adultos atende um público que se encontra entre os mais vulneráveis da sociedade. Nesse sentido, considera-se essencial articular a luta pela educação com a luta pelo fim do capitalismo, um sistema que se baseia na exploração humana (Marx, 2013).

Os educandos de *Segunda chamada*: trabalhadores e trabalhadoras na EJA

O primeiro personagem que abordaremos aqui é Maicon Douglas, que trabalha como motoboy, é pai de um recém-nascido e morador da periferia da cidade de São Paulo. Em um dos episódios da trama, o estudante perde o emprego após adoecer e relata:

³ Entrevista realizada de maneira remota devido à pandemia de Covid-19, em 24 de março de 2022.

“

O médico tinha mandado eu ficar três dias em casa só que quando eu cheguei lá na empresa de novo, atestado e tudo na mão, já tinha outro no meu lugar. Minha história é essa aí, professor: desempregado, um filho pequeno para criar. Tem pra onde correr, não (*Segunda chamada*, 2019, episódio 4).

Com um filho doente e sem dinheiro para comprar medicamentos, Maicon tenta assaltar seus colegas na escola e, com isso, é assassinado por membros da comunidade. O motoboy representa a realidade dramática vivida por milhares de brasileiros com trabalhos precarizados ou desempregados e responsáveis por garantir o sustento de suas famílias, onde, ao não ver alternativa, se encontram em situações e contextos em que atos considerados criminais se tornam um meio para sobreviver.

Além de Maicon Douglas, a série também apresenta Cleiton, um jovem estudante da EJA que vive na comunidade onde está situada a escola Carolina Maria de Jesus.⁴ Enquanto sua mãe, uma dedicada empregada doméstica, faz grandes esforços para que ele permaneça na escola e tenha um futuro melhor, seu irmão Gero trilhou um caminho diferente, abandonando os estudos e se envolvendo com o tráfico de drogas. Essa realidade familiar contraditória reflete a luta de Cleiton que, em uma conversa com o professor Marco André, expressa suas dúvidas sobre o poder da educação para transformar sua vida e a de sua família:

“

Cleiton: — Para que eu vou querer me formar? Quem é que vai querer me dar emprego? Cansei de brincar de escolinha. Isso aqui não vai me levar a lugar nenhum. Gero fez essa prova aí e tá em cana, sabe por quê? Porque isso aqui não garante o futuro de ninguém.

Marco André: — Você tá certo, a escola não garante o futuro de ninguém. Mas ela

⁴ Maria Carolina de Jesus (1914–1977) foi uma escritora brasileira, reconhecida por sua produção literária marcada pela crítica social e pelo registro das condições de vida nas periferias urbanas. Seu livro mais conhecido, *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960), constitui um testemunho autobiográfico sobre a realidade da favela do Canindé, em São Paulo, evidenciando as desigualdades sociais, a fome e a exclusão enfrentadas pela população marginalizada. Figura singular na literatura brasileira, Carolina de Jesus tornou-se uma das primeiras mulheres negras a obter projeção nacional e internacional por meio da escrita.

te dá a oportunidade da opção, da escolha. Seu irmão escolheu e você também pode escolher, Cleiton.

Cleiton: — Falar é fácil para quem tem grana, porque você não faz ideia do que é acordar e não ter comida no prato.

Marco André: — Você não é o Gero, dá essa chance para você mesmo e presta muita atenção porque essa pode ser sua última chance (*Segunda chamada*, 2019, episódio 11, grifos nossos).

No trecho acima, Cleiton revela aspectos de seu contexto social. Sendo negro, morador de periferia e convivendo com o irmão traficante, ele evidencia o dilema que muitos jovens de sua comunidade enfrentam: seguir o caminho da escola ou se envolver com o crime. Para ele, o tráfico representa uma possibilidade de ascensão social, oferecendo acesso a bens e experiências que parecem inalcançáveis por meio do estudo. Essa visão sobre o distanciamento da dinâmica escolar em relação aos jovens é analisada por Dayrell em sua pesquisa:

“

Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas. Parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe (Dayrell, 2007, p. 1106).

A questão da relevância da escola na vida dos jovens é complexa e muitas vezes permeada pela dúvida. A falta de flexibilidade do sistema escolar e a incerteza sobre as oportunidades de trabalho contribuem para essa incerteza. No entanto, a experiência de Cleiton, ao comparar sua vida com a do irmão, o leva a priorizar a educação como um caminho para a transformação pessoal e social. A escola, nesse sentido, vai além da mera preparação para o mercado de trabalho, ela pode representar um espaço de emancipação.

Os desafios não terminam após a decisão de Cleiton de apostar na escola como um possível agente transformador da trajetória de sua família. No dia de sua formatura, a alegria da conquista foi substituída pela humilhação de ser acusado injustamente de

roubo. Na cena, a mulher que o acusa, ao apresentar as características do assaltante, enfatiza a cor de pele e, ao observar o jovem correndo, os policiais rapidamente o culpabilizam. Ao argumentar com o policial, Cleiton afirma: “Você vê um preto correndo e acha que é bandido. Eu sou estudante, eu tava correndo porque é minha formatura” (*Segunda chamada*, 2019, episódio 11). Gomes e Laborne, refletem acerca do imaginário social cruel sobre a juventude negra no nosso país:

“

os jovens negros trazem na corporeidade as características de uma raça ainda vista como inferior, violenta, perigosa. Se estiverem caminhando ou parados segurando o que quer que seja nas mãos, quer seja uma lata de óleo ou um cano para consertar um carro, se estiverem voltando da universidade ou de um baile funk, se estiverem conduzindo o seu próprio carro ou carregando o seu filho fruto de um casamento interracial em um supermercado, eles sempre serão considerados no imaginário social violento e racista como suspeitos número um. E serão vítimas de abordagem policial violenta, terão seus direitos como cidadãos negados, correm o risco de serem assassinados. Eles têm a cor do medo (Gomes; Laborne, 2018, p. 21).

O Brasil se estruturou sob o racismo, através do processo de escravização, o que faz com que o preconceito racial seja reverberado em nossas relações. Vivemos isso em ações cotidianas, como em comentários inferiorizando pessoas negras, ou em casos graves, como os de Amarildo Dias de Souza, Marcos Vinícius Couto, Matheus Siqueira⁵ e tantos outros, em que homens e mulheres negras foram assassinados/as por policiais como parte do genocídio do povo negro. A realidade brasileira é cruel e a escola pode desempenhar um papel importante de mudança social.

A terceira personagem é Alejandra, uma estudante da EJA cuja história de vida representa a de outros/as trabalhadores/as estudantes da modalidade. Ela tem

⁵ Amarildo Dias de Souza, pedreiro morador da Comunidade da Rocinha, no Rio de Janeiro, desapareceu, em julho de 2013, depois de ser levado pela polícia para prestar esclarecimentos e teve sua morte presumida. Marcos Vinícius Vieira Couto foi executado em 2022, durante uma abordagem policial em comunidade na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Matheus Siqueira, homem negro, entregador de comida para um aplicativo, foi baleado na cabeça por um policial militar de folga, em 2022.

como trabalho a venda, na escola, de alimentos típicos de seu país natal, a Venezuela. Alejandra e seu irmão migraram para o Brasil na tentativa de encontrar melhores condições de vida. Entretanto, outros estudantes também vendiam alimentos, e isso fez com que eles fossem xenofóbicos com os irmãos, escrevendo no quadro “não comprem comidas de Venezuelanos”. A professora Lúcia, por sua vez, defende a permanência dos estudantes, e Alejandra explica: “A gente veio com quase nada, sem certeza nem de ter o que comer. Em busca de uma vida melhor, e, ainda assim, escolhemos o seu país” (*Segunda chamada*, 2019, episódio 4).

Pesquisas apontam para a importância da escola e das universidades no processo de acolhida desses imigrantes. Ana Karina Brenner e Márcia Alvarenga (2022, p. 7) ao realizarem uma pesquisa do estado da arte sobre a temática, anunciam:



Por meio de seus textos, autoras e autores lançaram olhares distintos à questão migratória, indo ao encontro de sujeitos que buscam resistir à desumanização imposta pela migração e encontram em universidades, escolas, em redes de movimentos sociais referências de estabilidade, diante de sentimentos instáveis de ser e estar no mundo.

Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos se torna ainda mais importante ao se constituir como um instrumento de apoio aos imigrantes no país, especialmente quando os estudantes não dominam a língua portuguesa, como é o caso dos irmãos venezuelanos. É importante, porém, ressaltar que a baixa escolaridade não é uma generalização aplicável a todos os imigrantes e refugiados no Brasil.

O quarto trabalhador estudante que abordaremos é Wander, segurança em um *shopping*, personagem que reflete as contradições de uma sociedade marcada por desigualdades. Wander vive um trabalho subalterno, mas apresenta nele um certo poder sob as pessoas denominando em “fazer ali uma cara de mau”. Ele é fruto de uma trajetória complexa, e demonstra seu machismo em diversos momentos da série. Além disso, exibe LGBTfobia quando o professor Marco André deseja trabalhar com a peça teatral “O beijo no asfalto”, de Nelson Rodrigues, e ele demonstra descontentamento. Seu cargo de segurança faz com que ele viva uma contradição em que, no cotidiano social, é oprimido pela sociedade, sendo um trabalhador comum,

mas que, ao exercer a função de segurança, exerce também — em certa medida — o papel de opressor que hospeda. Paulo Freire (1987, p. 32) reflete sobre o desafio de se trabalhar com essa contradição no ambiente escolar:

“ O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica — a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização.

Chico, o quinto trabalhador educando, faz parte da equipe de uma fábrica e reflete a realidade de muitos brasileiros que buscam ascensão profissional, mas encontram obstáculos em seu caminho. A falta de um diploma de ensino médio, no caso de Chico, representa uma barreira social que limita suas oportunidades de crescimento.

Ao solicitar uma promoção para a função de operador de máquina, Chico se depara com a exigência de um certificado de conclusão do ensino médio, evidenciando a crescente valorização da educação formal no mercado de trabalho. O personagem decide então procurar a educação formal com o objetivo de abrir novas portas para um futuro mais promissor. Após se matricular na Educação de Jovens e Adultos, Chico vai até seu Chefe para apresentar a notícia:

“ Chico: — Então chefe, eu vim dizer pro senhor que eu me matriculei numa escola de noite, e já já eu tiro meu diploma.
Chefe: — Hoje você tem diploma?
Chico: — Não.
Chefe: — Quando você tiver o canudo na mão, a gente conversa. Boa sorte nos estudos! (*Segunda chamada*, 2021, episódio 2).

Ainda sobre a relação entre o retorno à escola, a continuidade aos estudos, e a possibilidade de melhores condições de vida, é apresentado o depoimento de Carlos

Alberto Travassos, no final do terceiro episódio da primeira temporada. Carlos é caldeireiro e encanador industrial, tem 54 anos, e relata: “sempre tive vontade de estudar, mas eu tinha vergonha. Minha vida mudou depois que eu comecei a estudar. Primeiro que eu fui promovido na empresa” (*Segunda chamada*, 2021, episódio 3).

A demanda de escolarização para conseguir um emprego ou para ser promovido é algo muito comum em nossa sociedade e, por isso, é um dos principais fatores para que as pessoas procurem a EJA e retomem seus estudos. A certificação de escolaridade básica se apresenta como possibilidade de sobrevivência à medida que amplia as oportunidades de trabalho e as suas condições.

Anuiá, um jovem indígena que busca na educação uma ferramenta para transformar sua vida e a de sua comunidade, ingressa na Escola Carolina Maria de Jesus. Apesar de enfrentar o desafio de conciliar os estudos com o trabalho de artesão, ele sonha em se formar em Direito para defender os direitos indígenas. No entanto, seu sonho é colocado à prova quando alguns colegas questionam sua identidade, revelando um estereótipo persistente sobre os povos originários:

“

Wander: — Ó lá, o índio virou ambulante agora.

Jackson: — Tu tá acreditando que esse cara é índio, né?

Wander: — Índio do Paraguai.

Jackson: — Ele é quase brasileiro, véi. Pô, índio anda pelado, carrega tronco, nem fala português.

Anuiá: — Deixa de ser ignorante, cara. Indígena não é tudo igual não, pô. Nós temos mais de 300 etnias aí, espalhada pelo país, falamos mais de 200 línguas.

[Jackson joga o colar indígena no chão, que arrebenta, e diz]: — Vai trabalhar, índio preguiçoso, vai! Vai pegar no pesado, seu vagabundo. Cata sua semente lá (*Segunda chamada*, 2021, episódio 1).

Essa cena representa o que parte da nossa sociedade reflete, por exemplo, quando no “dia do índio”, dia 19 de abril,⁶ as escolas organizam a comemoração vestindo as crianças com poucas vestimentas e um cocar, reforçando a ideia do “índio selvagem”

⁶ A partir da Lei nº 14.402, de 8 de julho de 2022, essa data passa a ser denominada como o Dia dos Povos Indígenas.

e sem refletir sobre as mudanças que os povos indígenas vivenciaram nos últimos 522 anos. Milanez *et al.* (2019, p. 2175) afirmam que essa é uma das formas mais comuns de preconceito contra indígenas: “a fossilização da cultura indígena como algo imutável e parado no tempo”. Anuiá busca quebrar essa visão denunciando também a destruição em curso para a turma:

“

Anuiá: — Nossa guerra não é só com arco e flecha não, Jackson, a gente luta com papel e caneta também. Muita gente não sabe da nossa cultura, né? Não faz nem questão de saber. A voz do indígena não tá sendo ouvida professora, nunca foi. As terras do Xingu mermo... hoje, lá é uma ilha verde no meio de um monte de plantação de soja, criação de boi, encheram os rios de barragem, mataram os peixe tudo. Veneno. Pra gente, é sagrado tudo isso. A gente quer um futuro melhor para todo mundo, né? Será que vocês não vão entender isso não? (Segunda chamada, 2021, episódio 1).

Em meio à discussão, Anuiá apresenta também uma visão estereotipada sobre a origem de seu colega, Jackson, afirmando que o colega é baiano, que é como se chama, de forma pejorativa e discriminatória, todos os imigrantes nordestinos em São Paulo. A cena apresentada na série *Segunda chamada* revela a complexidade das relações sociais e a presença de diversos tipos de preconceito. Ao mesmo tempo em que Anuiá sofre com o racismo e a discriminação por ser indígena, ele reproduz um estereótipo sobre os nordestinos, evidenciando que o preconceito é um fenômeno multifacetado e que pode ser internalizado por aqueles que também o sofrem, retomando a reflexão de Freire de que quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é se tornar opressor.

Jackson, que vive um conflito com Anuiá, é um estudante paraibano que, contra a vontade do pai, deixou de pegar mais horas de trabalho na portaria de um prédio para voltar a estudar. O pai reforça uma visão sobre o lugar social que é esperado que nordestinos ocupem na região onde passa a série: “Acorda Jackson, baiano aqui nessa imundiça de Sudeste só serve para três coisas viu? Porteiro, garçom e faxineiro” (Segunda chamada, 2021, episódio 1).

Esse histórico de discursos reforça um olhar estigmatizado sobre as pessoas atendidas por essa modalidade educativa, que contribuem para limitar as aspirações e possibilidades dos oprimidos. A fala do pai de Jackson expressa uma violência simbólica (Bourdieu, 1997) por se tratar de uma dominação através de valores e representações que legitimam as desigualdades sociais.

É comum observar indivíduos que não se identificam como sujeitos de direito, e essas falas reforçam a visão equivocada construída ao longo dos anos de existência do nosso país. A falta de reconhecimento dos próprios direitos é um problema recorrente, reforçado por discursos que limitam as aspirações de muitos. A educação surge como uma ferramenta poderosa para desafiar essas visões equivocadas e construir uma sociedade mais justa e igualitária. Na série, a professora Sônia, por exemplo, utiliza o momento para um debate educativo com a turma:

“

Vocês reduziram um ao outro a uma ideia pré-concebida. Isso é preconceito, gente. Vamo entender aqui, que, primeiro: calça jeans e celular podem ser coisas de indígenas sim. Segundo, o Nordeste brasileiro é enorme, são nove estados e a Bahia é só um deles. No caso do Jackson, que nasceu na Paraíba, ele não é baiano, ele é paraibano. Eu também sou nordestina, eu nasci em Pernambuco, eu sou pernambucana com muito orgulho. Indígena não é só aquele que nasce na aldeia e passa a vida toda lá, não... Mas é também quem nasce na aldeia e vem para a cidade, os que nascem e vivem nas cidades, um não é melhor do que o outro. Eu aposto que você, Jackson, você, Anuiá, já sofreram com pessoas que acham que a gente deveria voltar para “nossa aldeia” [sinaliza aspas com as mãos], que, por conta da nossa origem, a gente não tinha o direito de vir, de estar aqui, de sonhar. Lugar de indígena, nordestino, é onde a gente quiser, e se é aqui que a gente quer estar, esse é nosso lugar, como é o de cada um de vocês (Segunda chamada, 2021, episódio 1).

A história de Valquíria, representada na série *Segunda chamada*, nos coloca diante de uma realidade complexa e urgente: as dificuldades enfrentadas por pessoas em liberdade condicional ao tentarem se reintegrar à sociedade. A personagem, ao

buscar a educação e uma vida digna, encontra barreiras significativas, tanto dentro quanto fora da escola. Um deles é a relação com seus colegas, que tecem diversos comentários sobre sua condição, dentre eles acusando-a, injustamente, de roubo.

Valquíria também enfrenta dificuldades em conseguir emprego devido ao preconceito de estar em liberdade condicional e, em um ato de desespero, cogita realizar vendas de medicamentos sem receita médica afirmando que é capaz de fazer qualquer coisa para “botar comida em casa”. Eliete, professora de matemática na escola Carolina Maria de Jesus, ao conhecer a história da estudante, decide ajudá-la fazendo uma parceria de vendas de acessórios e de roupas para que Valquíria consiga sobreviver através desse emprego.

A experiência de Valquíria nos mostra os desafios enfrentados por pessoas que buscam se reintegrar à sociedade após sobreviver ao cárcere. A escola, embora não esteja imune às discriminações e desigualdades sociais, pode ser um espaço de transformação e de oportunidades. Para isso, é fundamental que a EJA se adapte às particularidades desses estudantes e que a sociedade como um todo esteja disposta a oferecer oportunidades reais de recomeço.

O último trabalhador que analisaremos é Wallace, um operário da construção civil e estudante da EJA que exemplifica as dificuldades enfrentadas por muitos trabalhadores que buscam a educação. A rotina exaustiva, marcada por longas jornadas e condições precárias, dificulta a conciliação do trabalho com os estudos. Em um episódio da primeira temporada, Wallace, após mais um dia de trabalho intenso, tenta aproveitar o curto intervalo de almoço para estudar, mas é impedido pelo chefe, que prioriza a entrega da obra:

“

Chefe: — Vocês dois aí, bora acelerar que chegou mais dois caminhões pra descarregar.

Wallace: — A gente não vai parar nem para o almoço pô?

Chefe: — Só estão liberados depois que vocês descarregarem tudo, a obra tá atrasada, aqui quem manda é o prazo.

Wallace: — Eu tenho prova final mais tarde, eu preciso estudar!

Chefe: — Quem nasceu para ser burro e é ignorante não chega a ser doutor não.
Vai trabalhar, vai (*Segunda chamada*, 2019, episódio 12).

O padrão de Wallace apresenta uma visão muito limitada e preconceituosa sobre os estudantes da EJA. Um dos elementos é a falta de empatia e reconhecimento da educação como um direito, tratando-a como algo secundário e dispensável. O objetivo é garantir o máximo lucro a partir do trabalho precário e mal remunerado.

Diante das dificuldades impostas pelo trabalho, Wallace realiza a prova sem a devida preparação, optando pela cola. Ao ser flagrado, o diretor Jaci anula sua prova, reforçando a ideia de que o estudante deveria ter estudado mais. Mas quais condições reais Wallace tinha para se dedicar aos estudos? É justo reprová-lo sem considerar as barreiras que enfrentou? Essas questões colocam em evidência a necessidade de repensarmos as estruturas da EJA. A modalidade precisa encontrar formas de garantir a permanência dos estudantes, sem comprometer a qualidade do ensino.

As realidades de vida marcadas pelo trabalho precarizado e por inúmeras violações dos trabalhadores estudantes da EJA, apresentados na série e nesta seção do capítulo, contribuem para reforçar a necessidade de as práticas educativas serem desenvolvidas com esses sujeitos, de forma a aprofundar e ampliar os conhecimentos de mundo que eles construíram ao longo de suas trajetórias. Conforme apontado por Cruz (2020, p. 90):

“

Na condição de adultos trabalhadores e conhecedores da vida, conciliam as atividades e funções que exercem como estudantes com outras demandas. Por isso, não raro, são aqueles que tentam retornar e acabam interrompendo novamente os estudos. Os condicionantes, então, acabam influenciando mais na suspensão dos estudos do que o desejo de concluir a trajetória de escolarização.

Nesse sentido, considerar as realidades de trabalho dos/das estudantes da EJA e o desejo de, por meio do estudo, ocupar melhores posições de trabalho, contribuirá para que a escola se torne mais significativa e prazerosa para esses/essas estudantes. Essa é, sem dúvidas, uma das especificidades mais marcantes dos educandos da EJA.

Considerações finais

A Educação de Jovens e Adultos tem desempenhado um papel fundamental na vida de milhares de brasileiros, oferecendo uma “segunda chance” para aqueles que não puderam concluir seus estudos. A busca por uma qualificação profissional, impulsionada pela necessidade de garantir a subsistência e a ascensão social, é um dos principais motivadores para que trabalhadores e trabalhadoras busquem a EJA.

A certificação, nesse contexto, representa muito mais do que um simples documento. Ela é a materialização de um esforço que os/as indivíduos fazem dadas determinadas condições sociais, políticas e educativas, possibilitando a superação de barreiras e a construção de um futuro mais promissor. Ao obter um certificado, os educandos e as educandas da EJA não apenas ampliam suas oportunidades no mundo do trabalho, mas também adquirem novas habilidades e conhecimentos, que contribuem para o seu desenvolvimento pessoal e social, em busca de uma vida mais livre e emancipada para eles e quem os/as rodeiam.

O presente texto teve como objetivo analisar a representação da EJA na série *Segunda chamada*, com foco na diversidade dos sujeitos, especialmente nos/as trabalhadores/as. Com o olhar nas especificidades da EJA, buscou compreender como a série representou essa modalidade de ensino, ao mesmo tempo em que problematizou questões sociais relevantes que são vividas pelos sujeitos da EJA no seu dia a dia.

Ao analisar os personagens e suas trajetórias, visibiliza-se a complexidade das experiências dos/as estudantes da EJA. A série retrata de forma realista os desafios enfrentados por esses indivíduos, como a conciliação entre trabalho e estudo, a discriminação e o preconceito, além da busca por reconhecimento social. A condição de trabalhador/a, presente em grande parte dos sujeitos da EJA, revela a importância da educação como ferramenta de transformação social.

A série aborda realidades cruéis de forma humanizada, gerando novas sensibilidades no espectador a partir do reconhecimento e visibilização desses sujeitos, suas experiências, dilemas e problemas que retratam as diversas desigualdades com as quais convivemos em nossas sociedades.

Ao retratar as vivências dos/as estudantes da EJA, a produção audiovisual nos convida a uma reflexão profunda sobre as especificidades desse público, muitas vezes marginalizado e em situação de vulnerabilidade. A EJA, frequentemente negligenciada, abriga um contingente significativo de pessoas do país que não tiveram acesso à educação formal, incluindo pessoas em situação de analfabetismo. Essa realidade, enquanto pesquisadores/as e educadores/as, nos desafia a repensar as práticas pedagógicas, buscando torná-las mais coerentes com as necessidades e experiências desses/as educandos/as, mas, sobretudo, nos convida a refletir que a luta por uma vida mais justa e igualitária para todas as pessoas é uma responsabilidade de toda a sociedade.

Referências

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

BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRENNER, Ana Karina; ALVARENGA, Márcia Soares. Migração e refúgio: desafios educativos entre desigualdades e diferenças. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 69, p. 2-18, maio 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/67533/42205>. Acesso em: 2 dez. 2024.

CRUZ, Meiriele. *Educação de Jovens e Adultos na Universidade Federal de Minas Gerais: (re)construindo a história do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento – (1986-2016)*. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 dez. 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. *Educação em revista*, Belo Horizonte, n. 34, p. 1-26,

2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/yyLS3jZvjzrvqQXQc6Lp9k/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 dez. 2024.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 137-155.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política e o processo de produção do capital*. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MILANEZ, Felipe et al. Existência e diferença: o racismo contra os povos indígenas. *Rev. Direito Práx.*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 2161-2181, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/3SxDNnSRRkLbfh3qVFtmBDx/?format=pdf>. Acesso em: 13 jun. 2025.

SILVA, Jerry Adriani da. *Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de Educação de Jovens e Adultos – EJA: Tudo junto e misturado!* Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

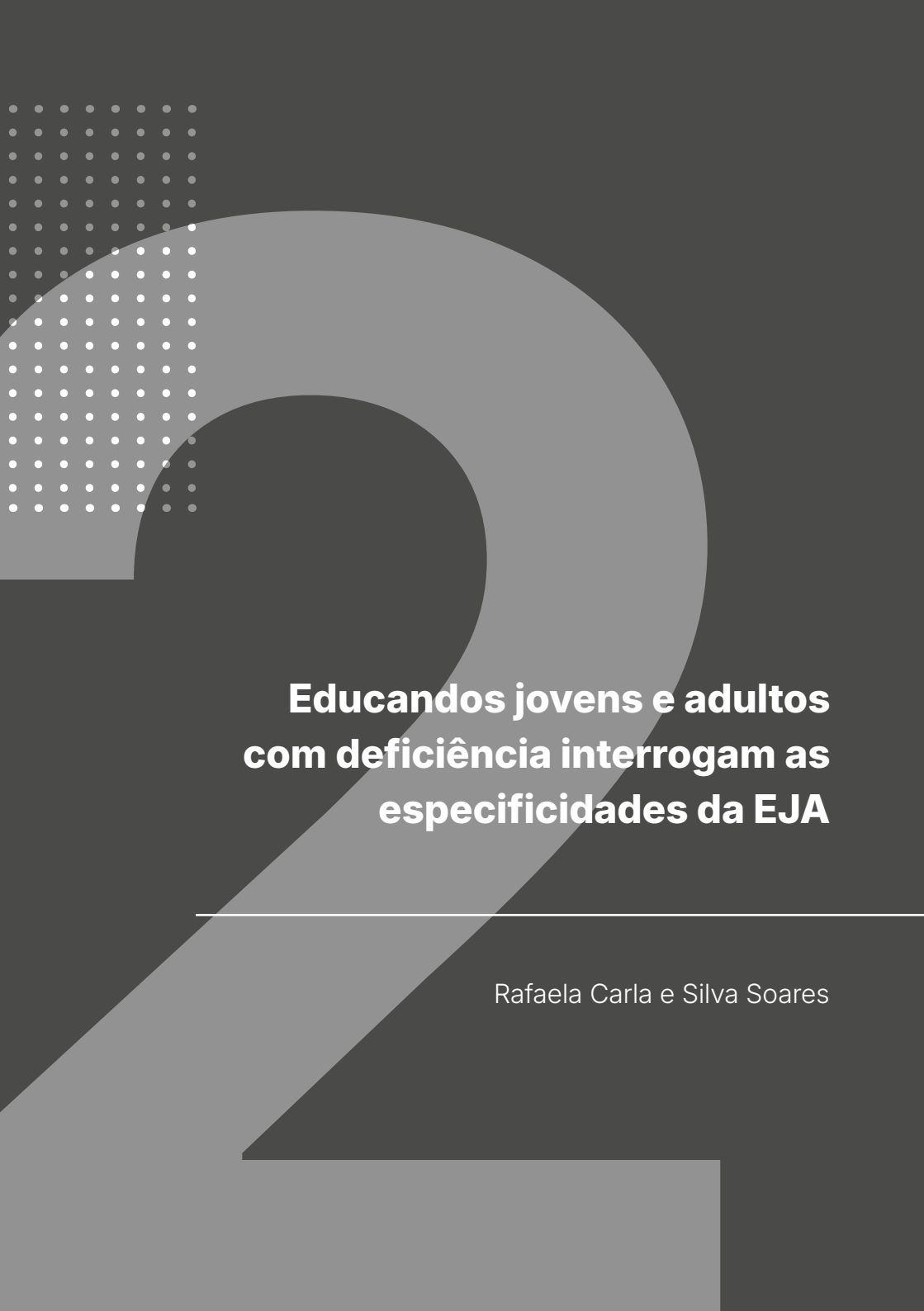
SOARES, Elza. Comportamento geral. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Bp3u9zOaC20>. Acesso em: 9 dez. 2024.

SOARES, Leônicio José Gomes. O educador de jovens e adultos e sua formação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 47, p. 83-100, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/br3HrgNWhwfNKhWfMz3jNkD/?lang=pt>. Acesso em: 2 dez. 2024.

SOARES, Leônicio José Gomes. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 303-322, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/qFdTzwT7cfKzvtjNfWbXndr/abstract/?lang=pt#ModalArticles>. Acesso em: 2 dez. 2024.

SOARES, Leônicio José Gomes; SOARES, Rafaela Carla e Silva. O reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos- constituição e organização de propostas de EJA. Arquivos analíticos de políticas educativas, Arizona State University, v. 22, n. 66, p. 1-22, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898083.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2024.

THOMPSON, E. P. Educação e experiência. In: Thompson, E. P. *Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 11-47.

The background features a dark gray field with large, overlapping light gray circles. In the top-left corner, there is a rectangular area filled with a grid of small white dots.

Educandos jovens e adultos com deficiência interrogam as especificidades da EJA

Rafaela Carla e Silva Soares

Como citar este capítulo

Soares, Rafaela Carla e Silva. Educandos jovens e adultos com deficiência interrogam as especificidades da EJA. In: Soares, Leônicio José Gomes; Soares, Rafaela Carla e Silva; Vaccarezza, Trinidad (org.). *Especificidades da Educação de Jovens e Adultos: um panorama de pesquisas*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2025. p. 45-63.

2

Para este texto, guia a hipótese de que ser uma pessoa com deficiência pode influenciar os tempos e os espaços da trajetória escolar e contribuir para uma passagem pela Educação de Jovens e Adultos, visto que interrupções temporárias na escolarização devido a tratamentos e terapias específicos são comuns. Além disso, frequentar classes e instituições especiais que não atribuem grau de escolaridade¹ também pode levar a pessoa a uma busca pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao sair de lá, caso ela queira se certificar. Ademais, é possível encontrar pessoas com deficiência que não tiveram acesso a qualquer tipo de escolarização ou que só a acessaram em idade adulta.

A Educação de Jovens e Adultos é reconhecida como um espaço de diversidade e inclusão social, ocupado pelos segmentos discriminados da sociedade brasileira, ou seja, pessoas que tiveram seu direito à educação negado devido a ameaças em suas vidas (Arroyo, 2019). Sendo modalidades da Educação Básica, a EJA e a Educação Especial não devem ser vistas como menos importantes ou de menor valor. A modalidade refere-se a uma forma específica de realizar a Educação Básica, determinada pelos próprios sujeitos que a recebem (Paiva, 2011).

¹ Essas modalidades dão maior ênfase em atividades de vida diária e cuidados com a saúde em detrimento da escolarização.

A partir da década de 1990, o movimento pela inclusão se tornou mais forte em todo o mundo. Desde então, a mudança do paradigma que segregava ao invés de incluir tem sofrido avanços e retrocessos, de maneira que a compreensão do que seja uma prática pedagógica inclusiva tem chegado às escolas brasileiras a “passos de formiga”. Com a promulgação da Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN) nº 9394/96, a Educação Especial passa a figurar como modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para pessoas com deficiência (Brasil, 1996). A política inclusiva brasileira, respaldada pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015, objetiva atender as demandas dos alunos com deficiência (sejam eles crianças, jovens, adultos ou idosos) em sala de aula de escola comum, a fim de promover sua aprendizagem e desenvolvê-los de forma global juntamente com toda a escola (Brasil, 2015).

A partir de 2003, as matrículas de estudantes com deficiência cresceram na EJA e diminuíram nas escolas especiais (Trentin, 2017). Dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2010 mostram que, quanto ao número de alunos incluídos em classes comuns e na EJA, o aumento foi de 25%. Por sua vez, nas classes e escolas especiais houve uma diminuição de 14% no número de alunos, o que evidencia um avanço da política de inclusão na Educação Básica brasileira. O estudo de Gonçalves, Bueno e Meletti (2013, p. 421) ainda constatou que:



enquanto as matrículas de alunos não deficientes na EJA sofreram processo praticamente contínuo de redução, as de alunos com deficiência, após acompanhamento da queda no período de 2007 a 2009, experimentaram significativa elevação em 2010. Além disto verificou-se, também, uma proporção relativamente mais elevada de alunos com deficiência na EJA do que de alunos não deficientes, em relação ao total de matrículas correspondentes na educação básica.

Desde então, constata-se uma diversificação do perfil e, consequentemente, uma ampliação das especificidades dos educandos atendidos pela EJA, a qual é composta por pessoas que tiveram uma trajetória escolar não linear de direitos negados (Soares; Soares, 2014). Esses estudantes “não se restringem mais a pessoas que não

tiveram acesso à escolarização em época apropriada, mas também aos que, mesmo escolarizados, não tiveram aprendizagens significativas para o desenvolvimento e participação plena nos contextos sociais” (Trentin, 2017, p. 13). São outros sujeitos, portanto, demandam “Outras Pedagogias em tensão com as pedagogias de sua desumanização que roubam sua humanidade” (Arroyo, 2014).

Diante deste preâmbulo, este texto propõe um diálogo entre as peculiaridades dos educandos jovens e adultos com deficiência e as especificidades da Educação de Jovens e Adultos. A partir da presença desses sujeitos nas classes comuns, questiona-se: como a diversidade deles interroga a prática pedagógica na EJA? Como o paradigma da Educação Popular pode contribuir para o processo de formação desses sujeitos? Quais contribuições eles trazem para a formação de professores da EJA? Quais demandas educativas as políticas públicas precisam responder? Como seria uma proposta curricular adequada para este público? Quais recursos didáticos podem ser utilizados na educação de pessoas jovens e adultas com deficiência?

Buscou-se respostas para esses questionamentos em pesquisas anteriores que tiveram estudantes com deficiência na EJA como objeto de estudo. Esses estudos foram identificados em revisão bibliográfica (Soares; Soares; Gonçalves, 2024) que focalizou os anos 2000, a partir dos repositórios com maior relevância no contexto educacional: Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de periódicos, teses e dissertações; acervo digital da Biblioteca Digital de Dissertações e Teses (BDTD); anais de trabalhos completos (disponíveis em ambiente virtual) dos Grupos de Trabalho de EJA e de Educação Especial das reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa na Educação (ANPED); Portal de Periódicos Scientific Eletronic Library Online Brasil (SciELO).

Educação e exclusão: estigmas e políticas ao longo da história

Em termos gerais, a história mostra que os indivíduos da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial enfrentam, em suas trajetórias, estigmas sociais de desvalorização como: incapacidade; “pouca inteligência”; enfermidade etc., e que deveriam ser eliminados; erradicados; curados; tratados; segregados; civilizados etc.

Houve um tempo em que eliminar, esconder ou disfarçar as necessidades específicas das pessoas com deficiência pareceu mais apropriado, como na Antiguidade Clássica; na Idade Média ou durante o nazismo (Martins, 1999). Segundo Lima (2006), essa situação foi sendo modificada com a evolução do humanismo, do conhecimento da diversidade e das possibilidades humanas. Visto que somente com a modificação da sociedade, propiciada pela interação com as pessoas com deficiência, é que se pode vislumbrar uma sociedade mais fraterna e cooperativa (Lima, 2006, p. 28).

Até a década de 1990 as políticas educacionais brasileiras funcionavam como marcadores de exclusão para crianças pobres. A proximidade entre pobreza, debilidade e deficiência é um aspecto visto desde as primeiras explicações científicas sobre o comportamento humano. No decorrer do século XX, as desigualdades sociais relacionadas a fatores socioeconômicos e culturais já apareciam como elementos associados às crianças das classes especiais, que eram em sua maioria pobres. Muitos eram rotulados como alunos com dificuldades de aprendizagem e os altos índices de evasão e repetência, nas escolas regulares, levavam esses alunos a classes ou escolas especiais (Kassar, 2013; Lima, 2006; Santiago, 2002). Por vezes, essas pessoas direcionavam-se às iniciativas de educação de adultos para continuarem seus estudos mais tarde.

Em relação aos educandos da EJA, vê-se o estigma do analfabeto pesar em seus ombros e comprometer sua participação social. A título de exemplo, cita-se a declaração de José Goldemberg, terceiro Ministro da Educação do governo Collor, em entrevista ao Jornal do Comércio, em 1991:

“

O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar os nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo (Goldemberg, 1991, p. 4).

Goldemberg afirmou isso no ano seguinte ao Ano Internacional da Alfabetização, evidenciando que a educação dessas pessoas não era importante, uma vez que já eram

adultos e, segundo ele, desapareceriam em dez anos. Ou seja, era só aguardar suas mortes e o Brasil estaria à salvo da chaga do analfabetismo.

Ferraro (2002) ilustrou, a partir de dados censitários, como a discussão terminológica e conceitual representada por palavras como alfabetização; analfabetismo; letramento; iletrismo; iletrado; alfabetismo e literacia se deu em meio ao contexto político brasileiro e impactou na escolarização, bem como, na consequente segregação de pessoas jovens e adultas em situação de analfabetismo. No final do Império, com a Lei Saraiva de 1882, o analfabetismo surgiu como uma questão política e constituiu-se na grande vergonha nacional. O voto foi negado aos analfabetos sob o argumento de sua incapacidade. Dados do censo de 1890 colocaram o Brasil no topo da lista dos países com maiores taxas de analfabetismo, com 82,63% das pessoas de 5 anos ou mais em situação de analfabetismo (Ferraro, 2002). Paulo Freire, que construiu toda sua obra almejando o protagonismo desses sujeitos, ilustrou esse aspecto da seguinte forma:

“

a concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como uma “erva daninha” — daí a expressão corrente: “erradicação do analfabetismo” —, ora como uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada” e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da “incapacidade” do povo, de sua “pouca inteligência”, de sua “proverbial preguiça” (Freire, 2001, p. 15).

Por sua vez, Arroyo (2019, p. 180) chama a atenção para o fato de que “toda política inclusiva pela educação pressupõe que a culpa da exclusão é dos próprios excluídos por sua irracionalidade, imoralidade a serem corrigidas pela escolarização, (...) pressupõe processos políticos, sociais, culturais e pedagógicos de exclusão, segregação”. E complementa: “ao longo de nossa história um dos critérios para demarcar os Outros em etnia, raça, classe como não humanos, não cidadãos tem sido decretá-los carentes de

racionalidade, de moralidade, de cultura” (Arroyo, 2019, p. 91). Para Freire (2011), esse processo de desumanização não somente lhes rouba sua humanidade, mas também quer lhes impedir de cumprir sua vocação ontológica: a de *ser mais*.

Conforme problematizou Omote (2008, p. 20), “em última instância, a caracterização de uma condição como deficiência ou não depende de critérios antes políticos que científicos ou técnicos”. Sobre isso, Ferreira e Guimarães (2003, p. 27) pontuam que:

“ a noção de “deficiência” é, pois, uma questão contingencial e decorre de normas e expectativas da sociedade. Assim, não deve ser concebida simplesmente como um atributo inerente à pessoa diagnosticada e tratada como deficiente. É uma situação que surge como produto da interação daqueles que são portadores de determinados atributos com o meio social, que interpreta e considera tais aspectos como desvantagens. É possível observar que a deficiência, compreendida como mecanismo diferenciador dos homens em suas relações e condições, não consegue dar conta da concretude a que suas potencialidades se referem. Com isso, a designação é utilizada como mecanismo de seleção e hierarquia entre os homens, dentro do processo social.

Assim, segundo a regulamentação mais recente, a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva passa a constituir a proposta pedagógica da escola comum. Dessa forma, seu público é composto por alunos com deficiência, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação.² “Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física,

² Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008).

mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras³ podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (Brasil, 2008).

A educação de pessoas jovens e adultas com deficiência tem especificidades?

De tal modo como foi feito na pesquisa de Soares e Soares. (2014), buscou-se para este texto, nos documentos normativos, termos e expressões que caracterizassem a educação das pessoas com deficiência no Brasil para então buscar, nas pesquisas focalizadas neste estudo, pistas acerca das peculiaridades e particularidades da educação de pessoas jovens e adultas com deficiência. Assim, a Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação aponta que os “sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas, para atender as suas necessidades” (Brasil, 1996, grifos nossos). Dessa forma, a Lei Brasileira de Inclusão assevera que:



Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, *segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem* (Brasil, 2015, grifos nossos).

Dessa forma, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva entende que “na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social” (Brasil, 2008). Por sua vez, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seus Artigos 4º e 8º, afirmam:

3 Barreiras são consideradas qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação, classificadas em: barreiras urbanísticas, nas edificações, nos transportes ou nas atitudes.

“

Art. 4º Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações *singulares*, os perfis dos estudantes, as *características bio-psicossociais* dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar: I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social; II - a busca da *identidade própria* de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas *necessidades educacionais especiais* no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências; III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos.

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: I - professores das classes comuns e da educação especial *capacitados e especializados*, respectivamente, para o atendimento às *necessidades educacionais* dos alunos (Brasil, 2001, grifos nossos).

Nota-se que os documentos apontam para aspectos inerentes à Educação Especial e dão pistas para uma educação de pessoas com deficiência numa perspectiva inclusiva com características próprias.

Assim sendo, Soares e Soares (2014, p. 8), definiram o conceito de *especificidade* como a “convergência de aspectos que nos capacita a agir de modo próprio, produzindo algo peculiar, particular. Deste modo, a especificidade é um dos fatores que constituem a qualidade”. Pensando no contexto da educação de pessoas jovens e adultas com deficiência, é possível ponderar aspectos que lhe sejam peculiares, justamente, devido aos sujeitos que ela atende. Esses aspectos, quando considerados, conformam uma proposta educativa apropriada aos seus estudantes que favorece trajetórias de sucesso escolar, por outro lado, quando não são considerados o que acontece são seguidas reprovações resultantes do fracasso escolar, como veremos a seguir.

As especificidades da EJA contemplam educandos com deficiência?

Nesta seção o que se propõe é, ao interrogar as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, localizar as especificidades da educação de pessoas jovens e adultas com deficiência, tendo como referência os dados e resultados de pesquisas brasileiras sobre o tema.

O público com deficiência que frequenta a EJA é composto por uma diversidade de trajetórias humanas com experiências diversas. Ainda assim, dados censitários evidenciam que estudantes com deficiência intelectual compõem o público mais presente nas turmas de EJA, assim como na escola comum (Dantas, 2012; Gonçalves, 2012). Além disso, as pesquisas destacam o quão grave é a questão da distorção idade-série no percurso escolar de pessoas com deficiência e como isso impacta sua trajetória (Tinós, 2010; Oliveira, 2010; Gonçalves, 2012; Varela, 2011). Essa é uma questão que aponta desafios para o contexto escolar de estudantes com deficiência, tendo em vista a organização seriada, separada por faixa etária, do nosso sistema educacional.

Neste sentido, a pesquisa de Gonçalves (2012) identificou a escassez de estudos versando sobre estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos e evidenciou o cenário nacional de atendimento dessas pessoas por meio dos microdados do Censo Escolar. Merece destaque a concentração desta população nas séries iniciais da EJA, revelando que “a trajetória de escolarização de alunos com deficiência é marcada por carências escolares, seja na modalidade regular ou especial” (Gonçalves, 2012, p. 64). Além disso, a autora identificou que a maioria das matrículas de jovens e adultos com deficiência na EJA se dão em espaços segregados, como em classes especiais em escolas municipais e estaduais, denominadas “EJA Especial”.

Nota-se uma grande dificuldade, por parte das escolas, em lidar com as especificidades desses educandos que protagonizam histórias de frequentes mudanças de escola, fracasso escolar e repetência/s em que nada muda de um ano para o outro, de maneira que o estudante acaba se tornando grande em tamanho e pequeno em aprendizado (Dantas, 2012). Até que chega um momento em que

não se encaixa mais numa turma de crianças. Esse é um dos principais fatores que levam pessoas com deficiência para as turmas de EJA, que chegam lá desmotivadas e cansadas de tentar acessar o direito à educação sem obter sucesso. Ademais, há uma infantilização da pessoa jovem e adulta com deficiência — não se leva em consideração que ela também gostaria/precisaria de trabalhar, que necessita de dinheiro para viver, realizar seus sonhos e ter uma vida independente, principalmente quando é uma pessoa com deficiência intelectual (Bins, 2013). Acerca disso Bins (2007, p. 60) elucida que:

“

As ambivalências que caracterizam o mundo no qual estes sujeitos estão inseridos dão margem para que as pessoas em sua volta muitas vezes, acabem por infantilizá-los e, “inconscientemente” ou não, considerá-los incapazes. A superproteção dos pais, amigos e familiares faz com que não vivenciem etapas importantes na constituição do ser humano adulto favorecendo assim a “regressão” e o não desenvolvimento de algumas de suas habilidades, que seriam possíveis se eles tivessem a oportunidade de ampliá-las.

Por outro lado, ser acolhido pelos pares, ao invés de ser o alvo de olhares preconceituosos, é uma das razões pelas quais a Educação de Jovens e Adultos tem lugar de destaque positivo nas trajetórias escolares de pessoas com deficiência.

A pesquisa de Tinós (2010), evidencia a importância do acolhimento do estudante com deficiência no ambiente escolar inclusivo. Além disso, aponta que a relação família-escola é um aspecto que deve ser considerado para a criação de um ambiente seguro e acessível para aquele estudante.

Oliveira (2010) também assinala, em sua pesquisa, o quanto a interação com a família traz benefícios para a escolarização do sujeito com deficiência na EJA. O estudo revela ainda como todos os estudantes e professores se beneficiam do contato com educandos com deficiência na EJA. É a partir do desenvolvimento de um recurso de comunicação alternativa (CAA), com o objetivo de garantir a acessibilidade aos conteúdos trabalhados nas aulas para uma aluna com paralisia cerebral, que toda a turma passa a interagir mais entre si e com ela (Oliveira, 2010). Deste modo, a presença de estudantes com deficiência nas classes comuns é benéfica para toda

comunidade escolar. Segundo Oliveira (2010, p. 125), “ter um aluno com deficiência na sala de aula é uma oportunidade para o professor e os estudantes aprenderem juntos”.

De modo geral, os estudos apontam para uma realidade ainda incipiente, no sentido de promover atividades diferenciadas para os educandos jovens e adultos com deficiência das turmas da EJA. Entretanto, quando se dão de maneira comprometida, lançando um olhar para as potencialidades dos sujeitos, os efeitos na aprendizagem são positivos, como vimos no exemplo acima (Cezario, 2019; Shimazaki *et al.*, 2018; Lopes, 2018; Silveira Junior, 2015; Brito; Campos; Romanatto, 2014; Araujo, 2014; Gonçalves, 2014; Cerqueira, 2013; Bins, 2013; Oliveira, 2010).

No que se refere aos tempos/espços, percebe-se que a EJA no período diurno possibilita o acesso de pessoas com deficiência. As famílias têm medo de que algo ruim possa acontecer com seus filhos com deficiência durante a noite. Na pesquisa de Tinós (2010), fica evidente que a mãe tinha medo de que sua filha Joice (diagnosticada com paralisia infantil e usuária de cadeira de rodas) sofresse alguma coisa por ser “muito inocente”. Nas palavras dela: “mais é medo mesmo. A gente vê e ouve coisas horríveis por aí, então... a gente tinha medo mesmo. Aí a gente ficou sabendo dessa sala durante o dia, de manhã... Aí nós fomos atrás e conseguimos” (Tinós, 2010, p. 58). A pesquisa de Dantas (2012), que focalizou estudantes da EJA com deficiência intelectual, também evidenciou este fato.

Nas pesquisas, de maneira geral, observou-se desafios para a efetivação da inclusão no contexto da Educação de Jovens e Adultos, principalmente, relacionada à acessibilidade física e curricular. Contudo, mesmo com todos os desafios existentes, a EJA é vista como um espaço de acolhimento de estudantes com deficiência sendo, por vezes, o único momento em que este sujeito é enxergado como alguém com potencial para desenvolver-se academicamente.

Não obstante, nota-se uma unanimidade em reafirmar a importância de uma escola realmente inclusiva, em que os educadores estejam mais bem preparados para atender as especificidades dos seus estudantes. Martins afirma que:

“ É importante que todos os professores — conscientes da importância do processo inclusivo — tenham, pelo menos, conhecimentos básicos sobre as necessidades especiais de seus alunos, sobre como lidar com eles, como organizar o ensino e o currículo de maneira a atender adequadamente a todos (Martins, 2008, p. 80).

Para Arroyo (2014), esses Outros educandos trazem outras indagações pedagógicas à docência, assim, os educadores devem se organizar, mobilizar e inventar outro fazer educativo. O autor ainda pontua que:

“ vincular Outros Sujeitos com Outras Pedagogias supõe indagar quem são esses Outros na especificidade de nossa história e reconhecer com que pedagogias foram inferiorizados e decretados inexistentes, mas também com que pedagogias resistem e se afirmaram existentes ao longo dessa história (Arroyo, 2014, p. 37).

Assim como aponta Arroyo (2014), as produções indicam que as trajetórias escolares dos estudantes com deficiência ainda são permeadas por inúmeros desafios. Sejam eles relacionados à acessibilidade física, atitudinal, curricular, dentre outras. Portanto, a discussão e a (re)formulação das políticas de educação especial precisam compreender e atingir as salas de EJA (Leite; Campos, 2018; Trentin, 2018; Cunha, 2015; Almeida, 2014; Dantas, 2012; Varella, 2011; Tinós, 2010).

As pesquisas apontam que houve um aumento no número de matrículas de pessoas com deficiência na EJA, contudo o campo ainda não está preparado para atender suas demandas. Segundo Rocha; Oliveira (2022):

“ a LBI avança no que diz respeito aos direitos das pessoas com deficiência no Brasil e, com isso, toma corpo e forma na materialização de diferentes tipos de inclusão, apresentando a esses sujeitos possibilidades de participação social e independência, respaldadas por direitos que outrora foram negados por uma sociedade pouco atenta às diferenças. Ponderamos, no entanto, que, há mais de três décadas, o país vem tentando avançar, por exemplo, em relação ao processo de inclusão escolar, com inúmeros documentos e diretrizes publicados desde a década de 1990. Todavia, esse processo encontra inúmeros desafios todos os dias, seja em

uma escola, negando a matrícula de uma criança com deficiência, seja na falta de suporte especializado dentro das escolas regulares, seja em ações governamentais que retrocedem os avanços conquistados. O arcabouço legal, portanto, não garante por si só a efetivação desses direitos (Rocha; Oliveira, 2022, p. 14).

Assim, foi unânime a realidade de descompasso entre o que preconiza a legislação e a experiência escolar de jovens e adultos com deficiência nos estudos analisados. O direito à educação não se limita somente à matrícula, é preciso garantir acessibilidade curricular e pedagógica, espaços saudáveis de sociabilidade e infraestrutura adequada, eliminação de barreiras arquitetônicas e de transporte (para tornar o trajeto entre a casa e a escola possível), além de melhorias e investimento na infraestrutura das escolas para garantir equipamentos e materiais acessíveis de qualidade. Esses jovens e adultos e suas famílias anseiam por políticas públicas que garantam seu acesso e sua permanência nas escolas e que isso se efetive em conclusão da etapa de ensino.

Considerações finais

O presente texto teve como objetivo interrogar as especificidades da EJA, levando em consideração educandos *jovens e adultos com deficiência da EJA*, a fim de responder às seguintes questões: como a diversidade desses sujeitos interroga a prática pedagógica na EJA? Como o paradigma da Educação Popular pode contribuir para o processo de formação desses sujeitos? Quais contribuições eles trazem para a formação de professores de EJA? Quais demandas educativas as políticas públicas precisam responder? Como seria uma proposta curricular adequada para este público? Quais recursos didáticos podem ser utilizados na educação de pessoas jovens e adultas com deficiência?

Conclui-se que a Educação de Jovens e Adultos em interface com a Educação Especial também tem suas especificidades. Estas dizem respeito às necessidades específicas do coletivo diverso que são as pessoas jovens e adultas com deficiência. Destaca-se a relevância de ter tempos/espacos adequados e equipados com recursos didáticos apropriados, que garantam acessibilidade à proposta pedagógica e aos ambientes escolares.

Neste sentido, o legado da Educação Popular aponta para uma escola que considere os educandos com deficiência como sujeitos de saberes e que os educadores, por meio de uma postura dialógica, saibam reconhecer e valorizar as potencialidades desses estudantes em detrimento de suas limitações (justamente o inverso do que acontece hoje). Sobre a Pedagogia Libertadora, Arroyo (2014) elucida que ela desvia o foco da atenção pedagógica dos objetivos e métodos, dos conteúdos e das instituições para os sujeitos e isso é a sua característica mais importante. O autor ainda afirma que a pedagogia de Paulo Freire propõe reeducar “a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura” (Arroyo, 2014, p. 27).

Finalmente, não há como garantir que essas especificidades sejam atendidas sem políticas públicas de acesso, permanência, ensino e formação de professores eficientes.

Referências

ALMEIDA, Andrea Oliveira. *A inclusão escolar do aluno surdo: mudando o enredo da história*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário de Volta Redonda, Volta Redonda, 2014.

ARAUJO, Dalva Aparecida Lira de. *O Ensino Religioso na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Caldas Novas: um debate sobre a educação inclusiva e a espiritualidade como agente motivador no processo de ensino-aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

ARROYO, Miguel González. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel González. *Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência*. Petrópolis: Vozes, 2019.

BINS, Katiuscha Lara Genro. *Adultos com deficiência intelectual incluídos na Educação de Jovens e Adultos: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2013.

BINS, Katiuscha Lara Genro. *Aspectos psico-sócio-culturais envolvidos na alfabetização de jovens e adultos deficientes mentais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BRASIL. Lei nº 13146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC; SEE, 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRITO, Jessica de; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; ROMANATTO, Mauro Carlos. Ensino da matemática a alunos com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 20, n. 4, p. 525–540, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/dPN7rFZPJGFNVBs8ypQDS3B/#>. Acesso em: 10 nov. 2024.

CERQUEIRA, Ana Beatriz Souza. *A organização curricular da escola ecumênica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA, na Modalidade Especial. 40 anos de história no atendimento as pessoas com deficiência intelectual*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2013.

CEZARIO, Andreza Patricia Balbino. *Atendimento educacional especializado e Educação de Jovens e Adultos: artes estéticas inclusivas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Bauru, 2019.

CUNHA, Vanda de Lourdes. *A inclusão do aluno com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Santo André*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

DANTAS, Dulciana de Carvalho Lopes. *A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo de caso*. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21–47, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/r9WxgNdxFvRLXYfbxCLyF5G/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 jun 2025.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a prática da liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GOLDEMBERG, José. Agora tem professor no MEC. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, ed. 136, Caderno 1 – Política e governo, 22 ago. 1991, p. 4.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. *Alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA*. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. *Escolarização de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; BUENO, José Geraldo Silveira; MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. Matrículas de alunos com deficiência na EJA: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. *RBPAE*, v. 29, n. 3, p. 407–426, set./dez. 2013.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Uma breve história da educação das pessoas com deficiência no Brasil. In: MELETTI Sílvia Márcia F.; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org.). *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 33–76.

LEITE, Graciliana Garcia; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. Percurso escolar de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, Nível Ensino Médio. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 24, n. 1, p. 17–32, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/gZmX3FJMmbgGTb9GHkDNTTK/abstract/?lang=p>. Acesso em: 10 nov. 2024.

LIMA, Priscila Augusta. *Educação inclusiva e igualdade social*. São Paulo: Avercamp, 2006.

LOPES, Mônica de Oliveira. *Roteiro Metodológico de práticas educativas para a educação especial e inclusiva de jovens e adultos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. A diferença/deficiência sob uma ótica histórica. *Revista Educação em Questão*, p. 126–141, jan./jun. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9953/7049>. Acesso em: 5 jun. 2025.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Política pública e formação docente para atuação com a diversidade. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz (Org.). *Políticas e práticas educacionais inclusivas*. Natal: EDUFRN, 2008. p. 73–92.

OLIVEIRA, Margareth Maria Neves dos Santos de. *O uso da comunicação alternativa e ampliada por pessoa com deficiência múltipla e prejuízo severo de fala na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

OMOTE, Sadao. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; OMOTE, Sadao; GIROTO, Claudia Regina Mosca (Org.). *Inclusão escolar: as contribuições da educação especial*. São Paulo: Cultura acadêmica editora, 2008. p. 15–32.

PAIVA, Jane. Inclusão na Educação de Jovens e Adultos. *Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica*, v. 1, n. 1, p. 14–23, 2011. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/8>. Acesso em: 10 nov. 2024.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Análise textual pormenorizada da Lei Brasileira de Inclusão: perspectivas e avanços em relação aos direitos das pessoas com deficiência. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 17, p. 1–16, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19961>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SANTIAGO, Mylene Cristina. A. *Formação de professores nas IFES mineiras: a diversidade em questão*, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2002.

SHIMAZAKI, Elsa Midori et al. O trabalho com o eênero textual história em quadrinhos com alunos que possuem deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 24, n. 1, p. 121–142 jan./mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F6QpLdxw7wNqXfTnkMKjyb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SILVEIRA JUNIOR, Josué Shimabuko da. *A dança como recurso pedagógico no ensino sobre o sistema ósseo: uma proposta de inclusão para alunos surdos*. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de Ciências Naturais) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Física, Cuiabá, 2015.

SOARES, Leôncio José Gomes; SOARES, Rafaela Carla e Silva. O reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA. *Education Policy Analysis Archives*, v. 22, p. 1-22, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898083.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

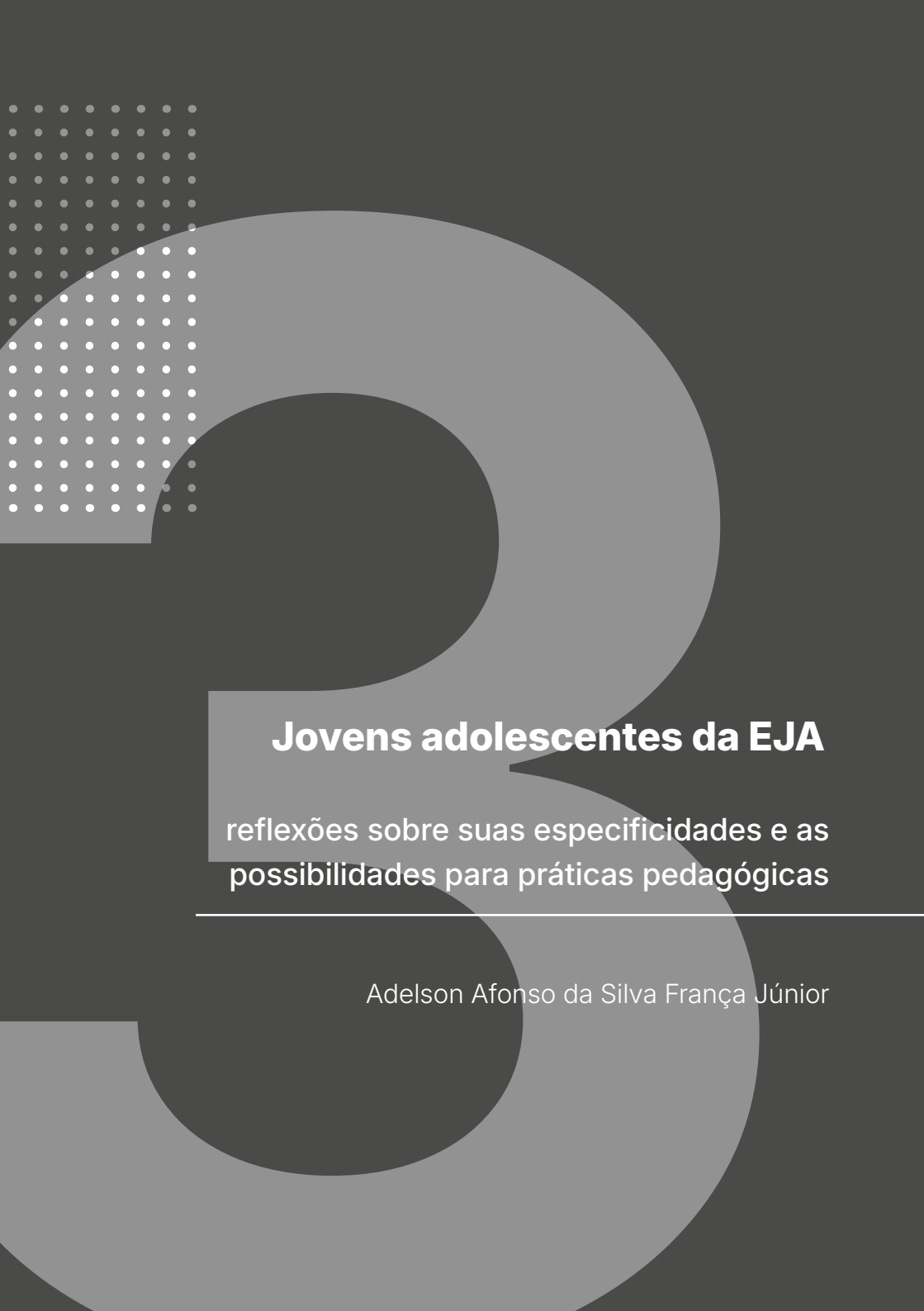
SOARES, Rafaela Carla e Silva; SOARES, Leôncio José Gomes; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Pessoas com deficiência: da Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Superior. *Revista Educação Especial*, v. 37, p. 1-36, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/88700>. Acesso em: 9 dez. 2024.

TINÓS, Lúcia Maria Santos. *Caminhos de alunos com deficiências à Educação de Jovens e Adultos: conhecendo e compreendendo trajetórias escolares*. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

TRENTIN, Valéria Becher. *Escolarização de jovens com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2018.

TRENTIN, Valéria Becher. Educação de jovens e adultos e a educação especial nas pesquisas: Uma articulação necessária. *Revista ESPACIOS*, v. 38, n. 35, 1-13, 2017.

VARELLA, Maria da Conceição Bezerra. *Trilhas da inclusão escolar percorridas por uma aluna com paralisia cerebral na EJA: concepções e práticas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.



Jovens adolescentes da EJA

reflexões sobre suas especificidades e as
possibilidades para práticas pedagógicas

Adelson Afonso da Silva França Júnior

Como citar este capítulo

França Júnior, Adelson Afonso da Silva. Jovens adolescentes da EJA: reflexões sobre suas especificidades e as possibilidades para práticas pedagógicas. In: Soares, Leônicio José Gomes; Soares, Rafaela Carla e Silva; Vaccarezza, Trinidad (org.). *Especificidades da Educação de Jovens e Adultos: um panorama de pesquisas*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2025. p. 64-82.

3

A regulamentação vigente para o corte etário de ingresso na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a saber 15 anos no Ensino Fundamental e 18 anos no Ensino Médio, foi referendada em 2010, a partir da Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho, considerando as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Ressalta-se que essa questão sempre enfrentou muitas polêmicas, que se fizeram presentes também na época do debate no Conselho Nacional de Educação. A principal, talvez, foi a discussão de que este corte etário relativo ao Ensino Fundamental poderia aumentar o fluxo de encaminhamento dos/as adolescentes repetentes, indisciplinados e com histórico de abandono escolar temporário do Ensino Fundamental para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Fato é que, passados quase 15 anos da publicação da Resolução, vislumbramos, em muitos casos, o cumprimento da profecia alardeada. Muitas redes municipais e estaduais e suas escolas de fato propõem a estes adolescentes a EJA como um presente-punição, que não se pode recusar, no momento em que se tornam debutantes.

Vale lembrar que a presença de jovens adolescentes¹ na EJA não é um fenômeno recente, como pode parecer. O que há de novo nessa presença além do número expressivo das matrículas — hoje, na faixa etária de 15 a 17, ocupam um quarto do Ensino Fundamental — são as causas dessa permanência. Enquanto os/as adolescentes do passado buscavam a EJA para a escolarização negada, por terem sido excluídos da escola — quase sempre em função das incompatibilidades perversas com o trabalho no mundo capitalista — os/as adolescentes do presente estão na EJA após terem sido excluídos na escola, tendo seus direitos negados por outros formatos que ultrapassam o comparecimento rotineiro às salas de aula.

Quanto a isso, os dados dos últimos 15 anos apontam a constância deste processo excludente. Basta avaliar os números conforme a Tabela 1, a seguir:

1 A opção por utilizar a terminologia “jovens adolescentes” neste trabalho considera a adolescência como fase inicial da juventude, como esclarece Melucci (1997, p. 8) quando diz que “a adolescência, na qual a infância é deixada para trás e os primeiros passos são dados em direção à fase adulta, inaugura a juventude e constitui sua fase inicial” e se baseia num esforço de conjugar duas grandes vertentes epistemológicas já muito consolidadas e fundamentais para a pesquisa sobre os sujeitos de 15 a 17 anos de idade. A primeira faz referência à discussão da adolescência, na perspectiva do campo do Direito, da Assistência Social e da Psicologia, cujo marco importante é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A segunda se refere às discussões da Sociologia das Juventudes, que contribuem, vigorosamente, para tratar das condições juvenis, em especial de jovens da classe popular.

Tabela 1 — Evolução do número de matrículas da EJAEF no Brasil (2009–2023)

Ano	Matrículas EJAEF	15 a 17 anos	%
2009	3.133.959	732.306	23,4
2010	2.898.206	718.239	24,8
2011	2.717.960	718.959	26,5
2012	2.615.710	705.109	27,0
2013	2.504.890	690.742	27,6
2014	2.344.484	642.972	27,4
2015	2.182.611	611.189	28,0
2016	2.105.535	576.806	27,4
2017	2.172.904	560.356	25,8
2018	2.108.155	525.291	24,9
2019	1.937.583	493.795	25,5
2020	1.750.169	434.639	24,8
2021	1.725.129	267.992	15,5
2022	1.691.821	266.815	15,8
2023	1.575.804	294.110	18,7

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados de INEP, 2023.

A tabela traz números bastante significativos em que é fundamental destacar duas grandes indicações. A primeira se refere à redução sistemática de matrículas ao longo do tempo, o que aponta para necessárias reflexões sobre as políticas de acesso à EJA. E a segunda se refere ao grande impacto do ensino remoto emergencial no número de matrículas de jovens adolescentes. A maciça presença de jovens adolescentes, que têm ocupado entre 25% e 28% das matrículas no Ensino Fundamental, teve uma forte redução nos anos de 2021 e 2022. Isso nos direciona para uma reflexão que será melhor abordada a seguir, diante da constatação de que a redução na faixa etária de 15 a 17 anos foi muito maior a partir de 2021, cerca de 37% em relação ao ano anterior.

Vale salientar que os dados aqui indicados têm origem no Censo Escolar que é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira considerando, tradicionalmente, como data-base a última quarta-feira do mês de maio. Entretanto, em 2020, devido a pandemia do coronavírus, a data foi antecipada para 11 de março, conforme a Portaria INEP nº 357, de 22 de maio de 2020. Assim, apenas os dados relacionados aos anos de 2021 e 2022 são os que podem refletir o impacto da suspensão das aulas presenciais e consequente adoção do ensino remoto emergencial para os jovens adolescentes da EJA.

Nossa principal hipótese para explicar essa concentração da redução das matrículas, junto com Boaventura Sousa Santos, aponta para a ideia de que a pandemia impactou de forma muito mais cruel a vida de sujeitos que já viviam processos de exclusão. Segundo o autor, parte da população mundial já vivenciava, antes do advento da pandemia de coronavírus, outro isolamento social que remete às vulnerabilidades econômicas e territoriais potencializadas por preconceitos raciais, de gênero e orientação sexual, religiosos e demais formas de opressão. Nas palavras dele:

“

Qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população. Neste capítulo, porém, analiso outros grupos para os quais a quarentena é particularmente difícil. São os grupos que têm em comum padecerem de uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela (Santos, 2020, p. 15).

Nesse sentido, a exclusão a que estão submetidos os jovens adolescentes da EJA pode ter potencializado a ausência deles na escola. O lugar que este jovem ocupa acaba se configurando em uma espécie de “não-lugar”, pois são excluídos do Ensino Fundamental para crianças e adolescentes porque estão “fora de faixa”, mas também sofrem outros processos excludentes na EJA por se tratar, tradicionalmente, de uma modalidade centrada nos adultos e idosos. A afirmação deste “não-lugar”, ou um lugar periférico, amplifica a falta de pertencimento e ausência de contextualização pedagógica e política da escola. Sobretudo no período de ensino remoto emergencial, em que as escolas enfrentaram enormes desafios.

Por outro lado, ao analisar toda a série histórica, fica explícito o movimento de negação do direito à Educação dessas crianças, que se tornam adolescentes da EJA. O acesso não garante o direito. É preciso ir além e efetivar políticas educacionais e práticas pedagógicas que repensem o acolhimento, as condições de permanência e a garantia da construção de conhecimento na escola. Para isso é fundamental problematizar as causas para este fenômeno que, a princípio, apontam para as inadequações das ofertas educativas que não envolvem todos/as e cada um/a, e para as demandas de elevação, a qualquer custo, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que (in)conscientemente mobiliza gestores a promoverem ações de cunho pedagógico higienista e expulsarem sujeitos “não-adequados” aos exames e de fluxos “errados” que necessitam de correção.

Ao mesmo tempo, apesar da origem do processo de chegada destes adolescentes à EJA se constituir pela negação de seus direitos, a estadia deles na EJA é a garantia de seus direitos. Nesse sentido, a história de vida deles/as alinha-se com a história de vida de todos os outros sujeitos da EJA. A origem é a negação de direitos que, reconhecida e combatida, transforma-se em resistência, reexistência e luta pelo atendimento ao direito. Assim, em coro com Análise da Silva, quando ela descreve as características dos jovens na EJA e o esforço que deve ser empreendido para a aproximação da escola das condições juvenis, corroboramos que cada um dos números apresentados na tabela anterior representa “jovens pertencentes a uma classe social, a uma raça, a um gênero, com religiosidades, com histórias, com trajetórias e vivenciando situações que os fazem diferentes de todos os outros e entre si” (Da Silva, 2020, p. 161).

Estes adolescentes, frutos das desigualdades sociais que insistimos em manter, são *da EJA* e não apenas estão *na EJA*. São sujeitos de direito, que denunciam em suas trajetórias educacionais as mesmas injustiças, embora infringidas de forma diferente, dos jovens, adultos e idosos, centralidade dessa modalidade ainda tão necessária. Não dá para novamente negar direitos a eles. É preciso o “entendimento do jovem educando da EJA como o ‘*cara certo que está no lugar certo*’ (...) e a compreensão de sermos nós, os professores e as professoras de jovens educandos da EJA, também ‘os *caras certos no lugar certo*’” (Da Silva, 2020, p. 163, grifos do autor).

Dessa maneira, este texto se propõe a construir reflexões em duas frentes distintas. Por um lado, reconhecer que este fenômeno de “juvenilização” da Educação de Jovens e Adultos advém de um movimento que nega o direito à educação destes sujeitos, ao qual cabe a nós denunciarmos veementemente as causas dessa constante negação de direitos e, por outro lado, provocar reflexões sobre o impacto da presença deles/as nas práticas pedagógicas da EJA, no sentido de construir, paralelamente, alternativas que respeitem as especificidades destes sujeitos para o atendimento dos seus direitos. Afinal de contas, isso é a essência da Educação de Jovens e Adultos: reconhecer, combater e positivar a negação, acolhendo e garantindo o direito à educação destes jovens de forma contextual e efetivamente dialógica, sem jamais esquecer que não “pode haver uma séria tentativa de escrita e leitura da palavra sem a leitura do mundo” (Freire, 1982b, p. 9).

Neste ponto, cabe-nos inspirar ainda mais no grande mestre Paulo Freire, quando nos alerta sobre a necessidade de uma prática de educação popular que efetivamente dialogue com os sujeitos integrais e promova o reconhecimento de suas identidades, e que esteja a favor dos sujeitos educandos. Na Pedagogia da Esperança, nosso patrono nos inunda com perguntas fundamentais que promovem a reflexão sobre nossas práticas pedagógicas:

“

O que me parece finalmente impossível, hoje como ontem, é pensar, mais do que pensar, é ter uma prática de educação popular em que, prévia e concomitantemente, não se tenham levado e não se levem a sério problemas como: que conteúdos ensinar, a favor de que ensiná-los, a favor de quem, contra que, contra quem. Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados. Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? Que é o saber de experiência feito? Podemos descartá-la como impreciso, desarticulado? Como superá-la? Que é o professor? Qual seu papel? E o aluno, que é? E o seu papel? Não ser igual ao aluno significa dever ser o professor autoritário? É possível ser democrático e dialógico sem deixar de ser professor, diferente do aluno? Significa o diálogo um bate-papo inconsequente cuja atmosfera ideal seria a do “deixa como está para ver como fica”? Pode haver uma séria tentativa de escrita e leitura da palavra sem a leitura do mundo? Significa a crítica necessária à educação bancária que o educador que a faz não tem o que

ensinar e não deve fazê-lo? Será possível um professor que não ensina? Que é a codificação, qual o seu papel no quadro de uma teoria do conhecimento? Como entender, mas sobretudo viver, a relação prática-teoria sem que a frase vire frase feita? Como superar a tentação basista, voluntarista, e como superar também a tentação intelectualista, verbalista, blablablante? Como trabalhar a relação linguagem-cidadania? (Freire, 1992, p. 135).

No trecho citado, nosso querido autor consegue fazer perguntas simples e diretas que trazem uma reflexão profunda e intensa sobre a organização dos sistemas educativos e sobre o papel do educador, que nos impulsiona no sentido de criticar os processos de escolarização de jovens adolescentes da EJA. O mote central deste debate, entre outros, tem sido sobre o devido lugar destes adolescentes. A principal perspectiva das produções acadêmicas centra esforços na denúncia ao processo de exclusão e da negação do direito à educação destes jovens, que acessaram a escola, mas não conseguiram concluir os estudos e acabam vivendo experiências de abandono, repetência e “fracasso” escolar.

Em muitos casos, tem ocorrido um movimento bastante perverso. Tanto para os adolescentes, como para a própria modalidade da EJA. Este movimento, como já dito anteriormente, consiste no fato de que muitas redes municipais e estaduais realizam a transferência destes adolescentes para a EJA. Assim, ao completarem 15 anos de idade, e, na perspectiva tradicional e linear de ensino, não estarem alinhados com os anos de escolaridade ditos *normais* e não saberem os conteúdos que são ditos necessários, são, quase sempre compulsoriamente, encaminhados para a EJA.

A esta altura, não dá para ignorar as perguntas feitas por Freire: “que conteúdos ensinar, a favor de que ensiná-los, a favor de quem, contra que, contra quem. Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados. Que é ensinar? Que é aprender?”. O modelo hegemônico da escola exclui alguns sujeitos jovens, desconsiderando seus saberes em detrimento de conteúdos abstratos e abstratamente ensinados. Assim, a denúncia central das principais produções sobre a “juvenilização” da EJA faz muito sentido. É preciso ir além e reconstruir práticas pedagógicas que repensem o acolhimento, as condições de permanência e a garantia da construção de conhecimento na escola.

Em alguma medida, os adolescentes da EJA ocupam, inclusive, um lugar mais frágil. Afinal, são indesejados na escola dita regular, por estarem velhos demais. E são repelidos, em parte, na EJA, por serem jovens demais. Este não-lugar expõe a subalternização a que estão submetidos e nos alerta para a necessidade de uma prática pedagógica e uma política educacional que se construam a partir de uma perspectiva de educação popular, tal qual Freire nos orienta. Assim, é fundamental nos guiarmos no sentido de encontrar caminhos para outras perguntas: “Como entender, mas sobretudo viver, a relação prática-teoria sem que a frase vire frase feita? Como superar a tentação basista, voluntarista, e como superar também a tentação intelectualista, verbalista, blablablante? Como trabalhar a relação linguagem-cidadania?”.

Inspirados por essas reflexões iniciais, seguiremos no caminho de, a partir de agora, reconhecer e construir possibilidades de um trabalho pedagógico mais contextualizado às realidades dos jovens adolescentes da EJA.

Condição juvenil e especificidades de jovens adolescentes da EJA: escolarizar-se e reexistir

As experiências juvenis são atravessadas por diversos aspectos que compõem a construção de suas subjetividades. Os marcadores sociais das diferenças explicitam dimensões da experiência juvenil, articuladas com a construção dos modos de ser jovem na contemporaneidade. Um conceito fundamental na discussão da sociologia das juventudes tem sido o de condição juvenil, para demarcar importantes características e especificidades das juventudes. Nessa linha, estamos refletindo a partir da conceituação de Dayrell, que define como condição juvenil o

“

modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão *histórico-geracional*, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais — classe, gênero, etnia etc. (Dayrell, 2007, p. 1108, grifo do autor)

A segregação consequente da invisibilização provoca, seguindo uma espécie de Terceira Lei de Newton, processos reativos que desencadeiam uma série de insurgências contra concepções simplistas e maniqueístas e recoloca a existência

periférica sob outra percepção. Neste sentido, resistir aos discursos e práticas segregadores é reexistir sob uma nova égide que não hierarquiza a diferença. Pelo contrário, reconhece o potencial colaborativo da diversidade para a sociedade. Por isso, o emprego da expressão “reexistir”, assim grafada, será reiteradamente usada aqui: a resistência ao discurso hegemônico sobre a periferia e os jovens periféricos é uma estratégia de retomar a existência retirada, tanto no nível simbólico, quanto no físico. A organização de espaços e alternativas de lazer nos territórios periféricos se configura como respostas reativas às ausências de políticas de cultura, lazer e bem-estar nas periferias. É também uma resposta reativa à tentativa de criminalização das culturas periféricas, sobretudo as juvenis que permanecem se afirmando, reafirmando, resistindo e reexistindo no cenário social apesar da sistemática ofensiva da mídia, do Estado e dos valores conservadores das classes dominantes.

Um movimento interessante, realizado pelos jovens, configura-se numa espécie de transição de estigmas identitários (Goffman, 1988) — disseminados pelos discursos hegemônicos — para emblemas identitários (Oliveira; Oliveira, 2019) — ressignificados e orgulhosamente ostentados. Assim, reconhecendo seus pertencimentos periféricos e afirmando rotineiramente seus direitos, a complexidade de seus modos de ser e estar no mundo, suas culturas e suas identidades.

De modo geral, é muito comum reconhecer, ao se discutir as experiências juvenis de jovens da EJA, questões sobre o preconceito de que são vítimas em função das suas origens periféricas. Embora todos eles alcancem relativa aceitação nos meios em que se identificam, quando, porventura, arvoram-se em deslocamentos para espaços diversos dos periféricos, são condenados por olhares, falas e atitudes que revelam as barreiras invisíveis que teimam em permanecer em nossa sociedade. São tratados a partir de estigmas intencionalmente difundidos para consolidar a segregação no espaço urbano. De acordo com Goffman (1988), o estigma teve sua origem na Grécia Antiga e em síntese se referia a

“

Sinais corpóreos com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um

escravo, um criminoso ou traidor: uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que deveria ser evitada, especialmente em lugares públicos (Goffman, 1988, p. 11).

O autor, tomando como referência a origem do termo, passa a definir como estigma a marca simbólica que não apenas estigmatiza um determinado grupo, mas que passa a ser incorporado por ele. Assim, o fato de alguém ser segregado pelo lugar onde mora deixa de ser um problema para os que internalizaram o estigma. Eles passam a adotar uma postura intimidatória com aqueles com quem os discrimina pelo endereço. Isso pode ser visto em momentos de tensões em que o estigmatizado passa a assumir a identidade deteriorada: *você não sabe com quem está falando, onde moro e com quem me relaciono!*

As relações se tornam, portanto, um elemento importante para se compreender por que determinados sujeitos assumem uma identidade deteriorada. Como exemplo, Goffman (1988) cita o caso de um criminoso que, para frequentar uma biblioteca, precisa se certificar que aqueles que o classificavam como *perigoso* e *bandido* não estariam notando sua chegada em um espaço identificado com a cultura e conhecimento: “Lembro-me de que, mais de uma vez, por exemplo, ao entrar numa biblioteca pública perto de onde eu morava, olhei em torno duas vezes antes de realmente entrar, para me certificar que nenhum de meus conhecidos estava me vendo” (Goffman, 1988, p. 6).

Por outro lado, outra importante especificidade trazida pelos jovens é a questão da sociabilidade. O conceito de sociabilidade aqui trazido é alinhado com a perspectiva de Simmel (1983) e Frúgoli (2007), muito bem sistematizado por Nonato *et al.* (2016, p. 271):

“

a sociabilidade se refere a uma forma específica de interação, que possui algumas características próprias. O conceito foi criado no campo da Sociologia, norteado pela pergunta “Como a sociedade é possível?” Para Simmel (1983), a sociabilidade é uma maneira básica de associação entendida como “social, pura, forma lúdica arquetípica de toda a socialização humana, sem quaisquer propósitos, interesses ou objetivos que a interação em si mesma” (Frugoli, 2007, p. 9). O caráter fortuito, gratuito e mesmo lúdico dessa modalidade de interação se expressa na conversação livre e nas inúmeras atividades de entretenimento

e fruição do tempo, cujo objetivo principal reside no prazer de “estar sociado”, ou, simplificando, “estar junto”. E esse estar junto tem uma especificidade: apresenta-se emancipada dos conteúdos, apenas como forma de convivência com o Outro e para o Outro.

A sociabilidade pressupõe assim uma interação social horizontalizada, na qual, para além do respeito entre os sujeitos, há o reconhecimento recíproco de suas identidades e valorização das características compartilhadas e diversificadas que apresentam. Algo notadamente recorrente nas experiências juvenis e em seus processos de agrupamento e reconhecimento quase imediato nos espaços escolares, que rapidamente se tornam grupos nas salas de EJA.

Diante disso, as questões relacionadas à condição e à sociabilidade juvenil redundam necessariamente num processo de repensar a prática pedagógica para reconhecer e responder às especificidades dos sujeitos jovens da EJA. Para tanto, é fundamental refletir sobre como as especificidades juvenis impactam na prática pedagógica na EJA. Além de se pensar como a Educação Popular pode contribuir para se repensar este processo. E, ainda, quais as possibilidades para a construção do currículo, dos recursos didáticos, da formação de professores e da política pública diante da presença e das demandas juvenis na EJA.

A humanização das práticas pedagógicas: por uma EJA que reconheça as especificidades das juventudes

Uma das interfaces do debate sobre juventudes periféricas com a educação diz respeito à construção de processos educativos que busquem, não apenas evidenciar e fortalecer saberes, culturas locais e experiências de grupos jovens que se encontram em posição subalterna nos espaços urbanos, mas principalmente procurem desenvolver um processo educativo de caráter emancipatório, transformando a marca negativa, um estigma, em um emblema, que se articula como propulsor de novas identidades e subjetividades, como já abordado anteriormente.

Neste sentido, os princípios que orientam a educação popular, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento dos saberes dos educandos no processo de organização das ações pedagógicas, são orientações centrais para se pensar

a prática pedagógica com jovens adolescentes. Da mesma forma, é fundamental considerar a necessidade da crítica aos sistemas de opressão a que a classe trabalhadora está submetida e as possibilidades de mudança, realizadas com base no enfrentamento à opressão e alicerçado na construção de estratégias que promovam uma educação libertadora.

Ao mesmo tempo, é imprescindível reconhecer que ao falarmos de jovens adolescentes da EJA estamos falando de um recorte específico dentro da enorme categoria “juventudes”. Trata-se de sujeitos diversos em muitos aspectos, mas que trazem de comum a negação do direito à escolarização, apesar, como já dito, de terem frequentado a escola. Essa marca da não-escolarização traz, à reboque, uma série de características que se alinham com os outros sujeitos da EJA, como, especialmente, a origem em territórios periféricos, em grande medida dos centros urbanos, que são resultado do caráter excludente e antidemocrático da formação da sociedade brasileira. Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, considerando o caráter degradado da urbanização hegemônica, problematiza sobre as distâncias entre o currículo escolar e as situações de degradação urbanas e sua associação com as desigualdades sociais e a opressão:

“

Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (...) Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? Que ética de classe está embutida neste descaso? (Freire, 2002, p. 32).

Observa-se que o autor, em sua perspectiva problematizadora e dialógica, toca em aspectos fundamentais das especificidades das periferias dos grandes centros urbanos e nos permite considerar que estes aspectos são fundamentais no processo

de se pensar uma prática pedagógica que atenda as especificidades de jovens adolescentes, periféricos, da EJA. Dessa maneira, as discussões sobre segregação, estigmatização e identidades deterioradas assumem novos contornos quando se estabelecem em relações sociais desiguais.

Assim, tal como as condições sociais dos sujeitos camponeses foram fundamentais para estruturação do pensamento freiriano (Mayo, 2004), as condições a que estão submetidos os sujeitos das periferias urbanas trazem especificidades que precisam ser levadas em conta quando adotamos a perspectiva da contextualização das ações pedagógicas.

Soares (2011; 2011b; 2019) tem abordado a Educação de Jovens e Adultos tendo como referência o tripé: direito à educação, especificidades da modalidade e as diferentes formas de atendimentos do poder público para assegurar os dois aspectos anteriores. Em especial, Soares e Soares (2014, p. 17) apontam seis especificidades da EJA, quais sejam: o legado da Educação Popular, a diversidade dos sujeitos educandos, a proposta curricular, os recursos didáticos, a formação de educadores, e as políticas públicas da EJA. Assim, ao se considerar a questão dos sujeitos jovens da EJA, as especificidades da modalidade, precisa levar em conta dois elementos importantíssimos que já foram mencionados: a condição e a sociabilidade juvenil.

Cumprе sublinhar que muitos estudos já se debruçaram sobre discutir as especificidades das juventudes e, inclusive, evocando uma pedagogia das juventudes (Dayrell, 2016) que se constitua a partir do diálogo com as demandas concretas das condições juvenis e caminhe para reduzir a descontextualização da escola diante das vivências e realidades dos sujeitos jovens. Assim como outros inúmeros autores (Arroyo, 2004; 2012; 2015; 2016; 2017; Carrano, 1999; 2015; Charlot, 2000; Dayrell, 1996; 2003; 2005; 2007; 2016; Sposito, 1996; 2011) têm reafirmado a necessidade de modificação por parte da escola no sentido de reconhecer os sujeitos educandos, especialmente as juventudes, em suas realidades e condições.

Sendo assim, pensar e praticar alternativas que retomam a centralidade do sujeito nos processos educativos é tarefa de educadores na reflexão sobre a própria prática e o primeiro passo para combater a descontextualização escolar é efetivar um contato real com os estudantes. Conhecer as histórias de vida e práticas cotidianas

nos espaços além da escola leva ao reconhecimento das identidades e condições juvenis e, por conseguinte, ao reconhecimento também dos saberes por eles produzidos e compartilhados.

Uma prática pedagógica que reconheça os saberes e os utilize como ponto de partida e contraponto permanente no processo de ampliação formativa, e de conhecimentos, vai ao encontro da perspectiva da educação popular, que em linhas gerais, pretende criar condições para um processo educativo que possa atender aos interesses das classes subalternizadas. Os princípios da dialogicidade, amorosidade e conscientização, tal qual Freire (1982a; 1982b; 1987; 2002) nos ensina, sustentam a perspectiva de uma pedagogia da periferia.

Considerações finais

O mote fundamental de uma pedagogia das juventudes, na EJA, é conhecer e reconhecer os saberes produzidos e partilhados pelos sujeitos e orientar, efetivamente, as práticas pedagógicas a partir destes saberes. Outra importante frente na humanização e contextualização das práticas pedagógicas é deslocar o olhar sobre a periferia, e os sujeitos ali inseridos, de modo a trazer à tona a positividade existente para, no mínimo, contrabalançar a perspectiva viciada presente na sociedade e na escola.

Obviamente que não se trata de encarar as juventudes sob uma égide romanceada que exclusivamente exaltem suas características positivas. A proposta é considerá-la com suas ambiguidades, ambivalências e contradições, inclusive para problematizá-las e construir um pensamento crítico a partir do qual todo saber deve ser orientado. O que não é possível reforçar é um discurso da concentração da negatividade dos jovens da EJA a partir de estereótipos como bagunceiros, violentos, incapazes etc. Aqui, cabe fundamentalmente outra questão importante, reconhecer o marcador racial e de gênero das pessoas jovens adolescentes da EJA. A grande maioria é composta por jovens pretos do sexo masculino. Trata-se de uma especificidade fundante.

Portanto, não podemos deixar de considerar o momento em que o país vive, como nos alerta Arroyo (2015), de “retomada da segregação social e racial” em que são reiteradamente excluídos além dos pobres e negros, também



jovens, adolescentes e crianças. E ainda mais cruel: segregados porque foram assim catalogados pelos representantes do poder, pela mídia, pela justiça e pela opinião pública como violentos, infratores, ameaçadores da ordem. Extermináveis. Entregues à justiça penal (Arroyo, 2015, p. 3).

São, portanto, estes sujeitos que se fazem presentes na escola, sobretudo na EJA. E a realização do enfrentamento a discursos hegemonicamente disseminados só será possível se houver, por parte da própria escola e educadores, questionamentos e críticas à lógica reprodutiva excludente em que são tratados estes sujeitos educandos. Sujeitos excluídos na escola, que vivem situações que são resultado, em grande medida, de políticas públicas e práticas pedagógicas descontextualizadas e desumanizadoras. "Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível e o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo" (Freire, 2002, p. 30).

Precisamente por estas razões invocamos aqui a necessidade de se repensar as práticas que insistem, em muitas ocasiões, na negação da existência destes sujeitos e de seus saberes, cometendo *epistemicídios*, como muito bem cunhou o termo Boaventura de Sousa Santos (2020). Por outro lado, além de evitar *epistemicídios* é fundamental trazer para a escola olhares positivos sobre as identidades e culturas juvenis, que por exemplo, mobiliza aspectos de produção musical, religiosa, de trabalho e de engajamento em movimentos sociais periféricos.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles. O humano é viável? É educável? *Revista Pedagógica*, v. 17, n. 35, p. 21-40, 2015. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3052>. Acesso em: 15 out. 2024.

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Corpos resistentes produtores de culturas corporais: haverá lugar na Base Nacional Comum?. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 15-31, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p15>. Acesso em: 15 out. 2024.

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.

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

CARRANO, Paulo. *Angra de Tantos Reis: práticas educativas e jovens tra(n)çados na cidade*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1999.

CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez. Juventude e Ensino Médio: quem é esse aluno que chega à escola? In: CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez; LINHARES, Carla (Org.). *Juventude e Ensino Médio: diálogo, sujeitos e currículo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015. p. 101-133.

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

DA SILVA, Analise. *Na EJA tem J: Juventudes na Educação de Jovens e Adultos*. Curitiba: Appris, 2020.

DAYRELL, Juarez. A trajetória do Observatório da Juventude da UFMG. In: DAYRELL, J. (Org.). *Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG*. Belo Horizonte: Mazza, 2016. p. 17-78.

DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2024.

DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 24, p. 40-52, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2024.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 136-161.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1982a.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982b.

FRÚGOLI, Heitor Junior. *Sociabilidade urbana*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2009–2023*. Brasília: INEP, 2023.

MAYO, Peter. *Gramsci, Freire e a educação de adultos: possibilidades para uma ação transformadora*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5/6, p. 5–14, set./dez. 1997. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24781997000200002&lng=pt&nrm=i so. Acesso em: 15 out. 2024.

NONATO, Symaira Poliana et al. Por uma pedagogia das juventudes. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG*. Belo Horizonte: Mazza, 2016. p. 249–304.

OLIVEIRA, Heli Sabino de; OLIVEIRA, Elaine Ferreira Rezende de. Juventudes, Periferias e o debate teórico acerca dessa temática no campo da educação. *Revista Ensaios Filosóficos*, Rio de Janeiro, v. 19, p. 37–54, jul. 2019. Disponível em: https://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo19/04_OLIVEIRA_Ensaios_Filosoficos_Volume_XIX.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A cruel pedagogia do vírus*. São Paulo: Boitempo, 2020.

SIMMEL, Georg. Sociabilidade: um exemplo de sociologia pura ou formal. In: MORAIS FILHO, Evaristo (Org.) *Simmel*. São Paulo: Ática, 1983. p. 165–180.

SOARES, Leônicio. Educação de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação Básica*, v. 4, n. 12, Seção Especial, “Vocabulário da Educação”, 2019. Disponível em: <https://rbeducacaobasica.com.br/2019/04/03/educacao-de-jovens-e-adultos/>. Acesso em: 27 jun. 2025.

SOARES, Leônicio; SOARES, Rafaela. O reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 22, p. 1-22, 2014.

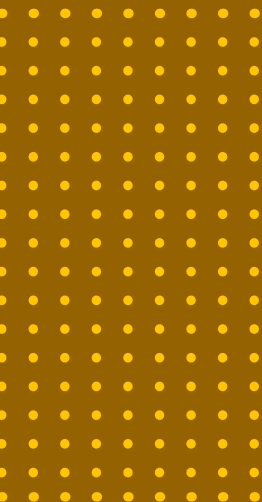
SOARES, Leônicio (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Leônicio. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 303-322, 2011b.

SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SPOSITO, Marília. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 96-105.

SPOSITO, Marília. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. B. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 87-128.



Experiências da Educação de Jovens e Adultos e suas especificidades



O projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos — 2º segmento (PROEF-2)

espaçotempo de oferta educativa, de formação
e de pesquisa em EJA na/da UFMG

Meiriele Cruz

Anna Cristina Barbosa Roncaratti

Como citar este capítulo

Cruz, Meiriele; Roncaratti, Anna Cristina Barbosa. O projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos — 2º segmento (PROEF-2): espaçotempo de oferta educativa, de formação e de pesquisa em EJA na/da UFMG. In: Soares, Leôncio José Gomes; Soares, Rafaela Carla e Silva; Vaccarezza, Trinidad (org.). *Especificidades da Educação de Jovens e Adultos: um panorama de pesquisas*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2025. p. 84-102.

4

Embora a Constituição Federal de 1988 garanta a todos o direito à educação, independentemente da idade, a efetivação desse direito para jovens, adultos e idosos ainda não tem sido alcançada. Nesse contexto, organizações não governamentais (ONGs), movimentos sociais, igrejas, associações e universidades têm se proposto a desenvolver iniciativas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), evidenciando a diversidade de atendimentos e o lugar marginal da EJA em nossa sociedade, conforme atestam Arroyo (2006), Soares e Soares (2014).

Nesse cenário, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), desde 1986, desenvolve uma ação (projeto) de extensão com o objetivo de escolarizar pessoas jovens, adultas e idosas, de formar docentes e de desenvolver pesquisas acerca da modalidade EJA.¹ Essa ação, criada com o nome de Projeto Supletivo e, em contextos atuais, nomeado como Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos — 2º segmento (PROEF-2) — vem sendo desenvolvida no período noturno na escola de Educação Básica da Universidade — o Centro Pedagógico (CP) com o apoio da

1 O projeto Programa de EJA da UFMG também é composto pelo Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos — 1º segmento (PROEF-1) — desenvolvido desde 1991 pela Faculdade de Educação da UFMG e pelo Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PROEMJA), desenvolvido desde 2016 no Centro Pedagógico da mesma universidade.

Pró-Reitoria de Extensão e o envolvimento de docentes do CP e de outras unidades da universidade, como a Faculdade de Educação (FaE). Ao longo de sua trajetória longa de funcionamento, este Projeto acumulou experiência no atendimento à educação de adultos e foi se constituindo dentro dos muros da universidade em um *espaçotempo*,² de oferta educativa, de formação e de pesquisa em EJA.

Por ser um projeto longo de EJA, em razão dessa e de outras particularidades, as quais discorreremos ao longo deste texto, o PROEF-2, assim como seus sujeitos e suas salas, constituíram objetos de investigação de inúmeras pesquisas. Neste texto, numa aproximação a essas investigações, apresentamos reflexões acerca de características do PROEF-2-CP/UFGM, que o distinguem de outras experiências de educação de pessoas jovens, adultas e idosas. Características essas que se enquadram nas *especificidades* da EJA, conforme elencadas por Soares e Soares (2014): o legado da educação popular fortemente presente nas propostas curriculares; o reconhecimento da diversidade cultural e etária dos sujeitos; tempos, espaços e avaliações diferenciadas; recursos didáticos próprios; a busca de políticas públicas suplementares; e a formação dos educadores apropriada para o público da EJA. Nessa perspectiva, as explicitações das *especificidades* do Projeto contribuem para discutirmos os possíveis sentidos da UFGM manter um atendimento próprio de EJA, nos tempos atuais, ao mesmo tempo em que possibilita (re)visitar e (re)afirmar as contribuições desses projetos para a modalidade.

Desse modo, este artigo apresenta reflexões acerca do surgimento e continuidade do Projeto, e sua constituição em *espaçotempo* de oferta educativa, de formação docente e de pesquisa em EJA.

² Opta-se, ao longo deste capítulo, pela grafia aglutinada *espaçotempo*, conforme o conceito desenvolvido por Nilda Alves. A autora propõe uma abordagem inovadora ao articular as categorias de espaço e tempo em uma única dimensão interligada, adotando a forma sem hífen. Segundo Alves (2001), essas categorias não existem de forma isolada, mas adquirem sentido apenas na relação entre elas; ou seja, tornam-se compreensíveis quando pensadas conjuntamente, como dimensões que se influenciam mutuamente. Dessa forma, ao empregarmos a grafia unificada, expressamos a integração das duas categorias e reafirmamos uma postura epistemológica comprometida com a superação de dicotomias conceituais.

O PROEF-2 (1986–2016): confluências históricas de seu surgimento e continuidade

*O que passou não conta? Indagarão
as bocas desprovidas.
Não deixa de valer nunca.
O que passou ensina
com sua garra e seu mel.*

(A vida verdadeira, Thiago de Mello, 1999)

Como o trecho escolhido para ser a epígrafe desta seção, entendemos que o passado, “não deixa de valer nunca”, ele, “nos ensina”. Embora não possa ser recuperado, pode ser (re)visitado no sentido de contribuir para entendermos nosso presente, no caso, o presente do Projeto de Extensão de Educação de Jovens e Adultos – 2º segmento – da UFMG. Um projeto que se inicia com o nome de Projeto Supletivo, em 24 de março de 1986, com o propósito de atender uma demanda de escolarização de adultos, com a intervenção das Universidades nessa área, que aproveitou o ensejo para a produção de conhecimentos e para a formação de docentes acerca dessa modalidade educativa.

Este Projeto foi analisado por Cruz (2020), que reconstruiu os 30 anos de sua trajetória, com o objetivo de compreender e justificar as razões pelas quais o Projeto de EJA foi criado e continua a ser mantido dentro da universidade. A autora ressalta a efervescência da luta por direitos nos anos de 1980, aliada à constatação de que a universidade possuía, assim como outras instituições de ensino superior, em seu quadro efetivo, funcionários com pouco domínio das práticas de leitura e de escrita, motivaram a criação do então Projeto Supletivo. Como mencionado pelo professor e ex-reitor da UFMG e pró-reitor de extensão em 1986, Tomaz Aroldo Mota Santos:

“

havia esses funcionários, vamos dizer assim, iletrados, não sabiam ler, não sabiam escrever. E aquilo era para nós, pelo menos para mim, era um grande incômodo. Como é que a universidade mantém em seus quadros servidores analfabetos e não faz nada (Cruz, 2020, p. 82).

A possibilidade encontrada para se atender a questão foi a criação de projetos de extensão, cujo objetivo inicial era o de elevar o nível de escolarização dos funcionários

da universidade, mais tarde seria estendido a toda a comunidade, como foi o caso do atual PROEF-2. Ao incômodo do professor Tomaz, enquanto pró-reitor de extensão da universidade, somou-se a demanda dos representantes dos funcionários, realizada por meio da Associação dos Servidores da UFMG (ASSUFEMG), de que a universidade deveria se responsabilizar pela escolarização de seus trabalhadores. A luta pela escola, portanto, partiu também dos funcionários da universidade, como recorda a primeira coordenadora geral do Projeto, a professora Leonor Ferrari, a criação dele foi:

“

uma reivindicação dos funcionários da Universidade (...) da reivindicação deles [dos funcionários] de que estavam no lugar do saber e eles não tinham a oportunidade de participar desses saberes, esses saberes não chegavam até eles. Embora eles trabalhassem lá [na Universidade] (Cruz, 2020, p. 84).

Concomitante a essas reivindicações e da predisposição da Reitoria, manifesta no incômodo de alguns professores, em acolher a questão, de acordo com o relato do professor Tomaz Aroldo Mota Santos, “entra em ação uma figura importante, mas sobretudo para levar o Programa [o projeto de escolarização dos funcionários] para a Faculdade de Educação, através do Centro Pedagógico. Essa pessoa foi Luiz Pompeu de Campos” (Cruz, 2020, p. 84). O professor Luiz Pompeu de Campos desempenhou papel central na constituição do Projeto, atuando como idealizador e convidando outros professores para integrar a equipe inicial.

Esses professores reconheceram a demanda por escolarização dos funcionários da universidade e se uniram ao compromisso social da instituição com a educação de adultos. Sobre essa questão, em uma entrevista, a professora Maria da Conceição Fonseca, ex-coordenadora do Projeto, reforça que “existia também outra coisa que era uma inserção, no campo da educação de adultos, de alguns professores da Faculdade de Educação que fez com que a equipe comprasse essa ideia”. Ainda segundo a referida professora: “havia certa sensibilidade para a EJA, tendo nessa oportunidade um espaço para que a discussão se estabelecesse” (Cruz, 2020, p. 85). Desse modo, pode-se atribuir o envolvimento de professores com o Projeto também ao reconhecimento desse espaço como um *espaçotempo* de formação de educadores de jovens e adultos, mas também de produção de conhecimento acerca dessa

modalidade educativa. Soma-se às movimentações descritas acima, a criação, por parte do Ministério da Educação (MEC), do “Programa de Atendimento Educacional aos Servidores”, instituído pela portaria nº 26, assinada em 9 de janeiro de 1986 (Haddad, 1989).

Para João Romão, funcionário da Universidade e estudante da primeira turma do Projeto, era “um momento em que as pessoas envolvidas foram procurar forças onde achavam que tinha para colocar o Projeto de pé” (Cruz, 2020, p. 85–86). Essas movimentações confluíram para colocar o Projeto “em pé” e para que ele continuasse caminhando, a convergência de outros fatores foi/é necessária. Esses fatores relacionam-se às *especificidades* do Projeto, que envolvem (re)articulações ao longo do tempo para conciliar o atendimento à comunidade com o compromisso de formar professores e produzir conhecimento em EJA dentro da UFMG, de articular as três dimensões que dão sentido às Universidades, quais sejam: ensino, pesquisa, extensão. Nas próximas seções, apresentamos nossas reflexões sobre as *especificidades* do PROEF-2, que o constituem e o justificam.

Espaçotempo diferenciado de atendimento ao direito à educação de pessoas jovens, adultas e idosas

Para a primeira coordenadora do Projeto, a professora Leonor Ferrari, um atendimento próprio de EJA dentro da Universidade, mediante a criação de um projeto, passaria pelo imperativo “de se criar uma coisa nova” (Cruz, 2020, p. 113), diferente, portanto, das outras ofertas de educação de adultos do período. Com o ideal de se constituir em uma proposta de educação de adultos diferente daquela oferecida pelas redes privadas e públicas que ofertam a modalidade como ensino supletivo, na perspectiva da suplência, de suprir a escolarização não realizada na idade que se considerava apropriada, no menor tempo possível, nasceu o Projeto Supletivo que, como pontua a professora Ana Maria Simões, ex-coordenadora de Geografia e Geral do Projeto, “era supletivo, mas não era um supletivo comum, era um supletivo muito tendente para a EJA enquanto as necessidades do público” (Cruz, 2020, p. 102).

O Projeto compartilhava com outros supletivos o nome e o público que atendia. Porém, seguia um modelo próprio, no que se refere ao tempo de duração, pensando em ciclos e não em módulos, o que com o tempo se transformou em um processo de escolarização, em nível de fundamental 2, com duração de três anos, com aulas de segunda à quinta-feira, no período noturno, das 18 às 21 horas e de 19 às 22 horas, de acordo com a disponibilidade dos alunos. Conforme apontado por Soares (2016, p. 45):

“

A criação do Projeto de Educação de Adultos [Proef-2] na universidade possibilitou o desenvolvimento de práticas mais autônomas se comparadas às desenvolvidas no âmbito da rede pública e privada naquele período. Para contextualizar o tratamento limitado dado ao atendimento à educação de adultos no estado de Minas Gerais, a legislação da época restringia a aprovação e a certificação dos estudantes aos Centros de Estudos Supletivos e a apenas duas escolas privadas existentes no estado. Portanto, o fato do Projeto de Extensão da UFMG conquistar o direito à avaliação no processo e, consequentemente, a certificação possibilitou a formulação de um currículo mais interdisciplinar, sem as amarras impostas por avaliações externas.

O direito à avaliação no processo e a autonomia para certificar os estudantes foi conquistada em dezembro de 1988,³ por meio da aprovação da Resolução nº 14/88 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), que foi precedida pelo reconhecimento do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, da autonomia da universidade para certificar os cursos por ela oferecidos, “o fato do projeto de extensão da UFMG conquistar o direito à avaliação no processo e, consequentemente, a certificação, possibilitou a formulação de um currículo mais interdisciplinar, sem as amarras impostas por avaliações externas” (Soares, 2016, p. 45). A autonomia para certificar, também, “provocou alterações significativas no interior do processo pedagógico, possibilitando que o Projeto elaborasse métodos próprios de atendimento à escolarização de adultos” (Cruz, 2020, p. 115).

3 Com base nessa resolução, o Projeto concedeu certificados de conclusão do Ensino Fundamental II a partir de 1990, quando se formou a primeira turma certificada, até o ano de 2022. O processo de conquista da autonomia para emitir esses certificados está detalhado por Soares (1995).

Um desses métodos diz respeito aos processos de avaliação dos estudantes. No final, em vez de receberem notas, os alunos recebem um conceito — ótimo, bom, regular ou insuficiente. Essa abordagem busca romper com a ideia de que uma boa nota significa necessariamente uma aprendizagem efetiva. O objetivo é oferecer um retorno mais significativo, que ajude os estudantes a entender a educação como um processo de construção de conhecimentos. Dessa forma, a avaliação se torna uma ferramenta para o crescimento pessoal e acadêmico, valorizando o aprendizado como um todo.

Ainda sobre a dimensão do constituir-se como uma escola diferente de EJA, Denise Araújo, professora da Universidade, ex-professora-monitora e ex-coordenadora de área e geral do Projeto, afirmou que:



O Proef é muito diferente, muito diferente das escolas de EJA em geral, das que já li trabalhos e já estive presente. Aqui no PROEF você ensina de alguma maneira que os alunos sejam protagonistas. E eles rapidinho percebem isso, o que eles fazem tem importância, que eles podem palpitar. Rapidinho eles começam a exercitar isso. O que eu falo também é importante (Cruz, 2020, p. 166-167).

Com base nesses depoimentos, podemos afirmar que o PROEF-2 se diferencia de outras escolas de EJA, também, por considerar o sujeito como ponto de partida do processo educativo a ser desenvolvido, considerando, assim, a necessidade de incorporar os interesses, os desejos e as opiniões dos/as educandos/as à organização administrativa e pedagógica do Projeto. Nesse sentido, a compreensão é de que a educação possui sentido amplo e engloba mais que os conteúdos curriculares tradicionais. Os sujeitos, educandos/as da EJA, como portadores de outros conhecimentos, adquiridos em outras instituições que permearam suas vidas, também têm o que contribuir e o que ensinar, ao mesmo tempo em que todos têm o que aprender, como sugere Freire (2010). Ao contrário dos supletivos tradicionais da época, que se preocupavam apenas em recuperar rapidamente a escolarização “perdida”, esse projeto buscou uma abordagem mais integrada e humanizada, focando no acolhimento e na valorização dos sujeitos (suas experiências, necessidades e interesses), como demonstrado por Roncaratti (2022).

Nessa perspectiva, para Cruz (2020), o Projeto Supletivo no Centro Pedagógico tinha um propósito fundamental: acolher aqueles que estavam retornando à educação formal. Mais do que um *espaçotempo* para obter um certificado do segundo segmento do Ensino Fundamental, era um lugar onde as pessoas podiam compartilhar experiências e se sentir parte de uma comunidade. A proposta era promover a convivência e facilitar a inserção no mundo letrado, valorizando a trajetória de cada estudante. Dessa forma, buscava-se criar um ambiente acolhedor e enriquecedor, reconhecendo a importância das histórias individuais e construindo um aprendizado significativo e colaborativo.

Esse ambiente de autonomia, propício à aprendizagem, de experimentação e de observação (Cruz, 2020), característico do PROEF-2, pode entrar em conflito com as realidades observadas em outras instituições, nas quais as práticas pedagógicas tendem a ser menos flexíveis. Disparidades que representam tanto desafios quanto oportunidades para uma reflexão aprofundada sobre a importância de uma educação que atenda efetivamente às necessidades de todos os estudantes, tanto quanto de instituições que sigam tais princípios.

Espaçotempo de formação de educadores de EJA

Além de estruturar suas práticas pedagógicas a partir do diálogo entre os saberes da experiência, os interesses de seus estudantes e os conhecimentos escolares, o Projeto se organiza, ainda, em torno da formação de docentes de EJA.

As graduandas e graduandos dos cursos de licenciatura, incluindo a Pedagogia, ao integrarem a equipe do Projeto, como bolsistas de extensão, têm a oportunidade de assumir a regência das aulas da EJA. Esse trabalho/formação é supervisionado/orientado por docentes da Universidade, as/os quais também se responsabilizam pela gestão administrativa do Projeto. Nesse *espaçotempo* de formação docente, as/os professores-monitores conhecem as especificidades de trabalhar com turmas de EJA, como por exemplo, as metodologias, propostas curriculares, *espaçotempos*, materiais, diversidade etária, dificuldades dos educandos em lidar com os saberes escolares, entre outros. Como afirma Mati (2008, p. 64):



Neste Projeto vislumbra-se a possibilidade de se conhecer a EJA, de vivê-la e de valorizá-la. É um espaço de formação em que se desperta para as especificidades dos sujeitos que constroem a EJA e cria-se uma sensibilidade educativa para o trabalho com esta modalidade, além de ser, acima de tudo isso, um lugar em que a universidade reconhece e assume a EJA como responsabilidade também sua.

Além disso, este Projeto é uma possibilidade de exercer a docência durante a graduação, “de adquirir experiência prática na área da docência, uma vez que a escolha pela licenciatura já foi feita” e essa busca é o que os leva à EJA, “uma modalidade de ensino até então completamente desconhecida” (Mati, 2008, p.8) Todavia, a EJA segue não sendo discutida em muitos cursos de licenciatura da universidade, conforme afirmado por Mati (2008). No caso da Universidade Federal de Minas Gerais, os projetos de extensão em EJA, entre eles o PROEF-2, veem na prática a realização dessa formação. Se no curso de Pedagogia desta universidade é ofertado a formação complementar em EJA, com disciplinas obrigatórias e optativas, para as demais licenciaturas isso não acontece. Sendo a possibilidade de conhecer a modalidade EJA efetivada pela inserção/formação nos projetos de extensão da Universidade.

Soares (2008) evidencia que muitos educadores da Educação de Jovens e Adultos enfrentam dificuldades para desenvolver práticas pedagógicas de qualidade, em grande parte devido à ausência de uma formação específica voltada para esse público. Nesse sentido, ter vivenciado a experiência formativa em EJA no Projeto configura um diferencial para aqueles/aquelas que dela participaram, ainda durante a formação na graduação.

Ademais, em relação especificamente ao PROEF-2, Diniz-Pereira e Fonseca (2001) e Mati (2008) afirmam que para além de formar educadores para a EJA, o Projeto contribui para a identidade docente dos futuros professores. No Projeto, esses/as professores/as em formação “aprendem as dimensões de ser professor, de ser educador e, ainda, de ser educador de sujeitos jovens e adultos das camadas populares” (Mati, 2008, p. 64).

Para que isso fosse possível foi (re)elaborada ao longo do tempo uma agenda de formação docente que compreendia, além das horas de efetiva docência em sala de aula:

“

as reuniões semanais das equipes multidisciplinares responsáveis pelas turmas (“Reunião de Equipe”); as reuniões semanais dos professores de uma área do conhecimento escolar com o respectivo coordenador (“Reunião de Área”); os plantões de atendimentos individuais de alunos; a elaboração das atividades e dos registros detalhados da dinâmica da sala de aula; as leituras, as pesquisas e a participação em cursos e eventos no campo da EJA; e as reuniões semanais de toda a equipe do PROEF-2 (“Reuniões Gerais”) destinadas à reflexão sobre as especificidades e os desafios da EJA, às questões afetas ao funcionamento geral do PROEF-2 e à integração com os demais projetos do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da Universidade e com outras experiências de EJA e o desenvolvimento de Projetos Temáticos, que inclui o planejamento, a realização e a avaliação de atividades extraclasse, de caráter inter e transdisciplinar (UFMG, 2012, p. 7).

Essa agenda formativa fundamenta-se na formação docente centrada na constante reflexão sobre a prática. Fundamento que, segundo Diniz-Pereira e Fonseca (2001), tornou o Projeto um *espaçotempo* vocacionado à reflexão pedagógica e à formação docente, característica que possibilita o descortinar da EJA como possível área de atuação profissional.

Roncaratti (2022), ao investigar a experiência dos/as professores-monitores/as do PROEF-2 entre 1996 e 2016, identificou que 43 dos 103 que compuseram a amostra da investigação, após a inserção no Projeto, atuaram como professores de EJA, sendo que trinta e três deles trabalharam em escolas públicas municipais e estaduais e em escolas privadas que ofereciam/oferecem a EJA como filantropia. Os demais professores trabalharam em projetos do governo federal, ONGs, equipe da gerência de EJA, coordenação de projetos de extensão universitária, cursinhos populares e coordenação dos professores da alfabetização de jovens e adultos. A importância desse *espaçotempo* de formação em EJA, para esses sujeitos, pode ser percebida na fala de uma ex-professora-monitora de Geografia, que indica que refletir sobre a prática docente, comum no PROEF-2, continua fazendo parte da vida dessa educadora:

“

O contato com o universo de pesquisa e atuação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos foi muito valioso. Não somente o contato direto em sala com os estudantes, mas também com os espaços de formação da área de Geografia em que debatíamos a construção de um currículo, metodologias e questões pertinentes a EJA, a interação e discussões dentro dos grupos interdisciplinares, a convivência com outros professores em formação, com os coordenadores, os debates sobre a atividade docente, envolvendo variados temas e questões (Roncaratti, 2022, p. 31).

Para as/os professores-monitoras/es egressos e que participaram dessa investigação, ter vivenciado a formação no Projeto contribuiu para sua formação humana e profissional nos seguintes aspectos: a decisão pela profissão docente; a experiência na docência por meio da prática; a formação contínua ao longo do Projeto; a relação entre educador e educando; e o crescimento pessoal e a imersão na pesquisa. Por meio do depoimento dos/as egressos/as, ressalta-se como experiências práticas na formação inicial podem impactar a decisão de seguir na carreira docente. Participar de projetos como o PROEF-2, onde é possível vivenciar a rotina e as responsabilidades de um professor, proporciona uma visão mais clara e realista da profissão. Essa vivência contribui para desenvolver habilidades essenciais e a compreender melhor os desafios e recompensas da docência, reforçando a motivação e o compromisso com a educação. Como afirmado por um ex-professor-monitor da área de Matemática do Projeto:

“

Todas as minhas primeiras experiências com escola, como um todo, foi devida a participação no PROEF-2. Além disso, como isso ocorreu no início do meu curso de licenciatura, participar do PROEF-2 me motivou a continuar no curso e ter a certeza de que realmente era esta a carreira que eu gostaria de seguir: professor de Matemática. Então, acredito que se eu me formei no curso de graduação, grande parte devo ao PROEF-2 (Roncaratti, 2022, p. 16).

Como destacado, o PROEF-2 é um projeto que se articula também em torno da formação de professoras/es, permitindo que, enquanto se formam, também sejam formados. Durante os encontros de formação, há discussão sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos e as particularidades dos seus estudantes, com

ênfase na importância de considerar os conhecimentos adquiridos por eles ao longo de suas experiências de vida no processo de escolarização. A respeito desse diálogo de saberes, uma ex-professora monitora de Matemática 2 expressou-se da seguinte forma:

“

Trabalhar com os jovens e idosos (em sua maioria na época), foi uma vivência que me levou a olhar para o ensino de Matemática de modo mais humano, observando as demandas e ritmos dos alunos e buscando planejar aulas que realmente fossem relevantes e significativas para eles (Roncaratti, 2022, p. 17).

Essa vivência formativa em EJA, possibilitada pelo Projeto, contrasta com o observado em outras realidades, conforme apontam Silva e Soares (2021). Essa vivência ainda carece de uma maior visibilidade nos cursos de graduação e na formação continuada da docência. Muitos dos/as educadores e gestores/as entrevistados/as por esses autores destacam que a EJA é frequentemente atendida por profissionais que não estão devidamente preparados. Constata-se a falta de uma formação específica, o que leva esses educadores a aplicarem abordagens que são mais comuns no ensino de crianças e adolescentes (Silva; Soares, 2021).

Espaçotempo de/para pesquisas em EJA

Outra dimensão da *especificidade* do Projeto relaciona-se a sua constituição em um *espaçotempo* de/para pesquisas em EJA. Na bibliografia levantada acerca do PROEF-2, destacam-se os artigos de Soares (1995; 2016) e de Diniz-Pereira e Fonseca (2001). Autores que desenvolveram pesquisas a partir da experiência vivida como coordenadores do Projeto. A pesquisa de Diniz-Pereira e Fonseca (2001), em especial, abordou a prática docente dos ex-professores-monitores do Projeto durante os anos de 1986 a 1997, discutindo os significados atribuídos pelos egressos à vivência formativa no Projeto.

Além dos artigos mencionados, Cruz (2020), ao mapear pesquisas que referenciam o Projeto ou que o têm como campo de investigação, localizou vinte e uma produções acadêmicas, sendo quatorze dissertações e oito teses. As produções identificadas incluem: Alves (2017), Araújo (2017), Coura (2007), Cruz (2020), Figueiredo (2014),

Fonseca (2001), Jorge (1999; 2009), Leite (2007), Lima (2007; 2012), Mati (2008), Pereira (2017), Ribeiro (2013), Santos (2001; 2019), Silva, A. (2010; 2015), Silva, Fernanda (2013), Silva, Fernando (2017) e Viana (2011). De acordo com Cruz (2020, p. 98), estes dados demonstram que:



A experiência adquirida no Projeto é uma possibilidade de a Educação de Jovens e Adultos ser vista como trabalho, pesquisa e campo para reflexões teórico-práticas. O mapeamento das produções acadêmicas nas quais o Projeto foi utilizado como campo de investigação é uma evidência de que ele se tornou referência na EJA no Brasil, pelo caráter inovador, responsável, investigativo e sistemático das ações que vem realizando, como apontado por Diniz-Pereira e Fonseca (2001). Por essa razão, também, o Projeto vem sendo campo empírico para a realização de diversas pesquisas acadêmicas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos.

Essas pesquisas demonstram que a experiência adquirida no Projeto representa uma possibilidade de a Educação de Jovens e Adultos ser vista como um campo de trabalho, pesquisa e reflexão teórico-prática, reforçando a *especificidade* do PROEF-2 em “proporcionar a professores e pesquisadores um espaço privilegiado para investigação” (Cruz, 2020, p. 77). Além disso, o Projeto se configura também como um *espaçotempo* de/para pesquisas em EJA, contribuindo para a ampliação de conhecimentos específicos sobre essa temática.

Considerações finais

As reflexões apresentadas neste texto partem da consideração do PROEF-2 como um *espaçotempo* formativo em EJA, nas dimensões do atendimento, da formação de educadores e da produção de conhecimentos, com suas características e *especificidades*. Defende-se que projetos como esse contribuem para o desenvolvimento de propostas da EJA que visam garantir o direito à escolarização de jovens, adultos e idosos. Nesse contexto, destaca-se a necessidade e a importância de projetos como o PROEF-2, que colocam a EJA como questão central, funcionando como *espaçotempos* de observação, experimentação e inovação na modalidade.

Ademais, ressalta-se que as *especificidades* do Projeto estão diretamente relacionadas aos objetivos que o justificam, conciliando o atendimento à comunidade com o compromisso de formar professores e produzir conhecimento sobre a EJA. Destacamos ainda que o atendimento dessas questões, de forma consistente e sistematizada, tem possibilitado ao PROEF-2 a continuidade de suas atividades e, ao mesmo tempo, a consolidação da EJA como uma das políticas de ação da universidade.

Referências

- ALVES, Nilda. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. *Educar em Revista*, n. 17, p. 53–62, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/myqn3zHj9Xgbx8zJpnbXFnt/>. Acesso em: 10 out. 2024.
- ALVES, Suellen Guimarães. *O sujeito educando da EJA e a cidade: um estudo sobre as mudanças provocadas pela reinserção na escola*. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- ARAÚJO, Denise Alves. *Vivência e instrução escolar: apropriação de conceitos matemáticos na EJA*. Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e responsabilidades. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 19–50.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 5 nov. 2024.
- COURA, Isamara Grazielle Martins. *A terceira idade na Educação de Jovens e Adultos: expectativas e motivações*. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- CRUZ, Meiriele. *Educação de Jovens e Adultos na Universidade Federal de Minas Gerais: (re)construindo a história do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos* –

2º Segmento – (1986–2016). Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira dos Reis. Identidade docente e formação de Educadores de Jovens e Adultos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 51–73, 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/26138>. Acesso em: 10 out. 2024.

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. *Percursos de aprendizagem da docência em teatro a partir do próprio ato docente*. Tese (Doutorado em Belas Artes) – Faculdade de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira dos Reis. *Discurso, memória e inclusão: reminiscências da matemática escolar de alunos adultos do Ensino Fundamental*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

HADDAD, Sérgio. *Promoção de programas de alfabetização, pós-alfabetização e educação de adultos com a vinculação das Instituições de Ensino Superior no Brasil*. São Paulo: Centro de Documentação e Informação, 1989.

JORGE, Glaucia Maria Santos. *A sala de aula na Educação de Jovens e Adultos: processos interativos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

JORGE, Glaucia Maria Santos. *Letramento escolar e não escolar na educação de adultos: um estudo de caso de orientação etnográfica*. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

LEITE, Adriana Cristina Souza. *Visões de alunos jovens e adultos acerca de suas experiências em aprender ciências*. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

LIMA, Cibelle Lana Forneas. *Estudantes da EJA e materiais didáticos no ensino da Matemática*. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

LIMA, Priscila Coelho. *Constituição de práticas de numeramento em eventos de tratamento da informação na Educação de Jovens e Adultos*. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

MATI, Emeli Salumi. *Trajetórias de educadores construídas na Educação de Jovens e Adultos: experiências e significados*. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MELLO, Thiago de. *A vida verdadeira*. In: MELLO, Thiago de. *Faz escuro mas eu canto*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

PEREIRA, Júlio César Matos. *Os usos das tecnologias móveis nas salas de aula da educação de jovens e adultos*. Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

RIBEIRO, Natalia Almeida. *O que é ler na disciplina Ciências da Natureza? Um olhar sobre práticas de leitura promovidas na sala de aula de um professor em início de carreira*. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

RONCARATTI, A. C. B. *Como professoras/professores que atuaram no Proef-2/UFMG, de 1996 a 2016, significam essa atuação na sua formação humana e como educadoras/educadores de EJA*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

SANTOS, Geovania Lucia. *Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção em um programa de Educação de Jovens e Adultos de camadas populares*. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

SANTOS, Geovania Lucia. *Educação superior ainda que tarde: sentidos da formação e significados do diploma entre adultos com antecedente escolar na EJA*. Tese

(Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SILVA, Ana Paula Souto. *Situações argumentativas no ensino de Ciências da Natureza: um estudo de práticas de um professor em formação inicial em uma sala de aula de Educação de Jovens e Adultos*. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Ana Paula Souto. *A construção de uma abordagem teórico-metodológica para o estudo da argumentação em Educação em Ciências*. Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SILVA, Márcio Fernando da. *Formação docente na EJA: os limites e as contribuições da experiência docente no PROEF-2 para a formação de educadores/as de jovens e adultos – um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SILVA, Fernanda Aparecida; SOARES, Leôncio. Educação de Jovens e Adultos na esfera municipal em Minas Gerais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, p. 1–20, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186937/172488>. Acesso em: 29 out. 2024.

SOARES, Leôncio. O direito à educação. *Boletim Anped*, Caxambu, v. 1, p. 18, 1995.

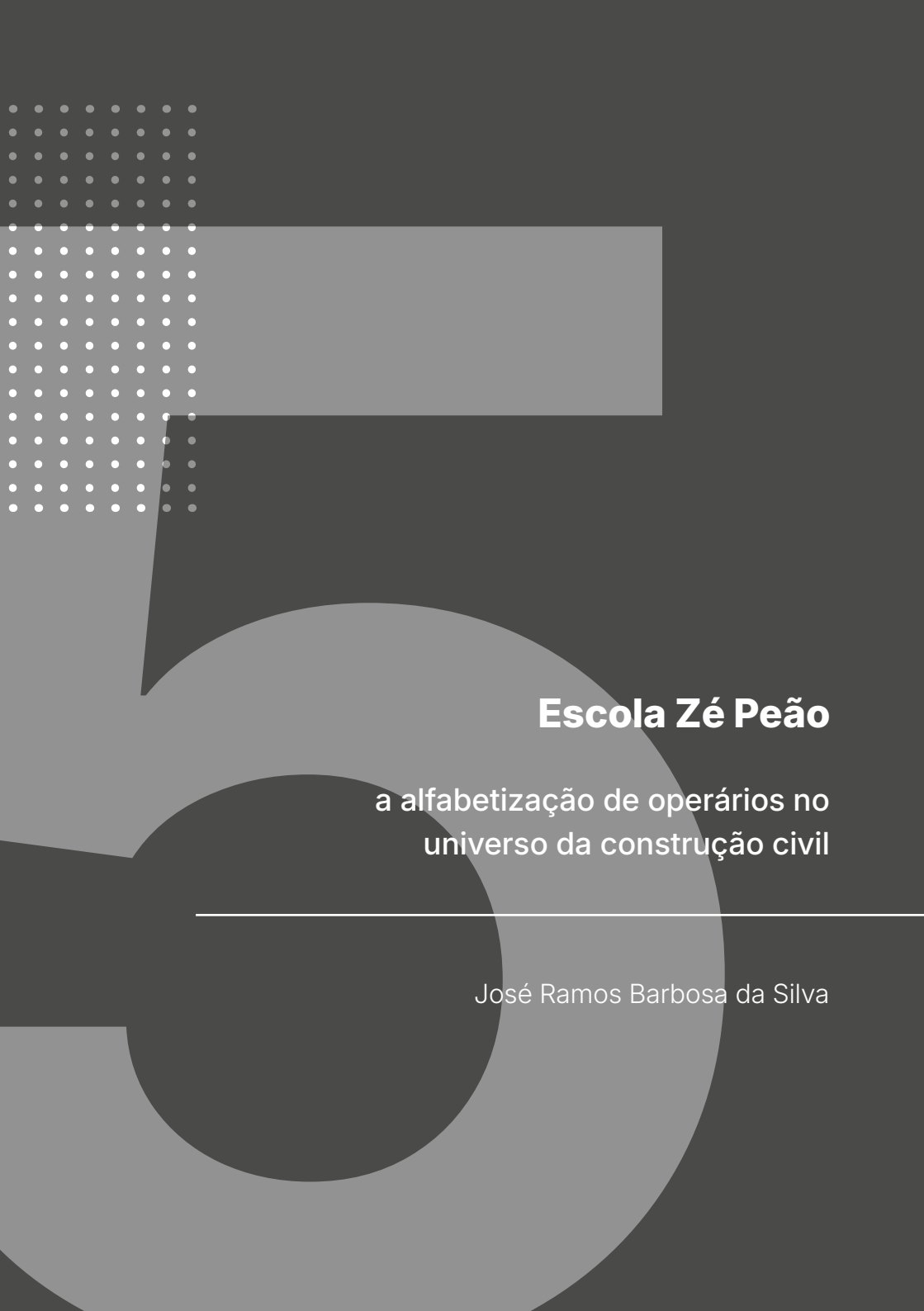
SOARES, Leôncio O educador de jovens e adultos e sua formação. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 47, p. 83–100, 2008. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100005. Acesso em: 9 nov. 2024.

SOARES, Leôncio. 30 Anos da EJA na UFMG – Extensão, formação e Pesquisa. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 17, Edição Especial, Prática nas IES de formação de professores para a EJA, p. 43–58, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25013>. Acesso em: 29 out. 2024.

SOARES, Leôncio; SOARES, Rafaela. O reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA. *Education Policy Analysis Archives*, v. 22, p. 1–22, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898083.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG. *Relatório de atividades do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º segmento, ano 2012*. Belo Horizonte: UFMG/PROEX/CP, 2012.

VIANA, Waldimir Rodrigues. *Teatro do oprimido: implicações metodológicas para a educação de adultos*. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

The background features a dark gray field with a light gray grid of dots in the upper left corner. A large, light gray, stylized shape resembling a thick '5' or a bracket is positioned on the left. Overlapping this is a large, light gray circle. Within the circle is a smaller, dark gray circle. A horizontal white line spans the width of the page, positioned below the subtitle.

Escola Zé Peão

a alfabetização de operários no
universo da construção civil

José Ramos Barbosa da Silva

Como citar este capítulo

Silva, J. B. Escola Zé Peão: a alfabetização de operários no universo da construção civil. In: Soares, Leônicio José Gomes; Soares, Rafaela Carla e Silva; Vaccarezza, Trinidad (org.). *Especificidades da Educação de Jovens e Adultos: um panorama de pesquisas*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2025. p. 103-117.

5

Este texto se coaduna ao diálogo que vem sendo feito pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (Grupeja), que vem se empenhando no esforço de compreender e aprofundar a temática das especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para isso, este trabalho se dispõe a percorrer o cotidiano vivenciado pelo Projeto Escola Zé Peão (PEZP), uma iniciativa extensionista da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em parceria com o Sindicato das Indústrias da Construção Civil e do Mobiliário (Sintricom), na cidade de João Pessoa (PB), desenvolvida no período de 1990 a 2018, com o objetivo de indicar os pilares fundamentais que marcaram o trajeto metodológico seguido para a alfabetização de operários da construção civil, como uma das especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O início da Escola Zé Peão

A Escola Zé Peão foi criada quando Fernando Collor era o Presidente da República. À época, Collor, motivado pela conclamação dos Estados-membros da Organização das Nações Unidas (ONU), que proclamou 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização, neste mesmo ano, em 11 de setembro, lançou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) com a meta de reduzir, até o final do seu governo, setenta por cento do contingente de analfabetos do país. O PNAC, como premissa de

um governo neoliberal, lançou um edital que fomentava projetos que apresentassem propostas inovadoras para a alfabetização de jovens e adultos, e buscava ampliar as responsabilidades da sociedade civil na oferta de serviços educacionais. Situação que favoreceu a iniciativa do Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção e do Mobiliário de João Pessoa (Sintricom-PB) em pedir aos professores do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) a elaboração de um projeto de alfabetização em favor dos operários da indústria da construção civil.

Como razão principal de um sindicato se interessar pela alfabetização de seus sócios, Paulo Marcelo de Lima, que em 1990 era presidente do Sintricom e, atualmente, ocupa a função de Superintendente Regional do Trabalho, conta que, em 1987, quando a chapa de oposição Zé Pião assumiu este sindicato, existia o desejo de se fazer uma formação política com os trabalhadores que incluía a luta por melhores salários, transporte, saúde, comida e segurança. A categoria dos operários da construção civil era uma categoria fechada, difícil, com mil problemas. Havia, portanto, para a atuação sindical, a difícil construção de uma identidade comum entre estes trabalhadores. Era preciso uni-los como uma categoria que ocupa um lugar no sistema produtivo, base da luta sindical, mesmo sabendo da diversidade de funções que esses operários ocupam na cadeia da indústria da construção civil. Ele acrescenta:

“

As dificuldades de leitura e o analfabetismo era um problema para nós. Quando visitávamos as obras, levávamos o mosquitinho do sindicato, eles não sabiam ler, por isso se divertiam transformando os panfletos em aviãozinho jogados entre frestas de tijolos. Isso fez com que nós fôssemos percebendo a importância da escola para a categoria. Pois a escola assume importância no empoderamento das pessoas, na valorização delas, ajudando a nós todos a sermos uma categoria mais informada, mais participativa, mais combativa. Mesmo na diretoria do sindicato havia pessoas com dificuldades de leitura e escrita (Paulo Marcelo).¹

Essa constatação de inabilidade da leitura e da escrita entre os operários da construção civil sensibilizou o professor Timothy Ireland, hoje aposentado, mas,

¹ Entrevista #06, realizada em 8 de agosto de 2024, para o trabalho, que está em andamento, A construção de pessoas e mundos: Timothy D. Ireland e a Escola Zé Peão.

naquele momento, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, e que de forma não remunerada prestava assessorias ao Sintricom. A propósito do analfabetismo entre operários da construção civil, Timothy assegura:

“ O Sindicato produzia boletins que foram distribuídos, mas pouco adiantava se as pessoas não tinham condições de ler. E a própria Direção Sindical também reconhecia as suas limitações. A maioria tinha no máximo o ensino fundamental completo. Só tinha uma pessoa com o ensino médio. Todos formados nas lutas comunitárias, nas lutas das associações de bairro, nas lutas ligadas aos movimentos de Igreja. Mas faltava esse elemento básico que para se dirigir um sindicato é fundamental ter o domínio da leitura e da escrita, da matemática para poder entender e dominar a máquina administrativa (Timothy Ireland, em entrevista para o vídeo-documentário *Meu nome é Escola Zé Peão*, 2017).

Ainda sobre essa circunstância que afligia o movimento sindical, Paulo Marcelo informa:

“ Foi numa conversa com o professor Timothy, feita na varanda de minha casa, situada no Bairro de São José, já que o Timothy não tinha problemas de frequentar a comunidade, na época chamada favela, nas vésperas da campanha salarial de 1990, antecedendo a convenção coletiva, que ele sugeriu a ideia de se oferecer no próprio ambiente de trabalho uma escola de alfabetização. Nós tínhamos mais de oitenta por cento dos trabalhadores analfabetos e semianalfabetos. Ação que não dependeria somente do sindicato, mas envolveria as empresas da construção civil. E a proposta foi lançada como pauta da convenção coletiva entre trabalhadores e patrões, e foi aprovada. Aprovação que, segundo o Sinduscon, sindicato patronal, caberia à condução e financiamento dessa alfabetização ao Sintricom, o sindicato dos trabalhadores. Isso era tudo o que a gente queria (Paulo Marcelo).²

² Entrevista #06, realizada em 8 de agosto de 2024, para o trabalho, que está em andamento, *A construção de pessoas e mundos: Timothy D. Ireland e a Escola Zé Peão*.

Este acordo entre o Sinduscon e o Sintricom na convenção coletiva da Campanha Salarial de 1990 encaminhou à necessidade imediata de uma parceria do Sindicato dos trabalhadores com a UFPB, para a realização de um trabalho de extensão universitária com o objetivo de promover a alfabetização dos operários da construção civil. Como parte interessada no sucesso desse convênio, o professor Timothy Ireland dedicou-se a pesquisar a natureza da construção civil, como base necessária para a construção de uma proposta pedagógica de alfabetização, a ser vivida no universo da Educação de Jovens e Adultos. Como resultado, produziu o texto: “Indústria, Sindicato e Escola: Por onde passa a educação do trabalhador?”, apresentado em 1991, na 14ª Reunião Anual da ANPEd, realizada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Análise que é atualizada e publicada em 2017, sob o título “As bases do Projeto Escola Zé Pião: a indústria da construção, sua força de trabalho e a luta sindical”.

Este texto situa que, em 1990, a indústria da construção civil é um dos poucos espaços em que os mundos rural e urbano se encontram. A construção civil é a porta de entrada do mercado de trabalho urbano para o trabalhador migrante, uma porta de mão dupla por onde o trabalhador entra e sai, tanto para outras ocupações urbanas como para o seu trabalho original no campo. Condição na qual se cria uma identidade ambígua, “na qual o rural e o urbano, o temporário e o permanente, o sem qualificação e o profissional se misturam” (Ireland, 2017, p. 34).

Trabalho que informa a mistura que há na indústria da construção civil da modernização tecnológica na fundação e estrutura dos prédios com o trabalho artesanal na fase de acabamento, ao lado da nítida divisão entre o trabalho profissional e o do servente ou ajudante, somada com a rivalidade e concorrência entre os profissionais: pedreiro, eletricista, encanador e carpinteiro. Pedreiro que levanta paredes contra o que assenta pisos. Há ainda o ambíguo papel desempenhado pelo encarregado, apontador e mestre de obras, trabalhadores que exercem, momentaneamente, a função de patrão, numa complicada relação entre trabalhadores, no complexo jogo das relações, criado pela divisão do trabalho. No caso do servente ou ajudante há uma identidade pela negação, ele é menosprezado por representar tudo que é atrasado e tem ele quase sempre sua origem no mundo rural, recebe um salário baixíssimo e não sabe ler nem escrever. Essas qualidades

que diferenciam funções no trabalho, dando mais poderes a uns e menos a outros, a própria rotatividade no emprego, o analfabetismo, constituem-se em obstáculos à construção de um sindicato forte e combativo, pois para essa composição necessitava-se de uma identidade comum à categoria dos operários da construção civil.

Ireland, ainda neste texto, informa que, como outro agravante, também existia um sentimento de abandono desses operários da construção civil, fruto da prática da direção sindical anterior. Pois, até 1986, esse sindicato viveu sob uma inatividade, fruto de um comportamento colaboracionista e conciliador com os interesses do Sinduscon. O Sintricom, até então, pouco havia feito para instigar qualquer processo de organização e aglutinação dos operários da construção civil. Essa fraqueza do sindicato contribuía para reforçar a identidade negativa que a categoria tinha de si. Realidade que precisava ser enfrentada pela diretoria Zé Pião, que se queria combativa. Essas bases sociais trazidas por este estudo tornaram-se parte dos conhecimentos necessários aos estudantes universitários que, após uma seleção, constituída da participação de um mês de formação inicial, da vivência em sala de aula (teste didático) e de uma entrevista, se tornariam alfabetizadores destes operários, os educandos da Escola Zé Peão.

A construção de uma metodologia de alfabetização

Para a UFPB, em 1990, a criação do Projeto Escola Zé Peão (PEZP) era uma ideia pioneira. Como extensão universitária, visava à escolarização dos alunos trabalhadores da construção civil, à formação de alunos universitários como professores alfabetizadores e, para a construção de uma metodologia, necessitava de um permanente espaço de pesquisa. Timothy Ireland, que pela UFPB assumiu a coordenação desse trabalho, encarregou-se de formar uma equipe que pensasse uma logística e procedimentos pedagógicos adequados para ele, com a colaboração efetiva do Sintricom.

Nessa disposição, Paulo Marcelo, presidente do Sintricom e membro da Coordenação Geral do Projeto Escola Zé Peão, teve que ir de obra em obra, junto com sua equipe, para negociar com os donos das empresas construtoras a criação de espaços para as aulas dentro dos canteiros de obras. Eram prédios ainda em construção, sem reboco,

com cheiro de cimento, com materiais de construção por todos os lados, neles foram instaladas as salas de aula.

A equipe proveniente da UFPB responsável pela condução do PEZP, reconhecia que a alfabetização de adultos necessitaria determinar um método, ou seja, escolher caminhos com uma direção e fim, não constituído por apenas uma faceta da alfabetização, como esclarecido por Soares (2016), mas por procedimentos desenvolvidos de forma integrada e simultâneos. Essa ciência fez com que houvesse muitas reuniões para se decidir a questão do método a ser vivenciado nesta iniciativa escolar.

Vivia-se, naquele momento, a constatação de que a alfabetização, nas suas várias tentativas metodológicas, não havia tido sucesso em sua tarefa de habilitar o adulto que teve pouca vivência ou nunca foi à escola para o uso cotidiano da escrita e leitura. Segundo esclarecimentos fornecidos por Soares (2016), até 1980, via-se no método a solução para os fracassos da alfabetização. A cada frustração, tentava-se uma nova modalidade de método: silábico, palavração, fônico, sentencição, global etc., mas nada adiantava. Até que, com o surgimento do construtivismo, Ferreiro e Teberosky (1986) propunham não um novo método, mas uma nova concepção do processo de aprendizagem da língua escrita. Isso não invalidava o peso de que parte dos fracassos da alfabetização tem origem em fatores de natureza social.

Nesse atordoamento acerca dos caminhos procedimentais adequados para a alfabetização, a Escola Zé Peão teria de encontrar um método que mostrasse equilíbrio entre a significação da alfabetização com a necessidade mecânica nele contida e, ao mesmo tempo, fosse adequado para a alfabetização de operários da construção civil. Sobre isso, Vera Esther Ireland, no texto: “Alfabetização de adultos e seus métodos: relato de uma experiência” (2017), nos instrui que essa decisão não poderia ser através de uma simples definição nominal. Os nomes dos métodos: sintético, analítico, global, fonético, alfabético, silabação, palavração, frases, contos, representam “modelos ideais”, mas não esgotam a complexidade do processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, nem garantem o exercício de uma prática real em sala de aula.

Vera Ireland diz ainda, nesse mesmo texto, que os métodos não são excludentes entre si, incorporam, em algum momento, com maior ou menor consistência o que o outro método anuncia. O que os diferencia é a ordem na qual são apresentados os diferentes focos — ora a letra, ou a palavra, a frase, o conto. Com essa consciência, cada experiência escolar alternativa se vê obrigada a criar, metodologicamente, uma lógica particularizada, a partir da situação e das condições nas quais a experiência se desenvolve. Postura que coincide com a definição do método de alfabetização defendida por Magda Soares (2016, p. 16), como “um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita”.

Todos esses cuidados, como nos situa Vera Ireland (2017), informam que o método de alfabetização no PEZP não foi levado ao sabor das imposições do cotidiano, mas foi fruto de reflexões providas de mecanismos de acompanhamento e correções de rota, reconhecido por ela como às vezes penosos, na busca de se fugir de uma postura de apriorismo, idealista, que se fixa no que se queria que um método fosse. Com esta convicção, buscou-se uma orientação geral, confrontando teoria e prática, às luzes da compreensão da viabilização de uma experiência concreta, o desejável e o possível, firmada em três princípios, o da contextualização, o da significação operativa e o da especificidade escolar, como predominâncias que não negavam toda a familiaridade com as proposições postas à temática da alfabetização. Sobre esses alinhos de rota, Quêzia Vila Flor Furtado, tendo sido uma alfabetizadora do PEZP enquanto era aluna universitária, hoje professora do DME/CE/UFPB, numa entrevista, relembra:

“

O tempo todo era refletindo as estratégias didático-pedagógicas que estivessem associadas a essa contextualização, e também, pensando nessa especificidade escolar que vai para além da aprendizagem da leitura e da escrita e da matemática (Quêzia Furtado, em entrevista para o vídeo-documentário *Meu nome é Escola Zé Peão*, 2017).

Ainda como parte do processo metodológico a ser utilizado no PEZP, dentro de um esquema de orientação geral, com uma equipe que reunia competências diversas, cotidianamente confrontadas, discutidas e complementadas, em reuniões às

vezes harmoniosas e em outras conflitivas, com o poder detido por saberes em determinadas áreas, passou-se à elaboração de um texto que trazia à tona um personagem representante dos trabalhadores, com sua história que destacava aspectos do mundo do trabalho na construção civil. Tratava-se de um conto, que serviu como guia do processo de alfabetização: *Benedito: um homem da construção* (1995). Este texto foi inicialmente desenvolvido por Maria de Lourdes Barreto Oliveira, com ajustes e retoques discutidos pela equipe da Coordenação Geral e pelos demais membros da equipe da Coordenação Pedagógica do Projeto. Sobre a produção do conto, Lourdes Barreto conta: “A gente conhecia uma gama de métodos de leitura e nós nos inclinamos para esses métodos analíticos: a palavrão, a sentencição, o conto” (Lourdes Barreto. Em entrevista para o videodocumentário *Meu nome é Escola Zé Peão*, 2017).

O tratamento às Ciências, Matemática e Artes

O tratamento dos aspectos relacionados ao ensino de Ciências e Matemática, inicialmente, foi confiado a Wojciech Andrzej Kulesza, ou simplesmente Professor Tek, do DME/CE/UFPB, hoje aposentado. Sobre isso, Rogéria Gaudêncio do Rego, professora titular do Departamento de Matemática (CCEN/UFPB), que prestou assessorias ao PEZP no campo da Matemática, informa que havia um texto original na forma de manuscrito que circulou entre os componentes da equipe pedagógica e os educadores da Escola Zé Peão que “foi reelaborado e enriquecido pelas reflexões resultantes de seu uso em sala de aula e na discussão com alunos de cursos de Metodologia do Ensino de Ciências e de Matemática” (Rego, 2002, p. 76).

Posteriormente, o Professor Tek transformou esse manuscrito no livro *Alfabetização de adultos em Ciências e Matemática* (Kulesza, 2001). Logo de início, este texto descreve que um passo fundamental no processo de construção de uma linguagem escrita é a adoção de sinais que representam os objetos. Como amostra disto, cita o exemplo de uma pessoa que através de gestos indica seu desejo de beber água. O gesto característico que representa o ato de beber ao ser utilizado reiteradas vezes passa a simbolizar “o ato de beber”. E ainda, explica: “A representação simbólica é uma manifestação humana das mais antigas” (Kulesza, 2001, p. 21). Essa associação

entre símbolo e objeto, ideia ou atividade, segundo este texto, está na base da construção da linguagem matemática, e que toda representação simboliza algo que não está presente. Na linguagem matemática, essas representações são muito mais radicais e, por sua vez, buscam ser uma representação unívoca e universal. Com essas informações introdutórias, nesse suporte instrucional, são sugeridas atividades a serem praticadas junto aos educandos. Na figura 1 do livro, entre outras, há a representação de uma vaca, de uma flor, de uma bola, de um coração, da letra B e do número 10. O texto recomenda:



Analise com os alunos tudo que se pode falar sobre os atributos das coisas representadas (por exemplo, a vaca é malhada, talvez holandesa) e a dificuldade de se por de acordo sobre alguns desses atributos (por exemplo, alguém pode achar que o triângulo representa um triângulo de tocar forró e outro pode pensar que representa um ladrilho de cerâmica). Mostre como essas limitações e dificuldades vão diminuindo de cima para baixo na figura até praticamente desaparecerem na última linha. Concentre a discussão nessa direção procurando fazer com que os alunos verbalizem os significados associados aos símbolos que representam a letra B e o número 10 (por exemplo, B pode ser Benedito e 10 a camisa do craque do time). Conclua mostrando que o número 10, independentemente do seu tamanho, da sua cor, da camisa do jogador ou do papel-moeda que nos evoca, tem um significado próprio e único. Ilustre isso fazendo com que cada um escreva o número 10 no quadro-negro: apesar de serem todos diferentes, no essencial, todos representam o mesmo número 10 (Kulesza, 2001, p. 25).

Outras atividades sugerem distinguir as representações concretas dos números, os chamados numerais, dos números propriamente ditos, que são abstração matemática. E sugerem: quantos e quais animais estão representados, quantas cadeiras, quantos nordestinos, o que está adiante ou ao lado, embaixo, quem é mais alto ou mais baixo, comparações entre objetos etc. Há o esforço, nesse livro, de se garantir a diversidade de representações, da existência de uma variedade de alfabetos e símbolos presentes no mundo. Há também uma notação para os números, sem que sejam esquecidos

os hindus e os árabes, que utilizam representações próprias. Esforço que vai se adentrando em situações de vida que pedem representações e operações matemáticas, um livro aberto a usos distintos, onde cada um pode raciocinar sobre o modo pelo qual realiza suas operações matemáticas, reforçando que os caminhos de contar e de calcular são vários, para se chegar a resultados semelhantes, por isso não se trata de um manual, mas suporte de auxílio atrelado aos conhecimentos de contar e medir.

Na interpretação de Rogéria Rego, a contribuição do professor Kulesza esteve interligada aos princípios que norteiam o PEZP: o da contextualização, que observa as condições de vida dos alunos e as condições de sua inserção no mundo; o da significação operativa, pela busca de significado acerca do que se aprende e do como foi apreendido, e o da especificidade escolar, pelo compromisso “com o ensino da leitura e da escrita em um contexto amplo, objetivando a aprendizagem de elementos de Linguagem, Matemática e Ciências, subordinada ao desenvolvimento de outras competências” (Rego, 2002, p. 75).

Eduardo Jorge Lopes, que como estudante atuou como alfabetizador e já professor da UFPB foi, por algum tempo, Coordenador Geral do PEZP, e informa que havia dois programas básicos neste projeto de extensão universitária: Alfabetização na Primeira Laje (APL), para os alunos trabalhadores com pouca ou nenhuma escolaridade e Tijolo Sobre Tijolo (TST) – nome sugerido pelo Professor Tek – para os alunos com algum domínio da leitura, escrita e da Matemática.

Mas havia, como dito por Eduardo Jorge,³ além da Matemática, que era campo comum a esses dois programas, outras iniciativas que foram se instalando nesta experiência, a exemplo do programa Varanda Vídeo, que era um braço de extensão da escola, aberta a todos os operários da obra, não apenas aos do PEZP, que, através de vídeos, levava temas bem variados para serem refletidos pelos trabalhadores, tais como: ecologia, racismo, AIDS, machismo, gênero etc.

³ Entrevista #02, em 31 de julho de 2024, para o trabalho, que está em andamento, *A construção de pessoas e mundos: Timothy D. Ireland e a Escola Zé Peão*.

Lindemberg Araújo,⁴ que é médico e, enquanto professor da UFPB ocupou o cargo de Coordenador Geral do PEZP, a partir do segundo semestre de 2010, além de desenvolver o programa Saúde e Nutrição, trouxe como lembrança o fato de haver muitos outros programas de apoio à alfabetização dos operários da construção civil, tais como: o programa Biblioteca Volante, com livros de diversos gêneros que eram lidos e emprestados aos alunos; o programa Ação Cultural, que cuidava de levar os operários ao cinema, ao teatro, às exposições, museus, e trabalhava com folclore e festas populares; o Educação Móvel, programa que exercitava o uso da alfabetização digital através de celulares, *tablets*, e outras mídias.

Vera Esther enfatiza que a Escola Zé Peão não era apenas um projeto de ensinar a ler e escrever puro e simples. Tomavam parte da lecto-escrita: conhecimentos em Matemática, Ciências, Geografia e Saúde. Uma experiência que reunia professores de diversas áreas de conhecimento. Ela reconhece, numa entrevista, que o PEZP era um universo de aprendizagens. Diz ela: “Foi aí que eu aprendi, por exemplo, sobre CIPA (Comissão Interna de Prevenção de Acidentes). Eu nem sabia o que era. Não sei se ainda tem esse nome. Foi um mundo de aprendizagem para nós” (Vera Esther, em entrevista para o vídeo-documentário *Meu nome é Escola Zé Peão*, 2017).

Considerações finais

A alfabetização no PEZP era vista como um processo, compreendida de modo amplo. No entanto, nessa apreensão, o conceito de alfabetização não equivalia a algo demasiadamente abrangente, como se ela durasse a vida inteira, tampouco como processo permanente de aprendizado da leitura e da escrita. Também, não cabe nela uma noção meramente técnica, atrelada à habilidade de codificar a língua oral em escrita, equivalente à representação de fonemas em grafemas (escrever), ou na decodificação da escrita, similar à transformação de grafemas em fonemas (ler), de modo que, nessa experiência, a alfabetização não se reduzia à apreensão de um sistema de representação notacional da escrita alfabética. Ela, a alfabetização, ultrapassava esse lugar.

⁴ Entrevista #14, em 29 de agosto de 2024, para o trabalho, que está em andamento, *A construção de pessoas e mundos: Timothy D. Ireland e a Escola Zé Peão*.

Também, sabendo-se que o processo de alfabetização no PEZP se originou de uma necessidade do Sintricom, um sindicato de trabalhadores que se queria combativo, mediada por um grupo de professores universitários da UFPB dispostos a acatarem este desejo sindical, haveria quem se contentasse apenas com a atitude de dar voz às leituras de mundo apresentadas pelos alfabetizandos, considerando os desejos do Sindicato. Porém, nessa opção, por mais calorosa e politizada que fossem essas vozes, elas ainda não seriam alfabetização, porque esta não é feita meramente pelo diálogo especulativo, ainda que esse venha dourado pela ânsia da interrupção da lógica mantenedora de sistemas econômicos e sociais injustos, carregada pelo desejo político de se mudar o mundo. Pois, em tudo, o PEZP entendia a alfabetização como ação escolar, sem deixar de ser algo contemporâneo, ligado à vida humana, fundamental para os dias de hoje, em sociedades letradas, seletivas, de classes sociais e de grupos competitivos.

Uma alfabetização desejada por um sindicato combativo de trabalhadores, com a participação de professores universitários de esquerda, um projeto que tinha como objetivos garantir a lecto-escrita para adultos-operários e promover a formação de estudantes universitários como alfabetizadores de trabalhadores que atuavam na construção civil de João Pessoa (PB). Ação que precisava assumir os cuidados com os aspectos do sistema de escrita alfabética brasileiro, sem negar em circunstância nenhuma os vínculos da escolaridade com os desafios diários de uma sociedade majoritariamente grafocêntrica, que faz usos da leitura e escrita nas mais variadas atividades sociais. Um zelo que sabe do caráter instrumental da escrita, útil para as lutas políticas presentes. Daí a causa para o Princípio da Contextualização, que traz à tona o universo de vida, de trabalho, de desejos dos educandos, somado às aspirações e lutas políticas do Sindicato, com as habilidades e competências trazidas pelos alfabetizadores e professores universitários, envolvidos em pesquisas diárias, que se somam e justificam o Princípio da Significação Operativa, numa busca cotidiana de sentido aos atos dessa ação escolar para o “que se faz” e ao “por que se faz”, ajuizando o desejado e o possível, buscando ajustar a prática pela teoria e a teoria pela prática.

Princípios que, em se tratando da alfabetização, não podem esquecer o da Especificidade Escolar, que é radicado no propósito de que os trabalhadores-alunos

aprendam a ler e escrever textos, fazendo uso da lecto-escrita em situações sociais variadas. Em suma, uma alfabetização que não nega o letramento, inseparável de contextos sociais e políticos, que reúne cuidados com a ortografia, com a consciência fonológica, sintática, silábica, onde se reconhece a função da letra, da sílaba, da palavra na produção de textos, feitos com intenção. Ou seja, uma alfabetização feita com método, tal como descreve Soares (2016), mas também contextualizada e política, numa concepção de alfabetização popular e libertadora, como recomendada por Freire e Macedo (2011). Uma alfabetização feita com os operários, ouvindo-os, discutindo com eles como representar suas ideias, seus cálculos, numa notação da escrita alfabética, dialógica, refletida durante as aulas e em situação posterior às aulas, coletivamente com outros professores, com a participação de coordenadores pedagógicos. Uma alfabetização feita em processo, para nunca deixar de ser adequada à educação de pessoas jovens e adultas, inscritas em atividades escolares. Uma alfabetização de asas fortes, como instrumentos afiados para quem não precisa somente de comida, mas de galgar alcances maiores na vida, na arte, na descoberta de novos mundos, na conquista do dinheiro, da felicidade, em voos de novas esperanças.

Referências

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

IRELAND, Timothy D. As bases do Projeto Escola Zé Pião: a indústria da construção, sua força de trabalho e a luta sindical. In: IRELAND, Timothy; SILVA, Eduardo. J. Lopes; ARAÚJO, Lindemberg M. (Org.). *Aprendendo com o trabalho: 25 anos da Escola Zé Peão*. Jundiaí (SP): Paco Editorial, 2017. p. 29–54.

IRELAND, Vera Esther J. C. Alfabetização de adultos e seus métodos: relato de uma experiência. In: IRELAND, Timothy; SILVA, Eduardo. J. Lopes; ARAÚJO, Lindemberg M. (Org.). *Aprendendo com o trabalho: 25 anos da Escola Zé Peão*. Jundiaí (SP): Paco Editorial, 2017. p. 71–76.

KULESZA, Wojciech A. *Alfabetização de adultos em Ciências e Matemática*. João Pessoa: Escola Zé Peão; Sintricom; UFPB, 2001.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes Barreto. *Benedito, um homem da construção*: livro de leitura para jovens e adultos trabalhadores. João Pessoa: Editora Universitária,

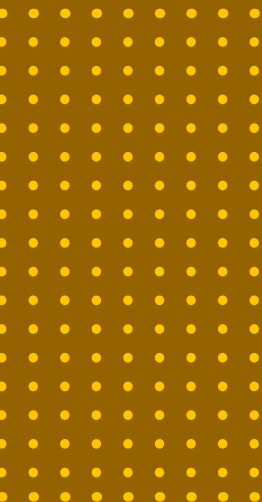
Universidade Federal de Pernambuco, 1995.

REGO, Rogéria G. Novidades na área. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, São Paulo, n. 14, p. 73-76, jul. 2002.

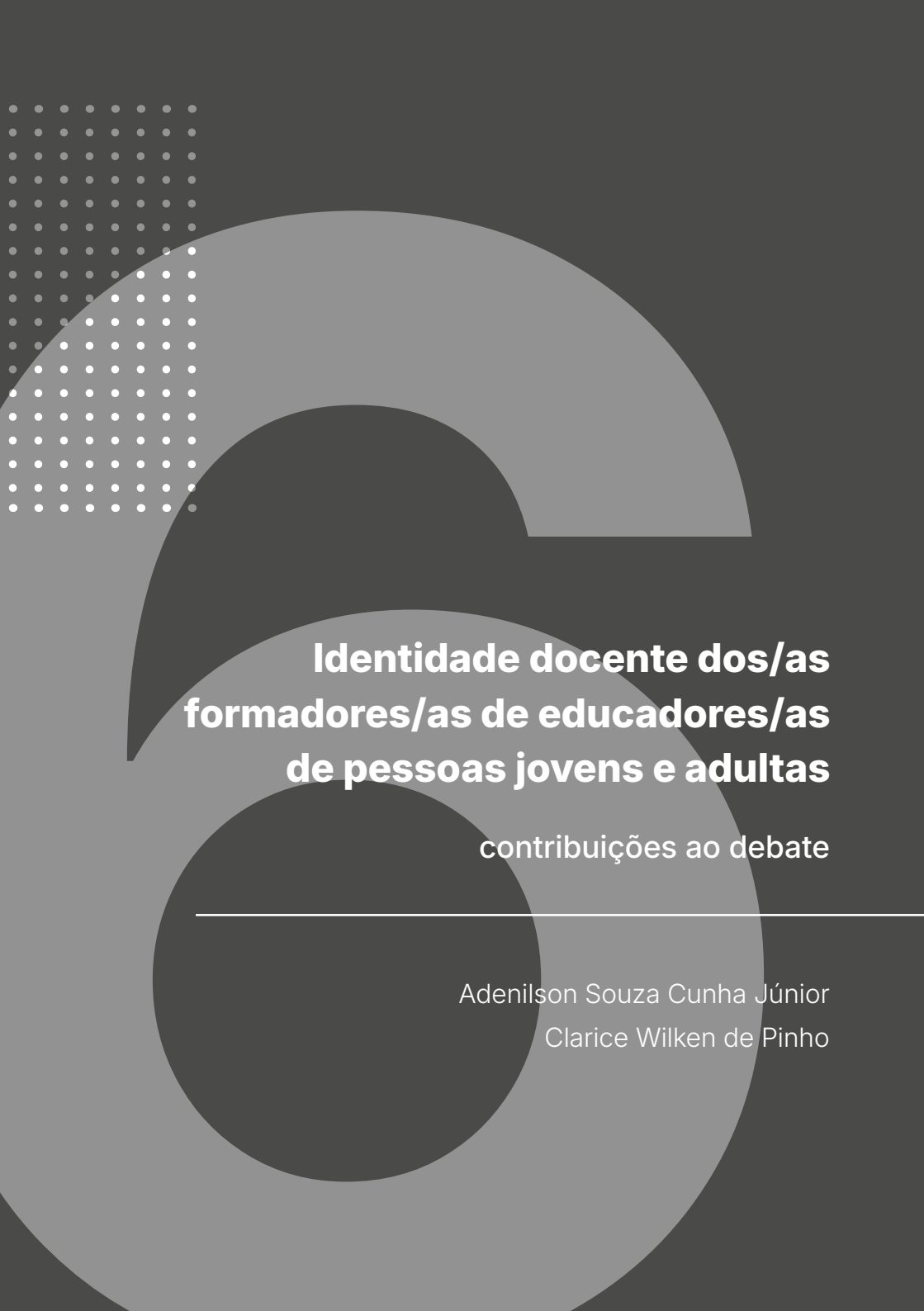
SILVA, José R. Barbosa. *Meu nome é Escola Zé Peão*: vídeo-documentário. João Pessoa: UFPB, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a-G6HI1K1e14>. Acesso em: 12 ago. 2025.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.



Educadores/professores da EJA e suas especificidades



Identidade docente dos/as formadores/as de educadores/as de pessoas jovens e adultas

contribuições ao debate

Adenilson Souza Cunha Júnior
Clarice Wilken de Pinho

Como citar este capítulo

Cunha Júnior, Adenilson Souza; Pinho, Clarice Wilken de. Identidade docente dos/as formadores/as de educadores/as de pessoas jovens e adultas: contribuições ao debate. In: Soares, Leônicio José Gomes; Soares, Rafaela Carla e Silva; Vaccarezza, Trinidad (org.). *Especificidades da Educação de Jovens e Adultos: um panorama de pesquisas*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2025. p. 119-133.

6

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem se constituído historicamente demarcada por princípios dialógicos, comunitários e coletivos, trazendo da educação popular convicções de uma pedagogia emancipatória *para* e *com* os sujeitos, desenvolvendo nos/as educadores/as que atuam nessa área aspectos identitários peculiares às ações coletivas. Desse modo, é possível analisar essa construção, a partir da sociologia das profissões, como “um processo de identificação, de construção da identidade, ou seja, de pertencimento e de relação” (Dubar, 2005, p. 23). Esses atributos concorreram para além da construção da identidade profissional docente, até a identidade coletiva de um grupo.

Neste capítulo buscamos refletir acerca da identidade docente dos/as formadores/as de educadores/as de pessoas jovens e adultas e como ela contribui para aprofundar na discussão sobre as especificidades da EJA. Para tanto, utilizamos bancos de dados de pesquisas anteriores que abordaram a trajetória de formadores/as considerados neste texto como “primeira geração” e formadores/as da “geração atual”, no intuito de responder à questão norteadora: qual é a identidade docente dos/as formadores/as de educadores/as da EJA?

Como “primeira geração” consideramos aqueles formadores/as que contribuíram para a consolidação de uma proposta de formação específica para a EJA, ancorados

em experiências exitosas daqueles/as que os/as antecederam. “Geração atual” é aquela que, atualmente, está à frente de diferentes processos formativos, seja nas universidades, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, seja em outros contextos formais e não formais de educação.

Por “formadores/as” compreendemos aquelas pessoas cujo trabalho a ser desenvolvido é a formação de professores/as, ou seja, os processos em que se formam sujeitos que têm a docência como campo de atuação profissional. Em uma publicação intitulada *Professores do Brasil: novos cenários de formação*, Gatti et al. (2019, p. 271) as autoras conceituam “formador” como: “Aquele que não só conduz a formação inicial de professores, como também atua na formação permanente”. Para elas, a temática dos/as formadores/as está ganhando visibilidade no cenário das pesquisas em educação, na medida em que a relevância do tema pretende desencadear um processo de discussão da qualidade em âmbitos educacionais e processos formativos:

“

As práticas educativas dos formadores, e futuramente dos que estão se formando como professores, pedem novas compreensões, novas posturas relacionais e novas didáticas para as atividades nos ambientes escolares e na construção de relações pedagógicas mais efetivas em sua significação (Gatti et al., 2019, p. 38).

Tomamos como base a afirmativa de Di Pierro (2006, p. 283, grifos da autora):

“

No caso da EJA, a formação acadêmica de seus educadores nem sempre antecede a prática docente. Não raras vezes, o educador, qualquer que seja sua escolaridade, constitui-se na prática e, desafiado por ela, procura a formação acadêmica, que, nesse caso, não pode ser denominada “inicial”.

Seguimos com a autora considerando, portanto, que a formação dos/as educadores/as da EJA não é um processo linear, cuja ideia de formação inicial e continuada, muitas vezes, invertem seus papéis, tornando peculiar as características formativas deste/a educador/a.

Educação Popular e identidade docente em construção: a raiz do trabalho como formadores

No livro *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*, Arroyo (2017) aponta para a necessidade de considerarmos os sujeitos jovens e adultos com os itinerários em busca do direito à educação, ao conhecimento e à cultura: “Suas histórias como trabalhadores e como alunos/as entrelaçam-se com seus deslocamentos. Matéria-prima carregada de significados, de olhares, interpretações. Perguntas que esperam ser entendidas nos currículos de sua formação e da formação docente” (Arroyo, 2017, p. 23).

A discussão acerca da necessidade de uma formação específica para educadores/as de pessoas jovens e adultas é de grande importância quando pensamos em qualidade para esta modalidade educativa. Por formação específica, consideramos as propostas formativas que colocam os sujeitos da EJA no centro dos debates e aprofundam em suas características próprias, ou seja, suas especificidades. Como afirmam Leôncio Soares e Rafaela Soares (2014, p. 8), de forma a “distinguir o que é peculiar”.

Podemos afirmar que a formação do/a educador/a da EJA se dá nas diversas esferas das instituições superiores, mas também nos movimentos sociais, nas secretarias estaduais e municipais, nos fóruns de EJA e demais encontros da área. Para Silva (2013, p. 150), a multiplicidade de eventos nacionais e internacionais da área contribui para o crescimento do debate sobre as especificidades da formação deste educador: “O conjunto desses eventos tem possibilitado debates de questões emergentes, o aprofundamento de conceitos através de estudos e pesquisas e a articulação de ações que possam intervir na elaboração de políticas públicas”.

A articulação entre reflexão e ação, estudo e intervenção, coloca os/as formadores/as como sujeitos fundamentais para este processo. Estabelecer este diálogo, conhecer suas trajetórias, suas contribuições e mobilizações, é um dos caminhos para a compreensão das especificidades de uma formação voltada para profissionais da EJA, visto que são pessoas importantes na preparação, fundamentação e proposição de práticas dialógicas e emancipatórias.

Neste trabalho dialogamos com uma geração histórica de formadores/as, considerados/as como “primeira geração”, ou seja, aquela que buscou a consolidação de uma proposta de formação específica para a EJA nas universidades, no âmbito do ensino, da pesquisa, da extensão e nos espaços de formação continuada, em escolas e nos movimentos sociais.

Ancorados em significativas experiências formativas que os antecederam (como os movimentos de cultura e Educação Popular da década de 1960 no Brasil), estes/as formadores/as vivenciaram um tempo de obscuridade durante a ditadura militar (1964–1985), trazendo elementos para compreendermos como aquelas pessoas, protagonistas de processos formativos de educadores/as da EJA, realizaram ações insurgentes, estabeleceram critérios sólidos para investir nos pressupostos da educação popular e souberam “criar, recriar, sistematizar e espalhar pelo mundo algo como essa educação de que se fala aqui” (Brandão, 2020, p. 16).

Como afirma Haddad (1991, p. 86): “Renasciam, durante a década de 70, movimentos de educação que reinventavam ações junto aos grupos populares como práticas de organização, mobilização e conscientização na luta por melhores condições de vida”.

Buscamos o banco de dados de um estudo que interpelou cinco formadores/as históricos, cujas trajetórias perpassaram o chão das universidades do qual fizeram parte e outras instâncias formativas que estiveram à frente. Dialogar com a “primeira geração” de formadores/as contribuiu para refletirmos acerca da identidade docente destes profissionais e, consequentemente, das gerações de formadores/as que os sucederam.

Se esta identidade docente se diferencia de outras, estamos falando de uma identidade específica de um grupo, com características próprias, uma identidade que carrega suas especificidades. Podemos dizer, então, que este grupo de formadores/as possuem uma identidade própria, ou seja, possuem características que os diferenciam de formadores/as de outras áreas e que os aproximam das especificidades da EJA. Nóvoa (1995) considera que identidade não é um dado adquirido, uma propriedade, um produto, mas um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão.

De acordo com o banco de dados, contendo mais de 21 horas de relatos orais, transcritos e revisados por cada entrevistado/a, foi possível concluir que a constituição de seus processos identitários possui como centralidade o compromisso com as camadas populares. Em suas falas, a raiz da construção de suas identidades foi a busca pela ação-reflexão-ação diante da convocação de Freire para o trabalho com os esfarrapados do mundo, “e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (Freire, 2014, p. 05). Podemos afirmar, baseados nas cinco narrativas aqui estudadas, que os processos identitários dos/as formadores/as de educadores/as de pessoas jovens e adultas carregam a perspectiva do ideário da educação popular, que deve necessariamente estar presente nas propostas formativas deste/a educador/a.

Ressaltamos que a perspectiva dessa educação, na qual os/as formadores/as pautaram seus processos identitários, é considerada tema chave para a busca de dignidade e justiça social, como afirmam Brandão e Assumpção (2009, p. 27, grifos dos autores):

“

A diferença entre a educação popular e outras concepções está, em primeiro lugar, na origem de poder e no projeto político que submete o agenciamento, o programa e a prática de um tipo específico de educação dirigida às classes populares. Está, em segundo lugar, no modo como o educador pensa a si mesmo e o *projeto de educação*, no sentido mais pleno que estas palavras podem ter.

O ideário da educação popular se baseia numa postura de escuta, no reconhecimento e na valorização do saber popular que é tomado como ponto de partida na ação educativa emancipatória. Tal perspectiva está alinhada à atenção que os/as formadores/as deram em seus depoimentos ao conteúdo e à metodologia apropriada aos estudantes jovens e adultos, à construção de vínculos no processo educativo e à preocupação com a reflexão, a criatividade e a criticidade.

Estes elementos, presentes na reflexão sobre a identidade docente dos/as formadores/as históricos da EJA, instigou-nos a traçar um paralelo com a geração contemporânea de formadores/as, visto que a necessária presença das especificidades da EJA no

preparo de seus profissionais significa qualidade da educação oferecida aos inúmeros estudantes jovens, adultos/as e idosos/as do país.

Novas configurações e espaços formativos: consolidando a identidade docente dos/as formadores/as na EJA

Apoiados em Dubar (2005), acreditamos que os contextos profissionais e socioculturais onde os/as docentes se inserem, e que resultam em processos de socialização, incidem decisivamente na construção da identidade profissional. Já no que concerne à identidade coletiva, como um processo, também se consolida a partir de uma rede de relacionamentos ativos entre pessoas que interagem, se comunicam, se influenciam mutuamente, negociam e tomam decisões (Melucci, 1996). Esse entrelaçamento entre a construção da identidade profissional docente e a afirmação da identidade coletiva tem sido uma das tônicas assumidas nos espaços de discussão sobre a educação popular e a EJA.

Conhecer a participação dos/as formadores/as que atuam e pesquisam a EJA, bem como suas ações desenvolvidas tanto nos espaços da universidade, quanto em outros ambientes onde se socializam profissionalmente em torno das temáticas da área, é um elemento importante para compreendermos como esse campo da educação vem se constituindo.

Consideramos que esses espaços, e as redes que são estabelecidas em decorrência deles — como o Grupo de Trabalho 18 da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (GT 18 da ANPEd), os fóruns de EJA, os grupos de pesquisa, os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs) e os Seminários Nacionais de Formação de Educadores de Jovens e Adultos (SNFEJAs) — são lugares constitutivos da identidade coletiva da área, na medida em que identidades, valores e interesses são compartilhados mutuamente.

Primeiramente, isso se deve pela centralidade em serem os agentes formativos em nível superior daqueles/as que irão trabalhar diretamente com a EJA, nos ensinos fundamental e médio da educação básica, e em outros contextos não formais de educação. Também por entender que a socialização em outros espaços que

fomentam a EJA é convergente com a natureza do seu trabalho não apenas no ensino, mas também na pesquisa, na extensão, nas atividades acadêmico-administrativas, na produção científica, na participação em eventos da área, nos coletivos de professores/as, entre outros lugares onde relações sociais se estabelecem.

No GT 18, particularmente, por sua presença enquanto pesquisador/a da área, que socializa as produções decorrentes de seus grupos de estudos e pesquisas, que dialoga com a EJA enquanto objeto de investigação e adensa a discussão teórico-conceitual e metodológica da área. Nos grupos de pesquisa em EJA, por trabalhar referências temáticas que retroalimentam o ensino, a extensão e a produção científica do campo. Já nos fóruns de EJA, nos ENEJAs e nos SNFEJAs como participantes, participantes não votantes, delegados/as, membros da sociedade civil, representantes do segmento universitário etc.

O GT de número 18, criado em 1997 como grupo de estudos e efetivado como grupo de trabalho pela assembleia geral da ANPED em 1999, aglutina os/as pesquisadores/as da área de Educação de Pessoas Jovens e Adultas, e se constitui nacionalmente como um expressivo espaço de debates, intercâmbio acadêmico e socialização de pesquisas. Destacamos que o GT 18 concentra relevante e influente produção científica da área, fazendo com que as pesquisas ali socializadas sejam objeto de recorrentes estudos de sistematização e parametrização, como observado nos trabalhos de Ventura (2009), Soares (2009), Barros e Guimarães (2019), Sanceverino e Tomassini (2020), entre outros.

Além disso, tradicionalmente o GT 18 tem se posicionado politicamente sobre temas conjunturais que afetam direta ou indiretamente a área, subscrevendo cartas abertas, manifestos, moções, notas públicas etc. Além de reunir pesquisadores/as e estudantes, os grupos de pesquisa são liderados (coordenados) por professores-pesquisadores/as vinculados às Instituições de Ensino Superior (IES), quase sempre credenciados em programas de pós-graduação *stricto sensu*, que objetivam formar futuros/as pesquisadores/as e promover aprofundamento temático de uma determinada área, além do compartilhamento de experiências, de projetos, estudos e pesquisas relacionadas ao escopo de sua organização.

Discutindo a relevância dos grupos de pesquisa no âmbito acadêmico, Gatti (2005, p. 124) considera que:

“

A intercomunicação com pares, o trabalho em equipe, as redes de trocas de ideias e disseminação de propostas e achados de investigação, os grupos de referência temática, constituem hoje uma condição essencial à realização de investigações científicas e ao avanço dos conhecimentos. Para os pesquisadores mais experientes, esse diálogo permanente com grupos de referência temática torna-se fundamental ao avanço crítico e criterioso em teorizações, em metodologias, em inferências. Para os menos experientes, ou iniciantes, é fundamental para sua formação, pois não se aprende a pesquisar, não se desenvolvem habilidades de investigador apenas lendo manuais. Essa aprendizagem processa-se por interlocuções, interfaces, participações fecundas em grupos de trabalho, em redes que se criam, na vivência e convivência com pesquisadores mais maduros.

Mecheln (2021), investigando sobre os grupos de pesquisa no campo da EJA em sua tese de doutorado, informa-nos que a partir da criação do GT 18, na ANPED, “começaram a ser formados os grupos de pesquisa dedicados ao aprofundamento das especificidades, epistemologias e problemáticas da Educação de Jovens e Adultos nos centros das universidades brasileiras” (Mecheln, 2021, p. 55). Os dados produzidos pela pesquisa convergem para a existência de:

“

Bolsões de pesquisadores que estudam as dinâmicas e trajetórias teóricas e práticas da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, é possível falar em intelectuais da EJA, que se dedicam ao trabalho de agregar estudantes e pesquisadores, estimular novos estudos, fomentar o compartilhamento de conhecimentos e acabam, inevitavelmente, por ampliar o campo epistemológico da área (Mecheln; Laffin, 2019, p. 17).

O intercâmbio entre grupos e a socialização dos/as pesquisadores/as a eles ligados, estabelecem redes de pesquisa “que carregam os mesmos atributos definidores e que tem a intenção e acrescenta a eles [os grupos] a intenção de produzir conhecimento” (Leite *et al.*, 2014, p. 293). Essas redes se caracterizam como espaços de convergência

de interesses em comum e podem se estabelecer em níveis locais, regionais, nacionais e internacionais.

O trabalho coletivo e colaborativo realizado no âmbito das redes de pesquisas potencializam e ampliam o alcance dos estudos e investigações, fortalecendo a área e consolidando os espaços de sua inserção.

Consideramos que os eventos mais emblemáticos no campo da EJA, realizados no Brasil nas últimas décadas, foram os ENEJAs e os SNFEJAs. Ambos tiveram suas gêneses a partir do surgimento dos Fóruns de EJA, movimentos que articulam instituições, socializam iniciativas e intervêm na elaboração de políticas e ações da área de EJA (Soares, 2004), que impulsionaram a criação de outros espaços de convergência entre professores/as, pesquisadores/as, Organizações Não Governamentais (ONGs) e setores da sociedade civil, objetivando maior interlocução entre as instituições e o poder público.

Em apertada síntese, podemos dizer que os dois eventos surgiram em um cenário político e social bastante favorável para a área: primeiro, embalados pelo contexto internacional, reflexo dos desdobramentos da Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990 e da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em 1997, em Hamburgo na Alemanha. Em segundo, pela maior inserção da EJA na agenda política do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), iniciado em 2003 com a assunção do presidente Luís Inácio Lula da Silva.

O I ENEJA foi realizado no Rio de Janeiro em setembro de 1999, contando com a presença de “diversos segmentos que atuam no campo da EJA, tais como sistemas estaduais e municipais de educação, sistemas estaduais e municipais de trabalho e emprego, organizações empresariais e Sistema ‘S’, universidades, ONGs, organizações sindicais e movimentos sociais” (Picano *et al.*, 1999).

O evento tornou-se um marco importante para a consolidação de um espaço nacional de debates e proposições em defesa da EJA e, embora ao longo dos anos tenha alterado seu formato inicial face às transformações políticas e sociais do país, seguiu

ocorrendo anualmente até 2009, quando passou a ser realizado a cada dois anos. Atualmente, o ENEJA encontra-se em sua XVII edição.

Já os SNFEJAs, cujo escopo de sua finalidade já se acha traduzido no próprio título do evento, surgiu como proposta durante a realização do V ENEJA, no ano de 2005 em Brasília, no qual ao final do encontro:

“

O segmento que reúne os professores das Instituições de Ensino Superior discutiu e decidiu por encaminhar ao Ministério da Educação, como umas das propostas ao final do Encontro, a realização de um seminário temático sobre a formação do educador de jovens e adultos (Soares, 2006, p. 10).

A demanda por um seminário com essa temática se deu exatamente pelas lacunas existentes no processo de formação de educadores/as para EJA, seja no âmbito das IES quanto em outros espaços de educação não-formal. Assim, em 2006, ocorreu a primeira edição do SNFEJA, auspiciado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e outras instituições universitárias do estado de Minas Gerais. Peña e Soares (2022) descrevem que:

“

Los objetivos de los SNFEJA han estado dirigidos a reflexionar sobre los aspectos que caracterizan las especificidades de la formación del educador en este campo educativo, integrar experiencias formativas, fomentar nuevas pesquisas, formular propuestas de políticas de fomento a la formación específica y compartir resultados de educación formal y no formal en este sentido (Peña; Soares, 2022, p. 5).

Durante o período de sua realização, entre os anos de 2006 e 2015, os SNFEJAs tornaram-se referência na área. Deles, pulverizaram inúmeras pesquisas e propostas para o campo da formação de professores/as da EJA, além do aprofundamento teórico e elaboração de políticas de formação no âmbito das redes estaduais e municipais de ensino. É importante destacar, também, que o relatório síntese dos dois primeiros seminários, organizados em formato de livros, em 2006 por Leôncio Soares e em 2008 por Maria Margarida Machado, tornaram-se referências indispensáveis para os/as pesquisadores/as da temática, possibilitando até os dias atuais subsidiar a construção teórica e avançar nos estudos da área.

Como visto, existe nacionalmente um movimento integrado e espaços consolidados que agregam formadores/as e coletivos interessados em discutir o campo da EJA. Além disso, o trabalho dos/as docentes no interior das instituições formativas tem firmado a área como objeto e campo de pesquisa. Pode-se afirmar que existe por parte dos/as formadores/as da EJA pertencimento com a área, indicando, portanto, a formação de uma identidade coletiva deste/a profissional no país.

Considerações finais

Este texto refletiu como vem se constituindo a identidade docente dos/as formadores/as de educadores/as de pessoas jovens e adultas no Brasil e nos diversos contextos de formação, desde a consolidação do campo até os dias atuais. Dos dados analisados e a partir da literatura da área foi possível apresentar uma abordagem panorâmica sobre os processos constitutivos da identidade docente dos/as formadores/as de educadores/as da EJA, tomando como referência a presença da educação popular na constituição dessa profissionalidade.

O ideário da educação popular, nos moldes de sua gênese, vem passando por inúmeras transformações (Streck, 2006; Marcassa, 2020). Entretanto, segue como um movimento vivo, dinâmico e essencial para enfrentar os desafios que se impõem na atualidade. No que tange à formação do/a educador/a, outros contornos também vêm se estabelecendo para a configuração de sua identidade docente (Cunha Júnior; Soares, 2024).

Traçados os objetivos deste texto, foi possível identificar que existe uma trajetória percorrida pelos/as formadores/as que se desdobrou desde o enraizamento da educação popular nos currículos de formação do/a educador/a até outros espaços de fortalecimento da identidade docente, ou seja, nos locais de convergência da área.

Referências

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

BARROS, Rosiani Salviano; GUIMARÃES, André Rodrigues. A produção científica sobre o PROEJA no GT 18 — Educação de Pessoas Jovens e Adultas — ANPED (2007-2017).

Práxis Educativa, v. 14, n. 2, p. 601–621, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13006>. Acesso em: 17 ago. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Sobre a educação que se atreveu a ser “popular”. Sobre a educação que se atreveu a ser “do oprimido”. In: JARA, O. *A educação popular latino-americana: histórias e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos*. São Paulo: Ação Educativa; CEAAL; ENFOC, 2020. p. 11–16.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. *Cultura Rebelde: escritos sobre a Educação Popular ontem e agora*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

CUNHA JÚNIOR, Adenilson S.; SOARES, Leôncio. Elementos constitutivos da identidade docente do formador de formadores para a Educação de Jovens e Adultos. *Revista de Educação Pública*, v. 33, , p. 553–573, jan./dez. 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/16138>. Acesso em: 27 nov. 2024.

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. I Seminário*. Belo Horizonte: Autêntica; Brasília: Secad; MEC; Unesco, 2006. p. 281–291.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GATTI, Bernadete Angelina et al. de. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: dialogia e qualidade. *Revista Brasileira de Educação*, n. 30, p. 124–132, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XgnqcqgDkJZ8jc4BVfBpDYvt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2022.

HADDAD, Sérgio. *Estado e Educação de Adultos (1964-1985)*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

LEITE, Denise et al. Avaliação de redes de pesquisa e colaboração. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 19, n. 1, p. 291–312, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/tvqZPTRfdvFZBmGrsn7HKhz/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2022.

MARCASSA, Luciana Pedrosa. Entre a redenção e a revolução: os movimentos de educação popular ontem e hoje. *Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as Ciências*, v. 3, n. 2, p. 108–145, 2020. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/rbba/article/view/1410>. Acesso em: 24 jul. 2025.

MECHELN, Morgana Zardo Von. *Nas trilhas da Educação de Jovens e Adultos: análise dos métodos científicos em teses no contexto dos grupos de pesquisa*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

MECHELN, Morgana Zardo Von; LAFFIN, Maria Herminia Lage Fernandes. Grupos de Pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos: Panorama Brasileiro. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 7, p. 53–72, 20. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/9825>. Acesso em: 5 jul. 2022.

MELUCCI, Alberto. *Challenging codes: collective action in the information age*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. v. 2. p. 11–30.

PEÑA, María Victória González; SOARES, Leôncio. Formación de Educadores de Jóvenes y Adultos en Brasil: análisis y perspectivas desde los Seminarios Nacionales. *Educar em Revista*, v. 38, p. 1–23, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/nmVZ6PcdZSxzjGFQG7BtsSm/?lang=es>. Acesso em: 14 jun. 2022.

PINCANO, Antônia Barbosa et al. Relatório-síntese do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Eneja/Rio). *Informação em Rede*, v. 3, n. 22, p. 1–4, 1999. Disponível em: <https://forumeja.org.br/brasil/relatorio-sintese-do-encontro-nacional-de-educacao-de-jovens-e-adultos-eneja-rio/>. Acesso em: 24 jul. 2025

SANCEVERINO, Adriana Regina; TOMASSINI, F. T. P. A educação de pessoas jovens e adultas: o que as pesquisas revelam sobre o acolhimento. *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, v. 3, n. 06, p. 18–36, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/11227>. Acesso em: 17 ago. 2022.

SILVA, Fernanda A. O. R. *Elementos para a construção das especificidades na construção da formação do educador da EJA*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

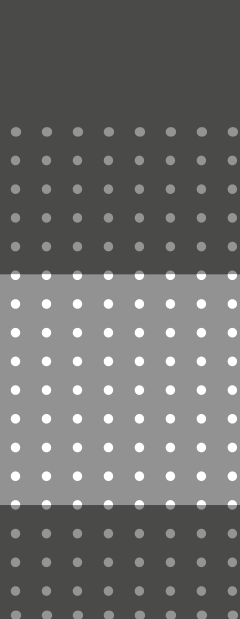
SOARES, Leônicio (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. I Seminário. Belo Horizonte: Autêntica; Brasília: Secad; MEC; Unesco, 2006.

SOARES, Leônicio José Gomes. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. *Alfabetização e Cidadania*, São Paulo, n. 17, p. 25-35, 2004.

SOARES, Leônicio; SOARES, Rafaela C. S. O. Reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 22, n. 66, p. 1-22, 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898083>. Acesso em: 24 jul. 2025

STRECK, Danilo. Romeu. A educação popular e a (re)construção do público: há fogo sob as brasas?. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 272-284, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mrd8KYMCPRnnqVG7KhJZdt/?lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2025

VENTURA, Jaqueline P. A. Política educacional para EJA na produção científica do GT Educação de Pessoas Jovens e Adultas da ANPED (1998-2008): contribuições para o debate. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu, p. 1-17, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT18-5890-Int.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2025



Processos de formação de educadores e educadoras da EJA

trajetórias, experiências e perspectivas

Ana Paula Ferreira Pedroso
Trinidad Vaccarezza
Angelita Aparecida Azevedo Freitas

Como citar este capítulo

Pedroso, Ana Paula Ferreira; Vaccarezza, Trinidad; Freitas, Angelita Aparecida Azevedo. Processos de formação de educadores e educadoras da EJA: trajetórias, experiências e perspectivas. In: Soares, Leôncio José Gomes; Soares, Rafaela Carla e Silva; Vaccarezza, Trinidad (org.). *Especificidades da Educação de Jovens e Adultos: um panorama de pesquisas*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2025. p. 134-154.

7

Têm sido recorrentes, no campo educacional, as discussões sobre o aprimoramento de práticas pedagógicas que possam ser adequadas a grupos determinados de estudantes. Em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA), estudos têm apontado que é imprescindível que os contextos nos quais os/as educandos/as estão inseridos sejam considerados na ação educativa, preconizando a incorporação da sua cultura, saberes e experiências como ponto de partida para os processos de ensino e de aprendizagem (Freire, 1996; Fávero; Rummert; Vargas, 1999; Arroyo, 2006).

O trabalho pedagógico não pode desconsiderar as especificidades próprias dos sujeitos da EJA, inerentes, sobretudo, à sua condição de pessoas jovens e adultas, trabalhadoras, que, por diferentes motivos relacionados à desigualdade social e econômica presente na nossa sociedade, tiveram o direito à educação negado. Diante disso, fica explícito não só a relevância, mas principalmente a complexidade do trabalho de educar e ensinar nessa modalidade de ensino.

Pode-se afirmar que a EJA constitui uma modalidade educativa estruturada a partir da constatação acerca das especificidades de seus sujeitos, dentre elas o fato de que seus educandos trazem consigo um conjunto de vivências e saberes que devem ser tomados como fios condutores de suas práticas pedagógicas. Assim,

presume-se que a formação do profissional que atua nessa modalidade deve também ser diferenciada e contemplar as especificidades deste campo.

A preocupação com a formação específica para docentes que trabalham na EJA não é nova. Soares e Pedroso (2016) advertem que no I Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro em 1947, já se destacava a necessidade de atender às especificidades dos processos educativos das pessoas adultas, assim como recomendava-se uma preparação adequada para o trabalho com este público. Porém, mesmo não se tratando de uma discussão recente, podemos dizer que, nas últimas décadas, a EJA tem ocupado um lugar marginal nas políticas públicas educacionais orientadas à formação docente, relegando as responsabilidades formativas para os municípios. Pesquisas como a de Silva e Soares (2021) vêm estudando as políticas de formação implementadas pelas prefeituras, nesse caso, de Minas Gerais, apontando uma grande disparidade no tratamento dado à formação continuada por cada município.

Este capítulo reflete em torno das experiências de formação continuada e do trabalho dos educadores e educadoras da EJA em escolas de dois municípios: Belo Horizonte, a capital mineira, e Diogo de Vasconcelos, no interior do estado. Quem são esses educadores e educadoras na atualidade? Como se formam? Em que medida as suas experiências vão construindo modos específicos de ser e estar sendo educadores/as de pessoas jovens, adultas e idosas? O texto apresenta três estudos que desenvolveram estas questões. O primeiro analisa a formação de educadores/as de uma escola exclusiva de EJA na capital mineira, cujas trajetórias formativas para atuação nessa modalidade educativa se consolidam na própria prática pedagógica. O segundo aborda as experiências de docência de educadores/as de ampla trajetória na EJA, também em Belo Horizonte, e as especificidades que se configuram no vínculo pedagógico com os seus educandos/as. O último aborda uma pesquisa-formação colaborativa com educadoras da EJA, de Diogo de Vasconcelos, que se dedicaram a estudar questões que envolvem a docência, dentre elas as especificidades presentes nesta modalidade educativa no município mencionado, refletindo e construindo saberes a partir de uma prática profissional situada.

Trajetórias formativas de docentes na EJA

Este tópico apresenta dados de uma pesquisa de doutorado realizada no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (Grupeja) entre os anos de 2011 e 2015, que teve como foco de estudo a trajetória formativa de educadores/as no campo da EJA. Muito se discute a respeito do aprimoramento de práticas pedagógicas que atendam adequadamente às especificidades próprias da Educação de Jovens e Adultos, o que evidencia o reconhecimento de que o processo educativo, sobretudo nessa modalidade de ensino, deve extrapolar a simples concepção conteudista e incorporar aspectos relacionados à cultura e à realidade vivencial dos educandos/as.

Ainda que essas questões sejam inerentes à formação de qualquer educador, as especificidades intrínsecas ao campo da EJA sugerem que o perfil do profissional que atue nessa modalidade de ensino deva ser também diferenciado. Segundo Vóvio (2010), conhecer qual a natureza e quais seriam os saberes necessários à formação e profissionalização de educadores de jovens e adultos tem se mostrado extremamente significativo no processo de consolidação da EJA como campo específico de atuação docente.

Cabe reforçar que a formação docente é aqui compreendida como fenômeno tipicamente humano, sempre inconcluso. Sob essa ótica, pode-se considerar que os educadores são, também, sujeitos jovens e adultos em processo de aprendizagem por toda a vida (Paiva, 2012). Reitera-se que, conforme defendido por Freire, “este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida” (Freire, 1996, p. 24). Nesse sentido, é a partir desse inacabamento, dessa riqueza existencial e suas infinitas possibilidades, que a educação se torna possível.

Em razão de tais constatações, a referida pesquisa teve como objeto de estudo a formação de educadores no campo da EJA, especialmente no contexto de uma escola pertencente à Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH). Nessa perspectiva, no intuito de investigar os processos formativos dos educadores de jovens e adultos da referida escola, realizou-se uma pesquisa qualitativa, utilizando

pesquisa documental, observação dos encontros voltados para a formação e entrevistas semiestruturadas com os docentes.

A fim de 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 (re)conhecer as peculiaridades inerentes à EJA e, a partir delas, estabelecer os parâmetros para esse educador, e, conseqüentemente, uma política específica para a sua formação.

Nesse sentido, em relação à constituição da trajetória formativa dos docentes entrevistados, salienta-se que todos apresentaram uma formação acadêmica adquirida em cursos de graduação, sobretudo em licenciaturas. Ademais, a grande maioria deles possuía algum tipo de pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*), o que revela uma busca pelo aperfeiçoamento da prática docente. Todavia, merece reflexão a constatação de que em nenhum dos casos investigados houve uma formação voltada para a EJA, o que faz com que esses educadores iniciem seu trabalho sem uma formação para o campo específico de sua atuação.

Para além, chamou atenção o fato de a grande maioria dos professores-sujeitos pesquisados ter optado por cursar a licenciatura, sem, no entanto, ser movido pelo desejo, a priori, de exercer o magistério. A isso, soma-se que quase metade dos professores entrevistados não escolheram o magistério como primeira opção para atuação profissional. Essa constatação pode ser relacionada à falta de atratividade da carreira docente, sobretudo por se tratar de uma profissão desvalorizada social e financeiramente.

Retomando a questão da formação do professor, recebida na graduação, não contemplar a EJA em seu currículo, como se deu a inserção profissional desses educadores na EJA? Sobre esse aspecto, verificou-se que, coerentemente com a formação acadêmica recebida, a maioria dos educadores entrevistados iniciou sua carreira docente como professor do ensino regular, onde continuam atuando ainda hoje (o que faz com que a EJA se configure como um complemento da jornada de trabalho). Dessa forma, pode-se considerar que o ingresso na EJA dos professores que

compuseram a amostra desta investigação se deu, em sua maioria, por razões alheias ao desejo de atuarem nessa modalidade de ensino.

Movidos por razões diversas, seja pela escolha da escola em detrimento da proximidade de casa ou pelo remanejamento compulsório ou intencional, dentre outras, percebeu-se que tais docentes chegaram à EJA por meio de diferentes circunstâncias e negociações, o que demonstra a inexistência de critérios para o encaminhamento de professores para essa modalidade de ensino. Essa questão pode ser avaliada como um reflexo da descentralização que a própria EJA ocupa nas políticas educacionais do município, o que inibe a consolidação de uma identidade docente nessa modalidade de ensino.

Conforme constatado, diante da ausência de uma formação específica para atuar na EJA, e das circunstâncias que levaram os professores sujeitos dessa pesquisa a atuarem nessa modalidade educativa, uma problemática proeminente nas narrativas diz respeito ao fato de muitos deles terem apontado a própria prática pedagógica como processo formador. De acordo com esse entendimento, é preciso considerar que os saberes profissionais dos professores, o tempo e o aprendizado do trabalho estão diretamente relacionados.

Nessa perspectiva, averiguou-se que esses professores de jovens e adultos aprendem a trabalhar na prática, por tentativa e erro, ocasionando a chamada edificação dos saberes experienciais. Assim, a pesquisa revelou que a prática extrapola a simples ação, incluindo no processo educativo o pensar sobre a ação, a reflexão e a reelaboração do fazer pedagógico.

No que se refere às especificidades do trabalho docente, constatou-se pela investigação que sua conformação está imbricada às fases de desenvolvimento pelas quais a escola vem passando desde sua fundação. Ou seja, no período que sobreveio a fundação da escola, o trabalho dos educadores de jovens e adultos foi marcado sobremaneira pelo incentivo à reflexão coletiva acerca das questões oriundas do perfil dos alunos e da prática pedagógica, à autonomia na produção de material didático e à flexibilização curricular.

Porém, como apontado por Paiva (2009), deve-se ressaltar que, com o passar do tempo, a EJA vem passando por intensas mudanças relacionadas a concepções e práticas, que resultaram em práticas educativas amplas e ações de escolarização. Tais mudanças impactaram o fazer pedagógico, e, consequentemente, o trabalho docente, que acabou se distanciando um pouco das especificidades inerentes a essa modalidade educativa.

Num cômputo geral, pode-se considerar que, conforme apontado por Zeichner (2008), o processo de formação do educador prossegue ao longo de toda a sua vida profissional. Isso vai ao encontro também da afirmativa de Diniz-Pereira e Fonseca (2001), de que a identidade docente é construída quando esses educadores estão em contato com a prática docente, pela reflexão, o que torna a escola um espaço de formação.

Nesse contexto, confirmou-se a hipótese levantada inicialmente: de fato, a construção da profissionalidade do educador de jovens e adultos acaba se efetivando no próprio cotidiano escolar, por uma busca individual e contínua desse profissional que observa, analisa e questiona suas práticas, repensando-as diante dos desafios que surgem e buscando alternativas para as questões limitadoras de sua ação.

Ressalta-se que esse pressuposto se confirmou, também, em pesquisas mais recentes. Em investigação que mapeou e compreendeu ofertas educativas a jovens e adultos empreendidas por dez municípios mineiros, Silva e Soares (2021) constataram, nos discursos dos educadores e nas observações em sala de aula, elementos e práticas condizentes com as discussões teóricas do campo que visam a atender às particularidades dos educandos na parte pedagógica e cognitiva. Segundo os referidos autores:

“

Ao se verem na situação-limite, buscam maneiras de ultrapassar os obstáculos. É quando “se jogam na EJA”. Esse movimento de romper com o determinismo é “inédito viável” (Freire, 1992). Jogando-se na EJA, o educador reverte um quadro crítico de trabalho e, em contraponto, opera na margem das possibilidades (Silva; Soares, 2021, p. 15).

Frente a essas colocações, reitera-se notória e premente a necessidade de que a formação desses educadores seja continuada e ocorra ao longo de toda a carreira docente, sempre no sentido de intermediar a prática em sala de aula com a reflexão sobre essa prática, pela discussão coletiva dos desafios que se interpõem ao processo e, conseqüentemente, dos caminhos de enfrentamento desses.

A docência com pessoas jovens, adultas e idosas

Esta seção aborda as reflexões e análises realizadas a partir do desenvolvimento da pesquisa de mestrado *A docência na educação de pessoas jovens e adultas: sentidos, experiências e possibilidades* (Vaccarezza, 2020) e os seus desdobramentos em uma pesquisa de doutorado que se encontra em andamento. Ambos os estudos tratam as experiências de docência de professores e professoras que possuem ampla trajetória de trabalho na EJA da Rede Municipal de Belo Horizonte (RME-BH) e, por meio de diversas estratégias inscritas na tradição da pesquisa narrativa em educação, registram e analisam os modos de ser docente na educação com pessoas jovens, adultas e idosas nas escolas, assim como os saberes construídos em torno deste trabalho.

Partimos, portanto, da premissa de que esses professores e professoras são portadores/as de saberes valiosos para a prática pedagógica na EJA, e que devem ser reconhecidos e colocados em circulação para intervir no debate público sobre a educação em geral e sobre a educação com pessoas jovens, adultas e idosas em particular (Suárez, 2014). A relevância do registro dessas experiências, que retratam diversos processos do tornar-se professor ou professora da EJA, reside na possibilidade que temos de acessarmos, por meio dos seus relatos, às especificidades que a docência adota com esses sujeitos e que se configuram na cotidianidade desse particular mundo escolar.

Enquanto na pesquisa de mestrado foram realizadas entrevistas narrativas (Delory-Momberger, 2012) com nove professoras da RME-BH, no estudo de doutoramento nos encontramos desenvolvendo um processo de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (Suárez, Dávila e Ochoa, 2004) junto a seis professores/as que participam de encontros mensais, no marco de uma proposta de pesquisa-ação-formação, onde dialogam, debatem, escrevem e editam relatos

sobre as suas experiências de docência e gestão na EJA. Ambos os estudos permitem uma aproximação não só ao rico e complexo universo das práticas pedagógicas com pessoas jovens, adultas e idosas nas escolas, mas também — e sobretudo — aos saberes que eles e elas, como professores e professoras, construíram ao longo de suas amplas trajetórias na modalidade por meio de experiências que se destacam como profundamente formativas.

A seguir, apresentamos algumas reflexões que emergiram de ambos os estudos e que dizem respeito às especificidades do trabalho de educar e ensinar pessoas jovens, adultas e idosas nas escolas.

O vínculo pedagógico na EJA

Puiggrós (1990) define os sujeitos pedagógicos como aqueles sujeitos sociais e políticos que, dadas determinadas condições, se envolvem em uma prática social — a prática educativa — na qual constroem uma relação ou vínculo que é específico: o vínculo pedagógico. Para a autora, tanto o educador quanto o educando, como sujeitos mediados por esse vínculo, estabelecem, assim, uma relação particular com a cultura e com os processos sociais. Quando isto se desenvolve em um contexto escolar no qual os/as educandos/as são pessoas jovens, adultas e idosas, podemos afirmar que essa prática assume características específicas. Seguindo a autora, isto implicaria reconhecer que a EJA é portadora de uma historicidade que, ao longo do tempo, foi construindo modos próprios do fazer educativo que, ao mesmo tempo, formam parte de diferentes projetos político-pedagógicos, os quais — como todo projeto educativo — se encontram em disputa.

O que tem de específico, então, o vínculo pedagógico na EJA? Podemos dizer que, neste caso, mesmo que estejamos considerando sujeitos pedagógicos em uma situação escolar, a EJA é feita de uma história que nem sempre se desenvolveu dentro dessa instituição. Destacamos, nesta ocasião, a tradição da educação popular e as experiências que se materializaram a partir da década de 1960 no Brasil, em que a educação de pessoas adultas teve lugar no marco de um projeto político-pedagógico baseado nas premissas da pedagogia da libertação, teorizada e levada à frente pelo educador Paulo Freire, e desenvolvida em diversos acontecimentos, campanhas e programas até o golpe militar de 1964 (Di Pierro e Haddad, 2000).

Como herdeiros dessa tradição, os/as professores/as da RME-BH, a partir da segunda metade da década de 1990, com o processo de redemocratização das instituições públicas, após a Constituição de 1988, e atendendo às demandas da população belorizontina, mobilizaram-se em conjunto com organizações da sociedade civil, sindicatos, professores universitários e a comunidade educativa da cidade como um todo, para a formulação das diretrizes da EJA da capital mineira. Assim, instauraram, com a regulamentação do Parecer nº 93/02, um modo próprio de pensar e realizar a prática educativa nas escolas que, por um lado, inscreve-se nos legados da educação popular, por outro, também reconhece o potencial pedagógico da diversidade de experiências educativas com pessoas jovens, adultas e idosas que já vinham se desenvolvendo na cidade.

Os/as professores/as participantes das pesquisas em questão, na sua maioria, também se envolveram nesses tempos de construção da política de EJA na RME-BH. A partir de seus relatos, tivemos acesso aos modos em que, ao longo das suas trajetórias, foram se apropriando de um legado para colocá-lo em jogo diante dos dilemas e desafios atuais. Criaram e recriaram, assim, um vínculo pedagógico na EJA da RME-BH do qual abordaremos duas dimensões: a sua relação com o tempo e a finalidade da ação educativa.

A organização do trabalho educativo diante da diversidade de tempos da EJA

Um primeiro aspecto a ser reconhecido no vínculo pedagógico na EJA refere-se à particular relação com o tempo que se desenvolve na prática educativa. Nesta ocasião, abordaremos alguns efeitos disso, dentre outros abordados nas pesquisas, para a ação docente.

A EJA é atravessada por uma heterogeneidade de tempos: tempos relacionados ao mundo do trabalho, nas suas diversas manifestações, mas principalmente ligado à informalidade que caracteriza os trabalhos temporários, os chamados “bicos” e os trabalhos autônomos; os tempos dedicados ao trabalho doméstico, ao trabalho de cuidar de si e dos/as outros/as; os tempos e os modos próprios de vivê-los das juventudes, e os tempos das pessoas idosas que encontram na escola um momento para a socialização, entre outras realizações. Esses tempos da vida dos/as educandos/as da EJA vão criando

seus próprios percursos de escolarização na medida de suas possibilidades, obstáculos e desejos, para além dos tempos esperados, pautados e regulados pelo sistema educativo escolar. Verônica, uma das docentes participantes, o diz assim: “cada aula, cada noite que ele (o/a educando/a) está aqui, eu tenho que fazer valer”.

Assim, os/as professores/as se posicionam perante estes tempos se afastando das categorias de “sucesso”, “permanência” e “fluxo”, construindo outras significações que passam a guiar a ação educativa, a qual tem como princípio pedagógico fundamental a noção de flexibilidade. Esta noção é a que permite que esses tempos sejam alojados e considerados na hora de planejar, por exemplo, as propostas didático-pedagógicas.

Os/as professores/as relatam enfrentarem o desafio de prepararem, para uma mesma aula, mais de uma proposta de trabalho, seja para acolher os diversos processos de aprendizagem que os sujeitos se encontram, a maior parte das vezes nas chamadas salas multisseriadas, seja para abordar o fato de que, a cada dia, uma mesma proposta pode ser nova para algum/a educando/a. A organização do trabalho didático-pedagógico não se realiza, então, de forma linear nem avança em linha reta. Os/as professores/as propõem olhar o tempo desse trabalho na concretude do seu presente: *que posso fazer hoje considerando a sua presença?*

As propostas, de acordo com as presenças/ausências dos sujeitos, são contingentes ao mesmo tempo que recursivas, pois se caracterizam tanto pela incerteza da presença do/a educando/a no dia (semana, mês, ano) seguinte — motivo pelo qual esse momento deve ser aproveitado, *algo deve acontecer esse dia* —, quanto pela forma espiralada em que são concebidas, já que podem ser retomadas em outro momento, quando o/a outro/a esteja presente. Trata-se da consideração dos/as educandos/as e das suas trajetórias reais (Terigi, 2010) a partir da construção de diferentes *cronologias de aprendizagem* baseadas nas temporalidades inscritas pelos/as seus próprios educandos/as nas suas passagens escolares.

A finalidade da ação educativa na EJA

Se a EJA tem como princípio educativo a consideração da multiplicidade de experiências, trajetórias e vivências dos sujeitos educandos/as na construção do

vínculo pedagógico, o que seria, então, uma finalidade em comum desta particular prática educativa?

Os sujeitos educandos/as da EJA, como já foi abordado neste livro, têm em comum o fato de possuírem saberes e conhecimentos construídos ao longo das suas diversas experiências vitais, que não podem ser excluídos da ação educativa. Ao mesmo tempo, também são sujeitos que carregam histórias marcadas pela desigualdade e a falta de acesso aos direitos básicos.

Na RME-BH, o próprio direito à educação desse público também se encontra, de diferentes maneiras, sob ameaça. O fechamento de turmas, a falta de lotação de professores/as e de concurso específico para a área, a escassa formação continuada, a redução do corpo docente da modalidade e jornadas sobrecarregadas de tarefas, colocam a EJA em um lugar marginal na política educativa. Nesse contexto, o espaço da escola —entendida como o espaço que inclui o território na qual ela se insere—, e os tempos próprios da EJA aos quais nos referimos antes, constroem uma plataforma ampliada na qual educadores/as e os/as educandos/as participam de um projeto em comum: cuidar, defender e ser parte da garantia de seus direitos.

O desafio assumido pelos/as professores/as da EJA da RME-BH parece ser aquele da construção de uma comunidade — como uma trama de relações e práticas — que repõe, por meio de diferentes ações educativas, a *centralidade da vida das pessoas*, integrando e superando a busca pela transmissão de conhecimentos. A EJA se constitui, sobretudo, como um espaço-tempo em que as próprias vidas dos sujeitos envolvidos se reconstróem, sustentam e formam mutuamente.

As práticas educativas, fundadas nas relações entre docentes, educandos/as e outros membros da comunidade educativa da EJA, se baseiam, assim, em uma ética que, ao colocar o sujeito no centro, deve colocar a vida e as condições de sua possibilidade em primeiro lugar. Isto se baseia em uma compreensão da educação como um direito humano que é muito mais do que um percurso escolar exitoso. A EJA, como experiência de afirmação de direitos (Arroyo, 2017), pode se organizar em torno de relações, práticas, sentidos e posições que, além do certificado de conclusão de um nível educativo, tem promovido a própria sustentabilidade da vida. Isto não se faz de

forma individual e isolada, senão coletiva, circular e interdependente, como a EJA tem nos ensinado.

Identificando especificidades locais em seu campo de trabalho: uma costura coletiva feita por educadoras de EJA

Esta seção apresenta-se como um recorte de uma tese de doutoramento, realizada entre os anos de 2018 e 2021, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. A pesquisa foi desenvolvida com educadoras da EJA na cidade de Diogo de Vasconcelos, Minas Gerais, a partir da problematização e da reflexão sobre a docência nessa modalidade. Buscou-se compreender a constituição da docência na EJA a partir de um processo formativo coletivo, dialógico, de produção e sistematização de conhecimentos em ambiente de trabalho por meio da pesquisa-ação-crítico-colaborativa (Pimenta, 2005). Participaram do estudo, além da pesquisadora, seis educadoras da EJA das séries iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa visou compreender como as professoras de EJA, sem formação inicial específica para o trabalho com essa modalidade, refletem sobre a sua prática pedagógica mediante um processo coletivo e dialógico de formação em seu ambiente de trabalho. Além disso, procurou identificar quais saberes experienciais essas educadoras já possuem sobre a EJA. Também visou à formação das educadoras, tendo como ponto de partida as demandas formativas apresentadas pelo próprio grupo.

Dentre as demandas formativas, destacamos o tema das Especificidades na Educação de Jovens e Adultos. A EJA é permeada por singularidades e especificidades que sempre precisam ser consideradas ao se discutir a modalidade e, de forma especial, a formação de educadores/as. A referência às especificidades da EJA não é recente e aparece em vários estudos e normativas, como a LDB 9394/1996 e o Parecer 11/2000, e em eventos da área, por exemplo, os Seminários Nacionais sobre Formação de Educadores para a EJA. Logo, vê-se a importância de uma formação que considere o que é próprio do trabalho com jovens, adultos e idosos e que propicie ao educador uma docência centrada nesses/as educandos/as.

O estudo com as educadoras focalizou alguns trabalhos que têm procurado identificar as especificidades na EJA para favorecer a consolidação do campo. Um dos trabalhos

estudados foi o desenvolvido em três projetos longevos de EJA: o Projeto Escola Zé Peão, na Paraíba; o Projeto Paranoá, no Distrito Federal; e o Projeto de Ensino Fundamental II (PROEF-2), em Minas Gerais (Soares, 2011; Soares; Soares, 2014). O referido estudo identificou as especificidades contidas nesses projetos: o *legado da educação popular*; a *diversidade de sujeitos*; a *proposta curricular*; os *recursos didáticos*; e a *formação de Educadores*, além das *políticas públicas*. A efetivação desses projetos em diferentes regiões do país apontou para experiências bem particulares que traziam, em sua essência, especificidades que caracterizam o campo da EJA. Apoiamo-nos, ainda, nos resultados de um estudo desenvolvido entre os anos de 2015 e 2018, em colaboração entre a Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade Federal de Ouro Preto, no qual se buscou analisar em que medida as ações desenvolvidas em escolas públicas, da Região dos Inconfidentes e na Região Metropolitana de Belo Horizonte, consideram as especificidades que caracterizam esse campo (Soares, 2018).

A partir desse estudo, as educadoras foram instigadas a pensar sobre as especificidades a nível local, ou seja, o que a EJA de Diogo de Vasconcelos apresenta de próprio, de específico, de particular? A pesquisadora fomentou debates a partir das especificidades da EJA e o grupo sistematizou-as em três produtos, sendo duas revistas e uma colcha de retalhos. A colcha de retalhos, síntese final dos encontros, simbolizou a culminância dos debates e a sistematização do vivido ao longo da pesquisa. No sentido metafórico, traduz a construção que cada uma viveu nesses pedaços/tempos de formação e, literalmente, a colcha pronta como expressão das conquistas do trabalho coletivo e colaborativo (Freitas, 2021).

Ao analisar a realidade específica das escolas municipais de EJA de Diogo de Vasconcelos, através dos encontros com as educadoras, das suas narrativas e das narrativas de seus/suas estudantes e das produções realizadas, encontramos algumas similaridades com as pesquisas citadas anteriormente ou alguns vestígios de singularidades que marcam as experiências de EJA em tais espaços. Importante salientar que a construção deste texto tomou como base os diagramas produzidos anteriormente pelas pesquisas mencionadas, que foram objeto de estudo das educadoras de EJA no município de Diogo de Vasconcelos (Soares; Soares, 2014; Soares, 2018).

Dentre as especificidades encontradas na EJA de Diogo de Vasconcelos, representadas na pesquisa de Soares (2018), abordaremos, neste texto, a que se refere à singularidade dos sujeitos educandos.

A *singularidade* de sujeitos foi um termo que utilizamos para designar uma especificidade já que, ao mesmo tempo em que encontramos sujeitos diversos, em diversas situações eles compartilham de características muito próximas. Uma primeira característica observada nesses sujeitos estudantes da EJA em tal localidade é o perfil etário. A maioria dos estudantes é adulta e idosa, com prevalência de idosos. São pessoas que não frequentaram a escola quando crianças ou, quando o fizeram, foi por pouco tempo, já que tiveram que se dedicar aos trabalhos domésticos e da roça. São indivíduos que assumiram as responsabilidades adultas desde muito cedo, tendo a sua infância roubada. Indivíduos que precisam ser considerados na “especificidade de seu tempo humano” conforme destaca Arroyo (2014, p. 18). Pessoas que começaram a trabalhar desde crianças na roça e que agora, já na idade adulta ou idosa, procuram a escola para a realização de seus sonhos e objetivos, trazem saberes, vivências e trajetórias no campo que redefinem o cotidiano escolar.

Uma outra singularidade desses sujeitos é a vida no campo. A grande maioria deles nasceu nesse território e lá permaneceu durante toda a vida. São mulheres e homens simples, em situação de pobreza e, muitas vezes, de vulnerabilidade social, “periféricos sujeitos dos campos” (Arroyo, 2017, p. 39). Homens e mulheres que, como já destacado anteriormente, iniciam-se no trabalho campesino desde a mais tenra idade. Associado ao trabalho, encontramos nas classes de EJA do município investigado, um número considerável de estudantes já aposentados, mas que continuam exercendo trabalhos domésticos e até mesmo na roça. Considerando que essas pessoas iniciaram a sua vida laboral desde crianças, vamos percebendo o quanto a categoria trabalho é fundante na vida delas e o quanto é importante um processo de conscientização que lhes permita perceberem-se como sujeitos de direito. Arroyo (2017) salienta a importância da relação educação-trabalho, vendo o trabalho não de forma negativa, mas como um princípio educativo, e destaca que “essa relação entre lutas dos próprios jovens-adultos pelos direitos da cidadania atrelados aos direitos

do trabalho vai sendo nuclear em diversas propostas pedagógicas e curriculares da educação básica e de EJA” (Arroyo, 2017, p. 50). Essa é uma luta por direitos que se associa intimamente à relação educação e trabalho.

Ainda sobre a singularidade dos sujeitos, destacamos uma outra característica que se relaciona às diferentes expectativas que os/as estudantes trazem para a EJA. As educadoras, ouvindo os/as próprios/as estudantes da EJA, confirmam as diferentes expectativas, que vão desde a escola como lugar de socialização até o lugar de se aprender a ler, escrever, fazer contas, aprender para ficar independente, se comunicar melhor, assinar o seu nome a fim de evitar constrangimentos, dentre outros.

Ao conhecermos as trajetórias de vida desses/as estudantes, deparamo-nos com itinerários muito semelhantes, de pessoas simples, das camadas populares, pobres, do campo, com vida árdua desde a infância. Sujeitos de direito, mas com direitos negados e muitas vezes não conscientes deles. Trajetórias marcadas pela exclusão, pela opressão, mas que encontram razões para buscar uma vida mais digna e enxergam a educação como a via privilegiada, por isso, voltam ou vêm pela primeira vez à escola e chegam à EJA.

Outra característica muito comum e marcante entre os/as estudantes, é a espiritualidade. Em suas trajetórias de vida, as expressões voltadas ao âmbito da espiritualidade e da religiosidade se fazem muito presentes.

Essas singularidades dos sujeitos educandos, identificadas na pesquisa junto às educadoras, chamam a atenção para a necessidade de um novo olhar para esses/as estudantes. O trabalho pedagógico com eles/as requer uma formação docente específica que considere a multiplicidade de trajetórias, de jeitos de ser e de estar no mundo.

Arroyo aponta para a forma como essas características dos sujeitos da EJA interrogam o campo da formação de educadores e do currículo: “Haverá lugar para essa outra história nos currículos de formação dos mestres e educandos? Haverá lugar nas

áreas do conhecimento para essas tensões por espaço, moradia, transporte, terra, territórios, reforma agrária, urbana? Por escolas? (Arroyo, 2017, p. 39).

Considerar o/a estudante que trabalha o dia todo, seja em casa, seja na roça; aquele/a que se desloca quilômetros a pé até chegar à sede da localidade e à noite vai cansado/a para a escola; aquela dona de casa, já idosa, com inúmeros afazeres domésticos e na roça; os ritmos de aprendizagem que são diferenciados; o tempo escolar que precisa ser reduzido em comparação ao ensino “regular”. Tudo isso vai nos mostrando a necessidade de um cuidado com o outro, uma sensibilidade docente para o trato das especificidades em sala de aula.

Essa pesquisa possibilitou às educadoras, a partir de um processo investigativo sobre a própria prática, conhecer melhor os seus educandos, em suas características e necessidades e, assim, ressignificar a sua docência.

Considerações finais

Este texto buscou apresentar e compartilhar algumas reflexões produzidas a partir de pesquisas que têm como foco o estudo das trajetórias de formação e de docência de professores/as que trabalham na EJA. São pesquisas diferentes, mas com uma preocupação em comum: é possível pensarmos em especificidades do trabalho de educar e ensinar na EJA? Como estas especificidades se relacionam com a necessidade de uma formação diferenciada para os/as professores/as?

Cada uma delas respondeu essas perguntas de modos singulares, utilizando estratégias metodológicas que oferecem diferentes perspectivas para a análise destas questões. Em um exercício de seguir alinhando os retalhos daquela colcha iniciada em Diogo de Vasconcelos, podemos afirmar que os estudos apresentados nos permitem pensar em como as especificidades desse trabalho se constroem no próprio encontro com os sujeitos educandos da EJA, nas suas múltiplas singularidades, fazendo de cada experiência do tornar-se educador/a da EJA um processo único, com desafios e limitações que respondem a condições e demandas que exigem um olhar situado nas realidades de cada território e sua comunidade. Para isso, processos

formativos que construam e reflitam em torno dessas sensibilidades — sociais, políticas, culturais e pedagógicas — são imprescindíveis.

Diante dessa ampla variedade de experiências-retalhos que caracteriza este particular campo pedagógico, a luta permanece a mesma: garantir o direito a uma educação que faça sentido para as pessoas jovens, adultas e idosas que chegam nas escolas. Ao mesmo tempo, trata-se de uma luta que, como toda conquista social, não acaba quando uma turma consegue cumprir o seu direito, senão que se renova cada vez que, como pesquisadores/as e educadores/as, escutamos os/as educandos/as e compreendemos que ainda temos muito pelo que lutar. Continuamos alinhavando os fios.

Referências

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

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos. I Seminário*. Belo Horizonte: Autêntica; Brasília: Secad; MEC; UNESCO, 2006. p. 17–32. Disponível em: http://forumaja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

ARROYO, Miguel G. Prólogo: Reconhecendo as presenças e resistências dos jovens adultos do campo. In: SILVA, L. H da. COSTA, V. A. (Org.). *Educação de jovens e adultos do campo: o projeto Educação, Campo e Consciência cidadã*. Barbacena: Editora UEMG, 2014. p. 17–23.

BELO HORIZONTE. Conselho Municipal de Educação/Câmara de Política Pedagógica. *Parecer nº 093/2002*, de 7 de novembro de 2002. Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Belo Horizonte. 2002.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 51, p. 523–536, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2024.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E.; FONSECA, Maria da Conceição F. R. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. *Educação & Realidade*, Porto

Alegre, v. 26, n. 2, p. 52–73, 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/26138>. Acesso em: 25 ago. 2024.

DI PIERRO, Maria C. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos. I Seminário*. Belo Horizonte: Autêntica; Brasília: Secad; MEC; Unesco, 2006. p. 281–291.

DI PIERRO, Maria. C.; HADDAD, Sérgio. Escolarização de Jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 108–130, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2024.

FÁVERO, Osmar; RUMMERT, Sônia Maria; VARGAS, Sônia Maria de. A formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 22., 1999, Caxambu. *Anai...* Caxambu, 1999.

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

FREITAS, Angelita A. A. *Experiências formativas de educadoras de jovens, adultos e idosos: uma costura coletiva*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: OLIVEIRA, Inês; PAIVA, Jane (Org.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2009. p. 22–34.

PAIVA, Jane. Formação docente para a Educação de Jovens e Adultos: o papel das redes no aprendizado ao longo da vida. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n. 37, p. 83–96, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/download/459/399/>. Acesso em: 25 out. 2024.

PIMENTA, Selma. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521–539, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9HM YtvM7bpRtzLv6XyvwBxw/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 12 set. 2024.

PUIGGRÓS, Adriana. *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna, 1990.

SILVA, Fernanda A. O. R.; SOARES, Leôncio J. G. Educação de Jovens e Adultos na esfera municipal em Minas Gerais. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 47, p. 1–20, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/X9mpwhGCB4Rf95X89bVshYB/>. Acesso em: 3 set. 2024.

SOARES, Leôncio J. G. *As Especificidades da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Públicas como indicadores de saberes necessários à formação do educador de jovens e adultos*. Relatório de pesquisa. 2018. Não publicado.

SOARES, Leôncio J. G. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: Um 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: 13 nov. 2024.

SOARES, Leôncio J. G.; SOARES, Rafaela C. As especificidades nas propostas de Educação de Jovens e Adultos. *Arquivos analíticos de Políticas Educativas*, v. 22, n. 66, p. 1–22, jun. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898083.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2024.

SOARES, Leôncio J. G.; PEDROSO, Ana Paula F. Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Alinhando contextos e tecendo possibilidades. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 251–268, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/kjw6ycd5qY688cL3Hh6JmKf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2023.

SUÁREZ, Daniel. H. Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. *Investigación temática. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 19, n. 62, p. 763–786, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14031461006.pdf>. Acesso em: 12 set. 2023.

SUÁREZ, Daniel H.; OCHOA, Laura; DÁVILA, Paula. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Nodos Y Nudos*, v. 2, n. 17, p. 1–18, 2004.

TERIGI, Flavia. Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. *Jornada de Apertura de Ciclo Lectivo 2010*, p. 1–29, fev. 2010. Disponível em: https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg__flavia_

terigi__las_cronologias_de_aprendizaje__un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares_.pdf. Acesso em: 16 jun. 2025.

VACCAREZZA, Trinidad. *A docência na educação de pessoas jovens e adultas: sentidos, experiências e possibilidades*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

VÓVIO, Cláudia. L. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. In: SOARES, L. J. G. et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 60–77.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535–554, maio/ago. 2008.

The background features a dark gray field with two large, overlapping circles in a lighter gray shade. In the top-left corner, there is a rectangular area filled with a grid of small white dots. The title text is centered and positioned over the upper circle.

**A presença da EJA no primeiro
concurso docente para a área
na Universidade Federal de
Minas Gerais**

Leôncio José Gomes Soares
Ágata Bárbara Brito Avelar
Isabela Karolliny Fraga Neves
Laura Alves Andrade

Como citar este capítulo

Soares, Leônicio José Gomes; Avelar, Ágata Bárbara Brito; Neves, Isabela Karolliny Fraga; Andrade, Laura Alves. A presença da EJA no primeiro concurso docente para a área na Universidade Federal de Minas Gerais. In: Soares, Leônicio José Gomes; Soares, Rafaela Carla e Silva; Vaccarezza, Trinidad (org.). *Especificidades da Educação de Jovens e Adultos: um panorama de pesquisas*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2025. p. 155-170.

8

Esse texto faz parte dos estudos realizados na pesquisa “A Presença da Educação de Jovens e Adultos nos Concursos Públicos de Universidades Federais”, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e desenvolvida entre os anos de 2022 e 2024. A investigação buscou analisar o campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ensino superior através da realização de concursos públicos para o provimento de vagas específicas para docentes atuarem na EJA, no âmbito da formação inicial dos cursos de Pedagogia. A pesquisa, de cunho qualiquantitativo, identificou que, entre as 65 universidades federais brasileiras ofertantes do Curso de Pedagogia, apenas 21 delas realizaram concursos específicos para a EJA, totalizando 26 editais, distribuídos pelas cinco regiões do país.

Na fase qualitativa da pesquisa, descobriu-se que o primeiro edital para concurso docente específico para a EJA do país data de 1986, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Nesta etapa foram propostas entrevistas, uma em cada região do país, uma delas com a professora que tomou posse no referido concurso em 1987. O presente texto visa analisar, de forma inédita, o diálogo realizado com essa docente, cuja importância histórica contribui para a compreensão da constituição do campo da EJA, no interior da instituição, juntamente

a uma interlocução com pesquisadores parceiros do Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (Grupeja).

Ainda que a EJA esteja regulamentada por normativas legais, observa-se que a modalidade não está plenamente inserida nos currículos de formação inicial de professores para a Educação Básica nas universidades federais brasileiras. Estudos prévios demonstram que é raro encontrar licenciaturas que promovam uma reflexão pedagógica especificamente voltada para o processo de escolarização de jovens e adultos (Ventura, 2012). Esse cenário evidencia a falta de reconhecimento da EJA nessas formações, o que se apresenta como um desafio que as conquistas formais da legislação, isoladamente, não conseguem resolver.

Historicamente, o adulto não alfabetizado no Brasil foi retratado como “incapaz e marginal”, sendo frequentemente comparado a uma criança, tanto em termos sociais quanto em seu processo de aprendizagem (Pereira, 2006, p. 14; Brasil, 2000). No entanto, não se deve “infantilizar” os educandos da EJA, especialmente no que diz respeito aos métodos, conteúdos e abordagens pedagógicas. É importante ressaltar que o direito à EJA e a garantia de uma identidade própria, com características específicas, estão assegurados pela legislação educacional vigente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)— Lei nº 9.394/1996) reconhecendo a EJA como uma modalidade de ensino, em uma seção específica no capítulo dedicado à Educação Básica.

Nessa conjuntura de formação de professores, a marginalização da EJA é agravada pela carência de disciplinas específicas que promovam uma reflexão crítica sobre as especificidades dessa modalidade de ensino, incluindo o reconhecimento da trajetória e das necessidades dos jovens e adultos que retornam à escola. Além disso, constata-se a insuficiência das políticas públicas que fomentem pesquisas e práticas pedagógicas voltadas para a EJA, o que contribui para a manutenção de um distanciamento entre a teoria e a prática.

Apresentada a justificativa da pesquisa, seguimos para a explicação do recorte do estudo que nos leva ao presente texto. Uma das etapas da pesquisa foi o mapeamento dos editais presentes nas universidades federais do país que ofertaram vagas para

professores atuarem exclusivamente na formação em EJA. Nesse processo, levando em consideração o conjunto dos editais analisados, foi possível descobrir que o mais antigo se tratava de um edital da FaE/UFGM, publicado em 1986.

Considerando essa descoberta histórica, anterior à promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988), que assegura a educação como um direito de todos, observou-se a necessidade de entrevistar a professora concursada através do edital citado. A entrevista semiestruturada, realizada no dia 22 de abril de 2024, foi gravada e transcrita para compor o acervo da pesquisa. Os cinco primeiros editais correspondentes às décadas de 1980 e 1990, até o momento, não foram localizados, inclusive o da professora entrevistada.

A pesquisa, e por conseguinte as entrevistas, têm como um dos principais objetivos entender o processo de ingresso docente nas universidades, a formação e atuação de cada sujeito escolhido. A entrevista foi uma metodologia importante para o aprofundamento da pesquisa ao ampliar o entendimento das trajetórias docentes após o ingresso nas instituições e para a compreensão do campo da EJA. A conversa, por meio do relato que não se encontra em documentos ou livros, fornece dados, como por exemplo saber quem esteve presente na composição da banca, assim como delinear um panorama histórico de como a identidade da EJA no interior da instituição veio se configurando de 1986 até os dias de hoje.

A partir desse contexto sobre a EJA, optamos por entrevistar a primeira pessoa que fez o concurso para a área. Dentro do Grupeja os dados coletados são interligados, dessa forma, para entender a trajetória da entrevistada, uma segunda transcrição foi utilizada. A tese de doutorado realizada pela colega Clarice Wilken de Pinho, por exemplo, é uma das que mais dialoga com a presente análise e se consagra como uma das referências da investigação apresentada no texto. Seu trabalho se encontra no repositório da UFGM, foi publicado em 2022 e apresenta o título *Trajetória de formadores/as de educadores/as de pessoas jovens e adultas no Brasil – da terra para o papel: elementos necessários para a formação do/a educador/a*.

A investigação de Pinho (2022) buscou se aprofundar na trajetória de formadores/as de educadores/as de pessoas jovens e adultas no país, tendo como questão central

a EJA permeando a vida de cada um dos cinco sujeitos da pesquisa. Formadores de uma geração mais longeva, distribuídos pelas cinco regiões do Brasil, que atuaram em universidades e em outros espaços passíveis de formação. Considerada uma pesquisa qualitativa, composta pela metodologia de relato autobiográfico, que afirma a necessidade de formação docente para atuar na EJA, estreitamente vinculada à qualidade da modalidade.

A seleção feita por Pinho (2022) para representar o Sudeste é a mesma feita pelos integrantes da presente pesquisa. Tendo acesso à transcrição da entrevista realizada pela colega, é possível notar que o diálogo parte de uma construção linear sobre a vida da entrevistada, relatos que partem da infância e vão até os dias após sua aposentadoria. Tratando-se de mais de um encontro, ajuda a ampliar os conhecimentos sobre a vida e obra da entrevistada, informações que serão trabalhadas nos próximos parágrafos.

Análise da entrevista

Nesta seção, propõe-se apresentar a professora entrevistada e analisar sua trajetória a partir do contexto histórico da época, trazendo luz às suas contribuições para o fortalecimento do campo da EJA na Universidade Federal de Minas Gerais. De acordo com o seu relato, o primeiro contato com a docência foi aos 16 anos, quando ela começa um trabalho voluntário para alfabetizar uma turma na paróquia de sua cidade. Em suas palavras:



A formação do educador, ela é fruto de um conjunto de vários elementos que vêm não só da escola formal, mas da vida, da vida na família, da vida na sociedade, das relações que você foi tendo a oportunidade de vivenciar. Agora, dependendo do contexto e dos estímulos você vai assimilando ou você descarta (entrevistada, 2022).

Esse primeiro contato com o trabalho voluntário desperta na entrevistada um interesse pela área social, levando-a, alguns anos depois, a ingressar no curso de serviço social. Durante a graduação, ela percebe que o trabalho do assistente social possui muitas limitações na prática e, a partir dessa questão, reflete em como o papel do educador traz mais impacto social.

Depois de formada, em 1976, ela começa a trabalhar no turno noturno do Colégio Loyola em Belo Horizonte como assistente social, que segundo ela “aquilo ali qualquer funcionário fazia, senta com um assistente social para discutir” (entrevistada, 2022). No turno da noite, era ofertado o antigo ginásio que hoje equivale ao ensino fundamental, mas na época não tinha o nome de EJA. Os alunos eram jovens e adultos, em sua maioria mulheres que eram diaristas, e trabalhadores do comércio que eram atraídos pela localização do colégio. Desse modo, mesmo estando na posição de assistente social ela colaborou em propor uma atividade chamada “dinâmica cultural”, que era realizada uma vez na semana e tinha um caráter interdisciplinar, para que os alunos pudessem trabalhar com atividades artísticas para além das disciplinas teóricas. A equipe composta por José Raimundo, Juarez Dayrell, Márcia Spyer e Miguel Arroyo propunha trabalhos que possibilitassem um canal de reflexão sobre a vida.

Ainda sobre o trabalho de Pinho (2022), é possível identificar uma descrição mais ampla sobre o período da entrevistada como mestranda na Bélgica, passando pelos impasses e dificuldades de adquirir um novo idioma e sendo integrante de um grupo voltado para as temáticas do que viria a ser denominado como Educação de Jovens e Adultos. Seu mestrado foi na área da Sociologia, pois sentia que sua formação inicial era carente em fundamentação teórica, e o tema partia do período histórico no qual viveu sua experiência no Colégio Loyola, no contexto ditatorial. Uma dissertação teórica, considerando a dinâmica de estar vivendo em outro país e pesquisando sobre um recorte brasileiro.

Posteriormente, ela relata sobre sua atuação como professora no curso de Pedagogia da UFMG, período em que estava começando a ser implementada a nova habilitação da FaE: Habilitação em Educação de Adultos. Com isso, ela faz o movimento de inserir sua primeira turma no Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos (PROEF-1),¹ como campo de estágio, considerando ser um programa voltado para a educação de adultos, vinculado à instituição e de extremo reconhecimento. A professora sentiu o

1 Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 1º segmento, o que seria do 1º ao 5º ano. Proposta da UFMG para alfabetizar e letrar o público da EJA no interior do Centro Pedagógico (UFMG). Constituído na década de 1980, vigente até os dias atuais, visa incentivar a formação de licenciandos em formação e que será mais bem explicado nas próximas páginas.

peso de sua responsabilidade, construindo uma fala sábia sobre as potencialidades da educação, da formação de educadores/as e da relação entre teoria e prática. Além disso, tece a relação entre a sua formação inicial e a educação, relatando que o Serviço Social construiu nela um olhar empático sobre a individualidade de cada sujeito, as desigualdades sociais e a miséria, enquanto a educação possibilita a construção de uma relação de confiança e estimula as potencialidades de cada ser.

No decorrer da entrevista analisada, a docente afirma que sempre sonhou em ser aprovada num concurso da UFMG. Retornando ao Brasil em janeiro de 1987, inicia sua preparação para ser empossada e sente as inseguranças de não ter uma formação inicial na Pedagogia, contudo se mostrou uma pessoa que estima os demais aprendizados e que hoje valoriza os processos que vivenciou na FaE e na UFMG. Conforme o relato da entrevistada, a banca do edital foi composta pelas professoras Edil Vasconcelos, Maria Aparecida Silva, e pelos professores Miguel Arroyo e Sérgio Haddad, sendo estes últimos vinculados ao campo da EJA. O tema sorteado para a prova escrita foi *Experiências de classe social e Educação de adultos*, vinculando-se à área do concurso, aos estudos que a candidata realizou e a sua atuação profissional no Colégio Loyola como assistente social.

O título de seu concurso foi “Concurso público para o cargo de Professor Assistente para o Departamento de Administração Escolar”, com uma vaga para ministrar a disciplina de Educação de Adultos. Esse é um ponto a ser destacado: observa-se que a Faculdade de Educação, assim como em um âmbito nacional, não considerava ainda os “jovens” dentro dessa modalidade de ensino, nem ao menos na nomenclatura. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em vigor, publicada em 1996, conforme destaca Soares (2017), foi um marco importante para a ampliação do conceito ao alterar o termo Ensino Supletivo, da LDBEN nº 5.692/71, para Educação de Jovens e Adultos.

No âmbito interno da universidade, um fator que interferia no campo da EJA eram as habilitações. À época, as habilitações existentes eram de Orientação Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar, sendo as duas primeiras vistas, pela entrevistada, como mais clássicas. Nesse sentido, uma luta interna começa a ser

travada, a partir das influências sociais que permeavam o programa de Pós-Graduação da faculdade por volta de 1980 (Arroyo, 1980), e que tencionava docentes da instituição em relação a essa “onda social” não estar atingindo a graduação, e levando, consequentemente, ao fortalecimento da discussão da EJA. Simultaneamente, estava sendo criado na UFMG, em meados de 1985, o Projeto de Extensão de Educação de Adultos, que objetivava atender aos servidores da universidade que possuíam o ensino fundamental incompleto, à realização de pesquisas no campo da educação de adultos e à formação de educadores (Soares, 1997).

Quando questionada sobre as pessoas que semearam conquistas importantes para a EJA na FaE, a entrevistada cita três nomes: Daisy Garcia e Vera Brito, integrantes do colegiado; já a terceira pessoa é o professor Miguel Arroyo, muito presente na EJA vinculada ao trabalho. Em sua fala, identifica-se que o currículo é de fato um tópico em disputa, em constante transformação e com toda a efervescência que a época exigia, foi se constituindo uma linha no Mestrado, destinada às temáticas sociais, que veio a influenciar a criação da Habilitação em Educação de Adultos na graduação, ainda que não houvesse disciplina obrigatória sobre a EJA. A pesquisa de Soares (2017) apontava para um panorama de mudança dessa realidade a partir da reforma curricular iniciada em 2016, no âmbito desta reforma curricular uma questão que estava colocada para todas as Formações Complementares é a de sua permanência ou não na Pedagogia. Como veremos adiante, apesar de não incluir um componente curricular sobre a EJA obrigatório no curso, a habilitação em Educação de Adultos segue presente no curso de Pedagogia da FaE/UFMG até os dias atuais.

De forma cronológica, a entrevistada nos conta detalhes sobre a EJA na UFMG, que em sua primeira habilitação continha três disciplinas, sendo duas teóricas e uma de estágio curricular. Ademais, para além das disciplinas, a docente organizou o Seminário da Educação de Adultos, sendo este mais um dos impactos da entrada da docente na FaE, com protagonismo dos alunos e a presença de autores, como Sérgio Haddad. As relações entre a EJA, Educação Popular e os movimentos sociais foram se estabelecendo ao longo dos períodos de formação e na interlocução entre os docentes.

A entrevistada postula que é sua trajetória com a Educação Popular que a mobiliza a estar na EJA, por isso seu capítulo no livro *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos* (2005) é intitulado de “Legado da Educação Popular para a EJA”. Sua experiência com a Educação Popular começa ainda na graduação, na prática de um estágio realizado no Vale do Jequitinhonha, que promoveu também seu primeiro contato com Paulo Freire. A experiência no Loyola é a continuação de sua jornada com a educação popular.

Sua relação com a educação popular influencia toda sua atuação no ensino superior. Ao ministrar o estágio curricular, percorria um caminho com seus alunos em escolas, mas também um percurso em espaços não escolares, sempre na perspectiva de expansão de mundos e de intervenção neste mundo:

“

Um semestre era escolar e o outro semestre não escolar para a gente buscar experiências que aí a ponte com a educação popular fica evidente. E isso era o que a gente batalhava, né? Para isso, para o projeto escolar ser arejado e ser enriquecido com o diálogo com o que está acontecendo fora, e com as ONGs (entrevistada, 2024).

A atuação nas ações de extensão também se pautava na emancipação dos sujeitos. Na entrevista são destacados o PROEF-2² e o projeto “EJA no Horizonte”,³ coordenado pelo Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), que consistia em encontros mensais de formação de professores. O NEJA teve um papel importante de formação inicial e continuada para os docentes da EJA. Foram realizadas longas parcerias com a Prefeitura de Belo Horizonte para realização dessas formações, inclusive com a Escola Plural⁴ e com o Estado de Minas Gerais.

2 Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º segmento, o que seria do 6º ao 9º ano. Trata-se de uma proposta extensionista da UFMG para atender ao público da EJA no interior do Centro Pedagógico.

3 Proposta de formação em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED), pautada em encontros semanais que visavam ofertar uma formação continuada para os docentes atuantes da EJA em Belo Horizonte.

4 Proposta de educação apresentada pela SMED, em 1995, buscando romper com as concepções tradicionais de educação, favorecendo a autonomia e o diálogo entre as partes.

Entrando na virada do milênio, a publicação do Dossiê 2000 (Giovanetti, 2000) é lembrado como uma importante referência para a área da educação. Em um de seus capítulos, escrito pela professora entrevistada, o histórico do NEJA é apresentado. De forma introdutória, é exposto que nos anos 70 houve uma crescente demanda pelo Mestrado em Educação na FaE/UFMG. Essa nova conexão levou às pesquisas que se vincularam na relação entre Estado e as práticas sociais, sendo assim, a temática de EJA ganhou força, estabelecendo relação direta com as linhas de pesquisa sobre: Educação e Trabalho; Linguagem e Educação; Ensino e Aprendizagem; Movimentos Sociais e Educação.

Como resposta às limitações institucionais impostas pela reforma do ensino universitário ao final dos anos 60, a FaE vivenciou um movimento de retomada, no final dos anos 80, no qual houve um incentivo à construção de grupos de pesquisa, como o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) e o NEJA. Com tais mudanças, a graduação em Pedagogia apresenta uma nova proposta curricular, incluindo a habilitação em Educação de Adultos, implementada em 1986, e que foi possível até a promulgação da atual LDB que caracteriza o curso de Pedagogia como uma licenciatura plena. Atualmente, como descrevemos a seguir, o acesso aos estudos em EJA se dá por meio da Formação Complementar em Educação de Jovens e Adultos.

Atualmente a graduação em Pedagogia é caracterizada por conter três possibilidades de construção de um currículo, sendo elas: Formação Livre, que é composta por um conjunto de atividades optativas, podendo ser livremente escolhidas; Formação Complementar, que apresenta 5 opções, sendo elas Ciências da Educação, Educação de Jovens e Adultos, Educador Social e Administração de Sistemas e Instituições Educacionais; e por fim, a Formação Complementar Aberta, que segue um roteiro de disciplinas, formulada pelo estudante junto ao Colegiado do Curso de Pedagogia e seguindo uma temática. A Formação Transversal, criada no ano de 2014 e desejada por muitos dos discentes da pedagogia, é mais uma possibilidade de complementação do currículo, organizada em torno de dez grandes áreas, como acessibilidade e inclusão, saberes tradicionais e direitos humanos. As Formações Transversais disputam o número de matrículas com as Formações Complementares do curso de Pedagogia pela possibilidade de cumprir com a carga horária da formação aberta, além de um

maior número de opções de áreas temáticas mais atuais. Consequentemente, exerce influência na ênfase em EJA, o que acaba por impactar na formação inicial dos docentes do campo, haja vista que estudar a EJA no ensino superior ainda é uma escolha.

Retomando as questões do Dossiê, em 1995 é criado o Grupo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos (GEJA), local para fomentar a pesquisa e o intercâmbio entre os professores de diferentes áreas, tendo nossa entrevistada como uma das integrantes. De caráter interdisciplinar, reuniu professores de diferentes departamentos da instituição e da Universidade, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão, com temáticas centradas na EJA. Entre as atividades do ano de 1996, foram realizadas: formação de professores do Estado de Minas Gerais; realização do Seminário “A Universidade e a Educação de Jovens e Adultos”; e a promoção de investigações demandadas pelo campo da EJA. No ano de 1999, quatro anos após a implementação do GEJA, o grupo passa a ser chamado de NEJA, como forma de incentivo aos debates sobre formação de educadores para a EJA e demais pesquisas vinculadas à temática (Giovanetti, 2000).

Uma outra conquista, também importante, que contou com a contribuição da professora entrevistada, foi a criação da linha de pesquisa *Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas* na Pós-Graduação da FaE. A primeira disciplina ministrada pela docente na pós-graduação, em 1992, após ter finalizado o doutorado, foi a de *Ações Coletivas e Movimentos Sociais*, aprofundando então sua atuação acirrada na luta por uma linha que pensasse a educação para além dos muros da escola, que juntasse algumas das pesquisas já existentes que possuíam em comum a busca por uma educação libertadora, que tivesse em comum os sujeitos na desigualdade. Algumas questões que eram emergentes: a pauta racial, protagonizada pela Professora Nilma Lino Gomes; os Movimentos Sociais com o Professor Luiz Alberto; a questão indígena com a Professora Ana Gomes; e a Educação do Trabalhador, que aglutinava os professores/a Miguel Arroyo, o Oder José dos Santos e a Lucília Machado.

Outro espaço formativo, para além da Universidade, destacado ao longo da entrevista, foi a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Dentre os Grupos de Trabalho da Associação estavam os Grupos de Trabalho: GT de Educação e Trabalho; GT de Educação Popular; e o GT de Movimentos Sociais. A entrevistada acentua que, após a criação do GT 18 — Educação de Jovens e Adultos em 1998, a ligação com esses dois últimos grupos de trabalho continua forte, organizando-se como um trio de estudos e pesquisas.

Ainda sobre sua trajetória profissional, a professora destaca a importância da formação continuada junto à prática, principalmente no contexto de sua formação inicial ter sido fora da área da educação. Ao longo da entrevista, sua atuação no Colégio Loyola, experiência que durou 5 anos, é bastante citada, sempre como fundamental para sua atuação na EJA, com grande destaque para as reuniões/formações que ocorriam com pesquisadores considerados referências na área, como os professores Juarez Dayrell e Miguel Arroyo, além dos encontros pedagógicos com professores de todas as áreas de conhecimento, junto a outros profissionais da escola, assim como a entrevistada, assistente social. Ela relembra:

“

Tinha reuniões ótimas lá dessa equipe. Depois da aula, começava às 10 da noite. A gente ia até meia-noite, 1 da manhã, num empolgação total. Ah. O Juarez leva o Miguel, para poder ir nos dando uma fundamentação, fortalecendo a experiência... Não sou da Pedagogia, não sou da educação, mas da experiência. A experiência lá do Loyola era muito forte (entrevistada, 2024).

Em paralelo à gestão de Lula (2003–2011) e Dilma (2011–2016), ela trabalhou por 11 anos na Pró-reitoria de Extensão da UFMG (PROEX) e elogia como uma época de muitos projetos positivos. Segundo a entrevistada:

“

Em 2005 daí eu fiquei 11 anos aqui na universidade, muito como a pró-reitoria de extensão, cada projeto mais lindo que o outro, e com o DCP, né? Que eles tinham, o Leonardo tinha muita parceria com o Ministério de desenvolvimento social. Na época do Lula e da Dilma, então? Muito projeto bacana (entrevistada, 2024).

Período de avanços educacionais, valorização da educação, incentivo à pesquisa, ensino e extensão, proporcionando a criação e o fortalecimento de projetos na Universidade, com viabilidade devido aos recursos destinados aos projetos e a seus participantes, como bolsistas, por exemplo. Ela destaca ser primordial para a efetivação de ações voltadas para o campo da EJA e para a formação inicial integral, afinal, promove a relação intrínseca entre ensino, pesquisa e extensão, os pilares da Universidade.

Ao se tratar de universidades públicas, a entrevista é valiosa para compreender a importância dessas instituições para as demandas sociais. A entrevistada destaca que só foi possível manter disciplinas de EJA na FaE, em muitos momentos, por conseguirem estabelecer junto ao colegiado um número mínimo de alunos matriculados muito baixo, diferentemente de instituições privadas que privilegiam o lucro acima das causas. Ela afirma que:

“

pelo fato de ser um grupo pequeno, a gente sempre ficava muito preocupado e sempre com medo de acabar pela falta da quantidade de alunos suficientes, né? Mas a gente conseguiu junto ao colegiado, de pleitear de que o número mínimo sustentaria. Acho que se fosse numa escola particular, teria dançado. Eu acho que essa é uma vantagem da escola pública, Federal (entrevistada, 2024).

Com base nas entrevistas utilizadas, é possível compreender que seu processo de entrada no concurso para a EJA não se limitou a apenas ministrar aulas sobre essa modalidade. Durante toda a sua trajetória, a docente se envolveu com atividades de alfabetização, seminários, estágios e projetos vinculados ao ambiente universitário e à comunidade externa, o que colaborou para a construção da EJA nesses espaços.

Seu entendimento da educação como uma forma de contribuição social possibilitou um engajamento na área, o que contribuiu para debates sobre a Educação de Adultos que já estavam acontecendo dentro da FaE/UFG. A universidade pública tem esse papel, suas pesquisas, projetos de extensão e ensino são voltados para a população, todavia, nem sempre dispõem dos recursos necessários para ultrapassar algumas

barreiras internas. A trajetória da docente entrevistada evidencia como, mesmo com o direito à educação sendo assegurado pela legislação, uma luta interna precisou acontecer para manter a EJA atenta as suas especificidades. Num contexto de educação que propõe superar o binômio ler-escrever, para ampliar as possibilidades de construção de conhecimento crítico e reflexivo sobre a vida dos educandos.

Considerações finais

O que vem sendo possível analisar na presente pesquisa é que a constituição de um campo da EJA na universidade federal é uma luta multifatorial, de raízes das mais diversas. Demanda lutas individuais e coletivas por parte dos sujeitos que integram o corpo docente junto a outros funcionários da instituição e a discentes. A conquista de uma vaga docente específica para a EJA é muito anterior à própria vaga, advém da consolidação do campo no âmbito da Universidade, da influência das ações a ele vinculadas.

Considerando a pesquisa como um todo, é importante destacar que sua conclusão divulgará dados sobre a formação inicial de EJA, como ela vem se dando nas universidades federais do Brasil, além de constituir um acervo importante para novos avanços. Afirmando a EJA como um direito de todos, que necessita de formação específica e como a graduação em Pedagogia impulsiona novos olhares e panoramas sobre a modalidade.

Em relação à análise proposta, é de se destacar a riqueza de detalhes que a entrevista oferta e possibilita, considerando a forma que o interlocutor se expressa, como conta sobre sua perspectiva e pela liberdade que sente em contar sobre o que é questionado. As entrevistas propostas apresentam essas características, diferentemente dos questionários, que são mais sucintos e diretos, o diálogo entre entrevistado e entrevistador possibilita uma imersão mais ampla sobre a investigação.

Ressaltamos o papel da pesquisa como mecanismo de descobertas, compreensão de processos da sociedade, contribuição para o desenvolvimento de políticas públicas, bem como para o campo acadêmico. Investigar sobre a EJA é lutar em prol de um

direito, haja vista que o Brasil ainda é um país com desigualdades educacionais, que ainda não superou seus índices de pessoas em condições de analfabetismo e de baixa escolaridade. Uma modalidade que merece mais reconhecimento, novas pesquisas, valorização e investimento.

Referências

ARROYO, Miguel G. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? *Educação & Sociedade*, v. 2, p. 5–23, 1980.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação e Saúde Pública, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

GIOVANETTI, Maria Amélia G. de C. Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA): Pesquisa e Formação/UFMG. Trajetória, tendências e perspectivas do conhecimento no campo da EJA. Dossiê Educação de Jovens e Adultos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 32, p. 197–207, 2000. Disponível em: <https://periodicos-des.cecom.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/42818/32639>. Acesso em: 10 dez. 2024.

PEREIRA, Maria Lúcia A *construção do letramento na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PINHO, Clarice Wilken de. *Trajetória de formadores/as de educadores/as de pessoas jovens e adultas no Brasil: da terra para o papel: elementos necessários para a formação do/a educador/a*. Tese (Doutorado em Educação: conhecimento e inclusão social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo

Horizonte, 2022.

SOARES, Leônicio. O direito à educação. *Cadernos Ensinar*, Belo Horizonte, p. 71–76, jun. 1997.

SOARES, Rafaela C. *O educador de jovens e adultos e sua formação na faculdade de educação da universidade federal de minas gerais*. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

VENTURA, Jaqueline; CARVALHO, Rosa Malena. Formação inicial de professores para a EJA. *Revista Lugares de Educação*, v. 3, n. 5, p. 22–36, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/view/16161>. Acesso em: 14 nov. 2024.

The background features a dark gray field with two large, overlapping circles in lighter shades of gray. In the upper left corner, there is a rectangular area filled with a grid of small white dots.

**Presenças e ausências
das especificidades da EJA nos
Seminários Nacionais de Formação
de Educadores (2006-2015)
no Brasil**

María Victoria González Peña

Como citar este capítulo

González Peña, María Victoria. Presenças e ausências das especificidades da EJA nos Seminários Nacionais de Formação de Educadores (2006-2015) no Brasil. In: Soares, Leônicio José Gomes; Soares, Rafaela Carla e Silva; Vaccarezza, Trinidad (org.). *Especificidades da Educação de Jovens e Adultos: um panorama de pesquisas*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2025. p. 171-190.

9

O capítulo que se apresenta é resultado parcial da pesquisa de estágio pós-doutoral (2019–2024), desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) com apoio e financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério de Educação (MEC) no Brasil. A pesquisa estudou a história e organização dos cinco Seminários Nacionais de Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos no Brasil (SNFEJA), realizados nos anos compreendidos entre 2006 e 2015.

Desde a década de 1990, passos cada vez mais sólidos têm sido dados no contexto latino-americano em relação à atenção à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os avanços nas pesquisas sobre a EJA na América Latina e no Caribe são reconhecidos por organismos e organizações internacionais (UNESCO, 1997; 2000; 2003). Porém, esta pesquisa avalia que, embora haja avanços, a produção de conhecimentos no campo da EJA mantém uma forte tendência a uma ampla diversidade temática, como afirma López-Velarde (2014). Esse estudo afirma que, entre os principais problemas do campo, situam-se: a expansão, diversificação e maior complexidade do campo de intervenção da EJA; a ausência de sinergias e homogeneidade em linhas e temas de pesquisa e o isolamento do campo, com temáticas que colocam a ênfase na questão

da cidadania, interculturalidade, direitos humanos, desenvolvimento comunitário e cuidado ambiental; e a especificidade da EJA.

O problema da especificidade da EJA tem sido abordado direta ou indiretamente por pesquisadores como Arroyo (2006) e Haddad (2007). Estes constituem pontos de partida para a pesquisa que posteriormente reconhece e conceitua as especificidades da EJA a partir de projetos de extensão (Soares; Soares, 2014). Neles, destaca-se que é preciso levar em conta, na formação do educador da EJA, a diversidade dos sujeitos atendidos e que a preparação do educador não se dirige apenas para o conhecimento, mas também para valores e atitudes, para o trabalho coletivo e em equipe, bem como para uma postura adequada do professor diante do público, entre outras características.

No relatório do projeto coordenado por Soares (2018, p. 27–28)¹ se destacam algumas reflexões a respeito das especificidades da EJA, que devem ser levadas em conta na formação do educador deste campo educacional:

“

Em cada localidade e, respectivamente, em cada escola, existe uma forma diferente de olhar para os seus sujeitos e de conduzir a EJA de acordo com a cultura local, com a faixa etária ou sexo dos seus sujeitos. Para que isso seja possível, é necessário que a escola esteja em sintonia com esse ideal de olhar para a matéria e superar a visão de que o conhecimento legítimo é da instituição, ignorando o conhecimento dos alunos. Um dos instrumentos importantes para viabilizar essa abordagem é por meio de um currículo que considere essas especificidades como parte constituinte das salas de aula. As escolas precisam incluir os alunos e a comunidade em projetos que possibilitem a exposição de trabalhos realizados dentro e fora das escolas, contribuindo assim para a valorização da cultura e do processo de pertencimento dos sujeitos. O saber que a escola tem muito do ensino regular também se deve à formação que seus educadores têm no seu percurso escolar. Embora essa seja a realidade de muitas escolas, é importante pensar: para quem é a EJA?

¹ O relatório, intitulado *As especificidades da Educação de Jovens e Adultos nas escolas públicas como indicadores de saberes necessários na formação do educador de jovens e adultos*, não foi publicado.

Porcaro (2011) destaca que a maioria desses educadores trabalha sem uma preparação para o campo específico de sua atuação, sendo, em geral, professores recrutados no próprio corpo docente do sistema de ensino. Por isto, não se pode negar que a questão pedagógica e metodológica, especificamente no que se refere à formação de professores, ainda constitui um dos fatores que dificultam a efetivação da EJA com qualidade.

A formação de educadores tem ocupado espaço de destaque, no ano 2005, no VII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA). As reflexões socializadas levaram à criação e organização dos Seminários Nacionais de Formação de Educadores Jovens e Adultos (SNFEJA).

A própria realização dos SNFEJAs diz da necessidade de uma formação específica de educadores da EJA, considerada uma das especificidades da EJA que será analisada, por ser o objetivo central da realização dos seminários, embora o capítulo busque focar nas presenças e/ou ausências da discussão em torno das especificidades nos próprios seminários, constituindo-se como questão central: em que medida estão presentes e/ou ausentes as especificidades da EJA nos SNFEJAs realizados no Brasil, no período 2006–2015?

Panorama geral da história e organização dos SNFEJAs (2006–2015) no Brasil

A história dos SNFEJAs mostra que o primeiro encontro ocorreu de 22 a 25 de maio de 2006, acolhido pela UFMG e organizado por diversas universidades da cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. O tema central foi a *Formação de educadores da EJA*. O segundo seminário ocorreu de 28 a 31 de maio de 2007 na Universidade Federal de Goiás, na cidade de Goiânia. Centrou-se nos *Desafios e perspectivas da formação de educadores*. O foco do terceiro esteve nas *Políticas públicas para a formação de educadores na EJA* e foi realizado no mês de maio de 2010, na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Por sua vez, o quarto seminário ocorreu de 10 a 13 de dezembro de 2012, na Universidade de Brasília, no Distrito Federal. O tema central foram os *Processos formativos da EJA: práticas, saberes e novas perspectivas*. Por fim, o quinto ocorreu de 13 a 15 de maio de 2015, na Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. Este teve como foco a *Formação de educadores da EJA na perspectiva da Educação Popular*.

É importante destacar que os cinco eventos contaram com a presença do Ministério da Educação (MEC) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Finalmente (dez anos depois do último) está previsto a realização do sexto seminário no ano 2025, na cidade do Rio de Janeiro.

Os objetivos dos SNFEJAs visaram refletir sobre os aspectos que caracterizam as especificidades da formação de educadores neste campo educativo, integrando experiências de formação, promovendo novas investigações, formulando propostas políticas para promover a formação específica e partilhando resultados da educação formal e não formal.

A organização dos SNFEJAs caracterizou-se pelo esforço coletivo e apoio em termos de logística, formação da programação acadêmica e cultural, apoio aos convidados e participantes, além da seleção e garantia de espaços para o desenvolvimento das apresentações. Possibilitou também conhecer desafios e percursos formativos em diversas regiões do país, bem como a troca de experiências entre formadores e educadores. As informações sobre os SNFEJAs encontram-se no Portal dos Fóruns da EJA, ferramenta digital, organizada de forma coletiva que facilita a consulta detalhada de cada aspecto ocorrido.

As informações produzidas nos três primeiros seminários foram organizadas em livros. A partir do quarto seminário há uma síntese geral e os trabalhos selecionados são publicados em uma edição especial composta por dois volumes na *Revista Lugares de Educação* da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Do quinto consta o relatório e o folheto de resumos dos trabalhos apresentados juntamente com o CD-ROM que mostra os trabalhos completos que foram selecionados para participar do seminário.

Tudo isto permite conhecer, estudar e analisar os temas apresentados, autores, convidados, conferências ministradas por investigadores de prestígio, experiências, projetos e investigações apresentadas, instituições e organizações participantes que contribuíram de uma forma ou de outra para os objetivos de cada seminário.

Os temas apresentados foram diversos, dentro deles se encontram as especificidades da EJA, as quais foram abordadas direta ou indiretamente, e o tratamento de algumas

delas será explicado posteriormente. Cada tema central dos seminários geralmente anuncia a necessidade de abordar essas especificidades como parte da formação de professores de EJA.

Os participantes dos seminários variaram. Durante os primeiros, a maioria era essencialmente proveniente das universidades. A partir do II SNFEJA, a composição começou a variar com a expansão de outros segmentos que atuam na área de formação de educadores da EJA, incluindo os próprios educadores, gestores educacionais, representantes de movimentos sociais, entre outros. O número de participantes aumentou assim como a diversidade dos temas abordados.

A organização das exposições também variou; a primeira caracterizou-se pela apresentação através de conferências, resultados de experiências, estudos e pesquisas; no segundo seminário foram incorporadas mesas redondas, grupos de trabalho e apresentações de pôsteres, nos quais houve reflexões, debates, perguntas e propostas de pesquisas concluídas ou em andamento.

O terceiro seminário incorpora painéis e mesas temáticas. O quarto manteve as mesas temáticas e os grupos de trabalho. Também foram lançadas sete obras para contribuir com o processo de formação de educadores da EJA. O quinto seminário foi organizado por linhas de diálogo baseadas em comunicações orais e relatos de experiência. Em geral:

“

A organização dos seminários possibilitou reunir professores, acadêmicos, pesquisadores, estudantes, representantes de organismos internacionais e gestores de EJA de diversas partes do Brasil e outras latitudes, por isso também demonstra um esforço de diálogo, discussão, respeito, reconhecimento do saber do outro e da comunhão de interesses em prol de um objetivo comum, a formação de educadores da EJA (González; Soares, 2022, p. 153).

A história e a organização dos SNFEJAs indicam que, independentemente dos avanços alcançados nos debates e trabalhos apresentados, foi necessário analisar algumas das causas da sua não continuidade e que foram reveladas na nossa pesquisa por vários dos entrevistados, como é explicado aqui:

“

percebi que neste seminário apresentou-se uma divisão entre perspectivas distintas de condução dos trabalhos dos Seminários de Formação dos Fóruns de EJA. Percebi que isso impactou negativamente a participação de pessoas históricas do movimento no evento. Por outro lado, também percebi na plenária, pessoas novas e que estavam iniciando a caminhada na EJA naquele momento (Entrevistada P, 2021).

O último aspecto apontado pela entrevistada também explica que a diversidade de temas, o escasso tratamento e/ou a ausência de trabalhos apresentados, além da falta de foco em algumas discussões gerais, provocou a dispersão e não cumprimento de alguns dos objetivos principais para os quais os seminários foram criados: a formação específica dos educadores da EJA e a configuração das políticas nesse sentido.

Presenças e ausências das especificidades da EJA nos SNFEJAs

Formação de educadores e o pensamento de Freire junto ao legado da Educação Popular

Diversas contribuições foram feitas no percurso dos seminários. Algumas indicam presença e outras ausência das especificidades da EJA. Entre as contribuições, destacam-se as de Soares (2006), quando alerta para a necessidade de avançar na qualidade da educação; Arroyo (2006), relacionadas ao perfil do educador da EJA; Fischer (2006), em sua proposta sobre a necessidade de aplicar o pensamento de Freire na formação da identidade cultural do educador da EJA, e Di Pierro (2011) que indica três áreas nas quais o conhecimento é escasso, além da necessidade de mais pesquisas.

Nesse sentido, são analisadas algumas das contribuições teóricas presentes nos seminários, que sem dúvida apoiam, reconhecem, contribuem e devem ser levadas em conta na formação específica de educadores de EJA, temática central dos Seminários. A esse respeito, Soares (2006, p. 9–11) advertiu:

“

O tema da formação específica do educador da EJA, por quê? Porque constitui uma das estratégias para avançar na qualidade da educação, porque, além disso, se a EJA fosse definida como um campo plural de práticas educativas que não se

esgotam na escola, e que são alimentadas por um impulso emancipatório, então a questão da especificidade está colocada de forma decisiva para a formação de educadores.

Essas reflexões devem ser retomadas quando se trata da formação específica de educadores de EJA. Por sua vez, o Prof. Miguel Arroyo (2006, p. 20), em sua palestra durante o I Seminário, destacou:

“

Pensar o perfil do educador da EJA a partir da configuração desse campo educacional. Incorporar na formação desse educador o patrimônio e a história acumulada nas dinâmicas sociais e nos processos emancipatórios, influenciando inversamente e contaminando a formação regular do educador escolar. Construir uma teoria pedagógica, pensando nos processos formativos de jovens e adultos, constitui uma tarefa desafiadora para a formação do educador EJA.

Mais tarde, neste mesmo seminário, retomando o pensamento de Freire, Fischer (2006, p. 42) explicou:

“

Um estudo com perspectiva interdisciplinar em que intervenham a Antropologia, a Sociologia, a Pedagogia e as Ciências Sociais em geral, contribuiria para a formação da identidade cultural do educador da EJA, dentro de uma formação social e histórica do contexto.

As respostas de vários dos entrevistados na pesquisa sobre a história e organização dos SNFEJAs coincidem e corroboram que: “um dos avanços na realização desses eventos é a consolidação do consenso de que a EJA possui especificidades que demandam formação acadêmica inicial e continuada” (Entrevistada SM, 2020).

A respeito, Di Pierro (2011) indica três áreas essenciais para a formação específica, a saber: perfil social e identidade profissional de educadores que trabalham com jovens e adultos; os conhecimentos necessários à docência que devem constituir os conteúdos específicos da sua formação; e as políticas públicas para promover a formação acadêmica e continuada no serviço aos educadores da EJA.

Apesar disso, são limitadas as experiências que abordam metodologias de ensino-aprendizagem e avaliação nos Seminários. Os textos compilados nos SNFEJAs mostram que no século XXI o campo da Educação Popular (EP) “continua sendo um universo aberto e em construção e é necessário continuar refletindo sobre os saberes pedagógicos que sustentam esta proposta educativa” (Torres, 2016, p. 56, tradução nossa).

É precisamente o legado da Educação Popular outra das especificidades que faz a diferença no campo da EJA, sendo Freire um dos seus grandes inspiradores, defensor da dimensão política da educação, da necessidade de diálogo entre educador e aluno, a participação comunitária a partir das demandas da população, a educação como prática de liberdade e o sistema de alfabetização para pessoas adultas. Ou seja, a EJA, na perspectiva da Educação Popular, está intimamente ligada à vida e obra de Freire, especialmente no seu compromisso político e social com as suas raízes (González; Soares, 2022).

No percurso histórico dos SNFEJAs, fica evidente a presença e a ausência do pensamento freiriano nos temas e obras apresentadas. O simples fato de pensar e realizar os SNFEJAs no Brasil para discutir específica e particularmente a formação de educadores da EJA já contém em si a presença de Freire. Na organização dos SNFEJAs, manifesta-se a presença do pensamento freiriano, o espírito de cooperação e participação coletiva para alcançar o seu desenvolvimento com sucesso, a busca pela harmonia entre as partes para alcançar avanços na educação e particularmente neste campo educacional, que Freire defendeu e trabalhou com fervor, deixando um grande legado.

No primeiro seminário, notou-se que quase 70% das apresentações trataram da presença do pensamento de Freire. Entre elas, Arroyo (2006) analisou o possível perfil teórico, didático e metodológico a ser levado em conta para formar o educador de EJA. Por sua vez, Paiva (2006) apresentou como as concepções, os movimentos sociais, os cenários e os contextos influenciam a formação. Rios (2006) destacou a importância da aplicação da pedagogia freiriana na formação de pedagogos. Barreto (2006) aponta a formação continuada do educador da EJA. Borges (2006) aborda

experiências de trabalho em redes, espaços e tempos de formação. De Sousa e De Carvalho (2006) compartilharam a experiência de formação no campo da extensão universitária na perspectiva da Educação Popular, e Angelim (2006) a transição da formação de professores alfabetizadores para educadores populares e daí para educadores de EJA a partir de projetos de extensão.

Todos os autores citados acima abordam teórica, metodológica e praticamente o pensamento de Freire como legado essencial na formação de educadores de EJA. No segundo SNFEJA, Brandão (2008), em sua conferência inaugural, aborda a educação popular e a EJA, seus antecedentes e atualidades, razão pela qual o pensamento de Freire foi tratado e recriado com maestria. Retoma as ideias de Freire sobre as práticas da cultura popular, que mais tarde foram chamadas de Educação Popular (EP), e aborda um pouco da história, das concepções e das práticas específicas da EP, que sustentam seu legado na EJA e na formação de educadores. Embora houve ausências significativas de todos os trabalhos apresentados, apenas 20% consideraram a obra e o pensamento de Freire.

Brandão (2008) enfatiza que “transformar a cultura popular é uma tarefa política a ser assumida pela própria cultura popular” (p. 35). Na sua exposição, reafirma a necessidade de aprofundar no legado da Educação Popular como concepção político-pedagógica-cultural na formação dos educadores da EJA.

Nos demais seminários, Freire foi referenciado em apenas 22% dos trabalhos discutidos. Durante o terceiro seminário, destacam-se os trabalhos de: Soares (2011) que retoma Freire em sua proposta sobre as especificidades na formação de educadores de EJA; Porcaro (2011), quem reinterpreta e recria a Freire em relação à formação de educadores de EJA no Brasil e à construção de sua identidade docente; Aguiar (2011) que se refere ao educador nas relações do ser humano com sua cultura e com o mundo que o cerca, a partir das práticas e contribuições da Sociologia da Educação e da Educação Popular na EJA. Dos Reis *et al.* (2011) retoma diversas vezes a obra de Freire nas experiências e desafios apresentados na formação de educadores de EJA no Distrito Federal e no entorno. E, por sua vez, Paiva (2011) recupera o conceito de Freire de “inéditos viáveis”.

No quarto seminário, Barbosa e Alvez (2015) socializam uma experiência como monitores na disciplina da Educação Popular, junto aos alunos da licenciatura de Pedagogia de uma universidade; Nunes (2015) aborda ideias para a formação inicial de educadores de EJA e as potencialidades oferecidas pela extensão universitária a partir das categorias de Freire para aproximar o conhecimento da formação em Educação Popular, e da formação acadêmica, em conjunto também são apresentadas algumas experiências de formação continuada de educadores da EJA que revelam e problematizam o caráter curricular, pedagógico e político do curso a partir do estudo e do legado da Educação Popular.

Embora o pensamento de Freire tenha sido abordado direta ou indiretamente em alguns trabalhos apresentados nos SNFEJAs, poucos foram os trabalhos que citaram obras do educador. Acreditamos que isto se relacione ainda com os efeitos nos processos de formação de educadores para o campo, o que é indicado pelos entrevistados que coordenaram alguns dos seminários, enfatizando a necessidade de que “a formação docente na EJA tenha como principal matriz teórica o paradigma freiriano, o que ainda falta, apesar dos avanços” (Entrevistada RA, 2020). Vale destacar também entre as ausências, a não realização de quaisquer seminários no Norte e Nordeste do Brasil, raízes que Freire defendeu incansavelmente.

Diversidade dos sujeitos da EJA e políticas de formação específica

Como parte das especificidades debatidas nos SNFEJAs, a necessidade de levar em conta a atenção à diversidade dos sujeitos da EJA, rompendo com a extrapolação que se faz dos modelos de outros ensinos correspondente a outras faixas etárias, foi fundamental, bem como o convite à superação do paradigma compensatório em que se baseiam certos modelos educativos. A este respeito, é necessário referir o que foi apontado no primeiro SNFEJA pela pesquisadora Di Pierro (2006, p. 281-283):



Para a formação de educadores de EJA é necessário levar em conta a especificidade dos sujeitos aprendizes, sua história e condição socioeconômica, sua posição nas relações de poder, sua diversidade étnico-racial, cultural, geracional e territorial. Nesse sentido, a formação exigirá conhecimentos das Ciências Sociais e Humanas pautados em teorias pedagógicas sobre a juventude

e a vida adulta, que sustentem a reflexão sobre a constituição dos estudantes da EJA como protagonistas da ação pedagógica.

Nesse sentido, Arroyo (2006), no primeiro seminário, nos convoca a aprofundar sobre a questão da diversidade dos sujeitos da EJA como parte dos desafios dos educadores e tema essencial para a formação. Reconhecer as características e trajetórias dos estudantes, em sua especificidade como jovens, trabalhadores, adultos, de diferentes origens socioculturais, com experiências e condições sociopolíticas distintas, entre outros aspectos a serem levados em conta para a formação específica do educador de EJA.

“

O público da EJA é de jovens e adultos com uma história, com uma trajetória social, racial, territorial que tem que ser conhecida, para acertar com projetos que deem conta de sua realidade e de sua condição. Sabemos muito pouco sobre a construção dessa juventude, desses jovens e adultos populares com trajetórias humanas cada vez mais precarizadas. Quando equacionamos a distribuição de carga horária nos cursos de Pedagogia, devemos dedicar um tempo maior para trabalharmos o conhecimento da especificidade dos jovens e adultos da EJA. Teríamos que trazer uma visão sociológica, uma visão histórica sobre esses jovens e adultos (Arroyo, 2006, p. 23).

Por outro lado, Carrano (2008) alerta que os educadores da EJA têm o desafio de trabalhar em uma modalidade em que a homogeneidade dos sujeitos — faixas etárias, ritmos de aprendizagem, conhecimentos, trajetórias de vida etc. — não é uma tendência dominante. Portanto, expressa:

“

A necessidade de aprender a trabalhar com a experiência previa de jovens e adultos, para que sejam compreendidos como sujeitos culturais e portadores de biografias originais (...). Sujeitos que em sua maioria chega à escola com múltiplas experiências do mundo, eles têm pouca experiência de deslocamento pela cidade e pouco ou quase nada se beneficiam das atividades e redes culturais públicas oferecidas nos espaços centrais e comercializados das cidades (Carrano, 2008, p. 116).

Nos seminários, também foram apresentados trabalhos que abordaram a necessidade de políticas educacionais na formação do educador da EJA, dedicando-se a enfatizar temas mais específicos como: educação indígena, quilombola, gênero e sexualidade. A formação em relação às tecnologias de informação e comunicação, espaços virtuais e ambientes multimídia por meio de formação inicial e continuada, e por meio de projetos de extensão, foi outro tema que destacou a necessidade de políticas educacionais nesse sentido.

No que diz respeito à implementação destas concepções nas políticas de formação específica para a EJA, os entrevistados – coordenadores dos diferentes seminários – advertem que, embora tenham sido apresentados diversos trabalhos com o tratamento destas, por vezes, se encontra uma distância com o tratamento dado pelo Ministério de Educação a este aspecto:

“

O enfraquecimento da EJA no MEC afeta o tratamento das demandas deste campo educacional. Ao mesmo tempo, a presença no MEC de pessoas com experiência de trabalho na EJA demonstrou o quanto é possível avançar no atendimento dessas demandas e na configuração de políticas educacionais específicas (Entrevista MC, 2020).

Isto é apontado pela pesquisadora Laffin (2018, p. 56), que na sua análise do cumprimento das políticas públicas na EJA aponta:

“

passados 60 anos das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA), 29 anos da Constituição Brasileira e 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o abandono das políticas públicas para a EJA continua sendo recorrente e contundente.

Na trajetória histórica da EJA, reconhece-se que a ausência de políticas públicas de formação de educadores para atuarem neste setor da educação, é um dos aspectos, independentemente dos esforços e avanços, pelos quais esta modalidade educacional continua a ocupar um lugar secundário, excluído e marginalizado (Cunha Júnior; Soares; Acuña Collado, 2019).

Os debates, reflexões, propostas e questionamentos realizados no primeiro e segundo seminários relacionados ao tema central de cada um e aos objetivos para os quais foram criados, constituíram avanços significativos para desenvolver o terceiro seminário e dedicar o tema central às políticas públicas voltadas para a formação de educadores de EJA. Nesse sentido, foram apresentados diversos trabalhos nessa direção. Analisou-se também a necessidade de que os Fóruns estaduais da EJA discutam, com os gestores públicos, formas de garantir políticas de formação continuada aos educadores da EJA.

Apesar disso, a pesquisa mostra que o tratamento das políticas educacionais no SNFEJA é reconhecida como um tema abordado de forma dispersa e pouco sistematizada. A interrupção da discussão e da comunicação alcançada nos primeiros seminários influenciou nas possibilidades e limites da construção de bases para a configuração de políticas na formação específica do educador da EJA.

Na pesquisa sobre os SNFEJAs, há também um reconhecimento particular entre os entrevistados em relação às políticas públicas voltadas para esta formação específica:

“

A criação destes Seminários nos possibilitou conhecer os desafios e os caminhos formativos em todas as regiões do país, nos viabilizou a troca de experiências entre formadores e educadores de EJA e nos permitiu desenhar demandas a serem reivindicadas em termos da construção de políticas públicas formativas mais efetivas (Entrevistada R, 2021).

Penso que existe um desafio para os próximos seminários: fortalecer uma articulação capaz de recolocar a EJA na pauta das políticas educacionais. Evidentemente, este desafio está totalmente atrelado à mobilização pela retomada do Estado de Direito (Entrevistada A, 2020).

É preciso para a concretização das políticas específicas de formação de educadores da EJA, a revisão, estudo e consulta dos textos dos SNFEJAs, os quais não sempre são consultados e ter em conta para pesquisas da graduação e pós-graduação (Entrevistada X, 2022).

A necessidade de liderança por parte das universidades ficou clara para os entrevistados. O que foi dito acima é corroborado por opiniões como esta:

“

Lembro que nesse encontro estava tendo uma discussão forte sobre qual era o papel do Seminário Nacional de Formação dos Fóruns de EJA, ser um evento mais acadêmico (privilegiando a presença e apresentação de trabalhos científicos) ou ser um evento mais formativo dos próprios fóruns, de troca de experiência, de fortalecimento da luta dos fóruns com a participação e apresentação de experiências de EJA que não necessariamente estariam vinculadas à Universidade (Entrevistada J, 2020).

Os entrevistados explicam que a dispersão em alguns debates, as fortes disputas políticas e a divisão de perspectivas analíticas em vários trabalhos, apresentados a partir do III Seminário, implicaram limitações no cumprimento dos objetivos para os quais foram criados.

“

Recordo-me que houve até um certo “boicote” de pesquisadores renomados da EJA a esse evento de Brasília. Como disse, não sei de todos os bastidores dessa questão, mas me recordo que muitos pesquisadores que tinham tradição na participação do Seminário Nacional de Formação não estiveram presentes (Entrevistada J, 2020).

Alertam que a articulação entre as diferentes estruturas constitui um desafio a ser levado em conta para continuar lutando e defendendo as políticas de formação de educadores da EJA. O desafio colocado por um dos entrevistados: “a necessidade de continuar a articular-se local, regional e nacionalmente como movimento” (Entrevistada M, 2020).

Considerações finais

O contexto contemporâneo que se apresenta no cenário sociopolítico e econômico nos remete a questões específicas da EJA relativas ao currículo, à pedagogia e ao papel social desta modalidade no cenário educacional brasileiro. Tais questões precisam ser repensadas e demandam a necessidade de investir na formação dos educadores da Educação de Jovens e Adultos.

Constitui um desafio o compromisso social das universidades com a formação inicial e continuada dos educadores de EJA, tanto nas licenciaturas como nos cursos de

extensão e pós-graduação *lato e stricto sensu*, articuladas com estruturas do governo e organizações sociais, aproveitando as condições favoráveis no campo político educacional atualmente.

Ao constituir a EJA uma modalidade educativa e ao ter especificidades, a interseccionalidade relativa às questões de gênero, geracionais, étnico-raciais, da educação indígena, quilombola, pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, no campo, no sistema prisional e nos movimentos sociais, também precisam ser contempladas nas políticas de formação específica dos educadores da EJA.

Os SNFEJAs advertem sobre as especificidades da EJA como um tema a continuar aprofundando e concretizar nas políticas públicas e de formação relacionadas com nesta modalidade educativa.

O artigo apresentado revela algumas especificidades da EJA relacionadas com a formação de educadores: diversidade dos sujeitos, o legado da Educação Popular e a necessidade de políticas de formação específica. Também adverte temáticas ausentes ou escassamente tratadas nas pesquisas de EJA, as quais é preciso atender nos próximos seminários.

É, sem dúvidas, um ganho para o campo o anúncio da realização do próximo SNFEJA, previsto para o ano 2025 na cidade do Rio de Janeiro e, a concretização deste capítulo no contexto atual.

Referências

AGUIAR, Raimundo Helvécio. Educação de Jovens e Adultos para além da escolarização: Práticas e Concepções — os contributos da Sociologia da Educação e da Educação Popular. In: LOCH, Jussara; FERRER, Everton (Org.). *III Seminário Nacional de Educadores de EJA*. Porto Alegre: PUCRS, 2011. p. 43-48. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3_snf_poa.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

ANGELIM, Maria Luiza. Extensão como espaço de formação de educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leônicio (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. I

Seminário. Belo Horizonte: Autêntica; Brasília: Secad; MEC; UNESCO, 2006. p. 259–280. Disponível em: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos. I Seminário*. Belo Horizonte: Autêntica; Brasília: Secad; MEC; UNESCO, 2006. p. 17–32. Disponível em: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

BARBOSA, Eliábia; ALVEZ, Rita. A perspectiva freireana na atividade de monitoria na disciplina de Educação Popular de Jovens e Adultos na UFC: reflexões da militância. In: FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR. São Paulo, 2015, *Resumos [...]*. São Paulo: Editora Compacta, 2015. p. 85.

BARRETO, Vera. Formação permanente ou continuada. In: SOARES, Leôncio (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica; Brasília: Secad; MEC; UNESCO, 2006. p. 93–102. Disponível em: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

BORGES, Liana. Duas experiências em duas redes de formação: aprendizados e desafios. In: SOARES, Leôncio (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica; Brasília: Secad; MEC; UNESCO, 2006. p. 141–158. Disponível em: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf. Acesso em: 19 out. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular e a Educação de Jovens e Adultos: antes e agora. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos: II Seminário Nacional*. Brasília: Secad/MEC; UNESCO, 2008. p. 57–72. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/livrosegsemi.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

CARRANO, Paulo. Educação de jovens e adultos (EJA) e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos: II Seminário Nacional*. Brasília: Secad/MEC; UNESCO, 2008. p. 103–118. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/livrosegsemi.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

CUNHA-JÚNIOR, Adenilson Souza; SOARES, Leôncio José Gomes; ACUÑA COLLADO, Violeta Rosa. A trajetória recente da educação de pessoas jovens e adultas no Chile:

inferências de um estudo comparado. *Revista científica EccoS*, São Paulo, n. 48, p. 385–408, jan./mar. 2019.

DE SOUZA, João Francisco de; CARVALHO, Rosângela Tenório de. O Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular (NUPED/UFPE): um lugar de formação continuada de educadores/as de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos. I Seminário*. Belo Horizonte: Autêntica; Brasília: Secad; MEC; UNESCO, 2006. p. 237–258. Disponível em: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

DI PIERRO, Maria Clara. Balanço e perspectivas da pesquisa sobre formação de educadores/as de jovens e adultos. In: LOCH, Jussara; FERRER, Everton (Org.). *III Seminário Nacional de Educadores de EJA*. Porto Alegre: PUCRS, 2011. p. 167–177. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3_snf_poa.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

DOS REIS, Renato Hilário *et al.* Formação de educadores de jovens e adultos na educação popular: experiências e desafios no Distrito Federal e entorno. In: LOCH, Jussara; FERRER, Everton (Org.). *III Seminário Nacional de Educadores de EJA*. Porto Alegre: PUCRS, 2011. p. 49–70. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3_snf_poa.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

FISCHER, Nilton Bueno. Formação de professores de EJA: comentários interativos com o professor Miguel González Arroyo.. In: SOARES, Leôncio (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos. I Seminário*. Belo Horizonte: Autêntica; Brasília: Secad; MEC; UNESCO, 2006. p. 103–122. Disponível em: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

GONZÁLEZ, Maria Victoria; SOARES, Leôncio. Formación de Educadores de Jóvenes y Adultos en Brasil: análisis y perspectivas desde los Seminarios Nacionales. *Educación y Revista*, v. 38, e82104, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/3255>. Acesso em: 16 jan. 2023.

HADDAD, Sérgio (Org.). *Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA*. São Paulo: Global, 2007.

LAFFIN, Maria Hermínia. Formação inicial de educadores no campo da Educação de Jovens e Adultos: espaço de direito e de disputas. *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 1, p. 53–71, jan./jun., 2018.

LÓPEZ-VELARDE, Jaime Rogelio C. La investigación sobre educación de personas jóvenes y adultas: las tesis de un concurso latinoamericano. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 40, n. 3, p. 699–716, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fyg7V86dnKx45ZLMvjV3ynD/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 19 abr. 2018.

NUNES, Fábio. Reflexões acerca da formação inicial de educadores de EJA: Potencialidades na extensão universitária In: FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR. São Paulo, 2015. Resumos [...]. São Paulo: Editora Compacta, 2015. p. 81.

PAIVA, Jane. Concepções e movimentos pela formação de pedagogos para a Educação de Jovens e Adultos na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In: SOARES, Leônicio (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos. I Seminário*. Belo Horizonte: Autêntica; Brasília: Secad; MEC; UNESCO, 2006. p. 45–66. Disponível em: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

PAIVA, Jane. Quando duas se fazem uma: de formação inicial continuada a formação humana. In: LOCH, Jussara; FERRER, Everton (Org.). *III Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA*. Porto Alegre: PUCRS, 2011. p. 71–83. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3_snf_poa.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

PORCARO, Rosa Cristina. A formação do educador de jovens e adultos no Brasil e os desafios da construção de sua identidade docente. In: LOCH, Jussara; FERRER, Everton (Org.). *III Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA*. [S.l.: s.n.], 2011. p. 33–41. Disponível em: https://forumeja.org.br/wp-content/uploads/tainacan-items/151616/398870/3_snf_poa.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

RIOS, Rita Cristina. Recorte da experiência do Departamento de Ciências Humanas/Juazeiro (Bahia) no campo da EJA: memórias de formação tecidas no cotidiano dos espaços-tempos. In: SOARES, Leônicio (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos. I Seminário*. Belo Horizonte: Autêntica; Brasília: Secad; MEC; UNESCO, 2006. p. 83–92. Disponível em: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

SOARES, Leônicio (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos. I Seminário*. Belo Horizonte: Autêntica; Brasília: Secad; MEC; UNESCO, 2006. Disponível em: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

SOARES, Leôncio. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre as propostas da EJA. In: LOCH, Jussara y FERRER, Everton (Org). *III Seminário Nacional de Educadores de EJA*. Porto Alegre: PUCRS, 2011. p. 84–98. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3_snf_poa.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

SOARES, Leôncio; SOARES, Rafaela. O reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 22, n. 66, p. 1–25, jun. 2014. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/1331/1309/0>. Acesso em: 27 jun. 2025.

TORRES, Alberto. *La educación popular: trayectoria y actualidad*. 2. ed. Bogotá: El Búho, 2016.

UNESCO. La educación de las personas adultas: la declaración de Hamburgo y la agenda para el futuro. *CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS*, 5., 14–18 de julio, 1997. México. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_spa. Acesso em: 27 jun. 2025.

UNESCO. *Marco de acción de la Educación de Personas Jóvenes y adultas (EPJA), en América Latina y el Caribe 2000–2010*. Santiago: UNESCO; CEEAL; CREFAL; CINTERFOR; OIT, 2002. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000200125>. Acesso em: 20 abr. 2018.

UNESCO. *La educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe. Hacia un estado del arte: informe regional de América Latina y el Caribe para la Conferencia De Seguimiento a CONFITEA V*, Hamburgo: UNESCO, Instituto de Educación, Septiembre 2003. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001389/138996s.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.



Sobre os autores

Adelson Afonso da Silva França Júnior

Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Pedagogo pela Universidade Estadual de Minas Gerais. Educador da EJA na PBH e professor universitário na UEMG – Ibirité. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (Grupeja).

Adenilson Souza Cunha Júnior

Possui Pós-Doutorado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, com Estágio Doutoral na Universidade de Playa Ancha (UPLA), Chile. É professor titular, com dedicação exclusiva, do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Integra o Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (Grupeja) da FaE/UFMG e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos “EJA em Pauta” GEPEP/UESB.

Ágata Bárbara Brito Avelar

Graduanda em História pela Universidade Federal de Ouro Preto, compõe o Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (Grupeja) como bolsista de iniciação científica.

Ana Paula Ferreira Pedroso

Pedagoga, Mestre em Ciência da Informação e Doutora em Educação, todos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais, lotada no Departamento de Educação da Unidade Ibirité. Professora Colaboradora do Programa de Mestrado Profissional em Educação (PROMESTRE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (Grupeja) da FaE/UFMG.

Angelita Aparecida Azevedo Freitas

Doutora (Universidade Federal de Minas Gerais) e Mestre (Universidade Federal de Ouro Preto) em Educação. Realizou estágio pós-doutoral na Universidade Federal de Ouro Preto. Pedagoga. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (Grupeja) da FaE/UFMG.

Anna Carolina de Paiva Leal

Pedagoga com ênfase em Educação de Jovens e Adultos e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (Grupeja) da FaE/UFMG.

Anna Cristina Barbosa Roncaratti

Professora da rede pública municipal de Belo Horizonte. Pedagoga com habilitação em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Federal de Minas Gerais e integrante do Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos da FaE/UFMG (Grupeja).

Clarice Wilken de Pinho

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Graduada em Pedagogia com habilitação em Educação de Jovens e Adultos pela mesma instituição. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos da FaE/UFMG (Grupeja). Professora da rede pública municipal de Belo Horizonte.

Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva

Pedagoga. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais com Estágio Pós-Doutoral na Universidade de São Paulo e na University of Wisconsin-Madison (EUA). Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos da FaE/UFMG (Grupeja).

Isabela Karolliny Fraga Neves

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais, Educadora Social e integrante do Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos da FaE/UFMG (Grupeja).

José Ramos Barbosa da Silva

Possui graduação em Comunicação Social pela Universidade Federal da Paraíba (1982), mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (1992), doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2007). Atualmente é professor do DME/CE/UFPB, com atuação na Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular. Compõe o Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos da FaE/UFMG (Grupeja).

Laura Alves Andrade

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pedagoga com habilitação em Educação de Jovens e Adultos pela mesma instituição. Especialista em coordenação. Integrante do grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos da FaE/UFMG (Grupeja).

Leôncio José Gomes Soares

Professor titular da Universidade Federal de Minas Gerais. Possui graduação em Letras e mestrado em Educação pela UFMG e doutorado em Educação pela USP. Esteve como Professor/Investigador Visitante na UFPB e na Universidade de Lisboa. Realizou pós-doutoramento na Universidade Federal Fluminense, na Northern Illinois University, em Illinois, Estados Unidos da América e na Universidade Federal da Paraíba. Coordenador do grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos da FaE/UFMG (Grupeja).

Maria Victoria González Peña

Doutora em Educação pela Universidade de Camagüey, Cuba. Pós-doutora na área de educação pela FaE/UFMG. Professora da UNILA e integrante do Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos da FaE/UFMG (Grupeja).

Meiriele Cruz

Doutoranda e Mestra em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais. Licenciada em História pela mesma instituição e integrante do Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos da FaE/UFMG (Grupeja).

Rafaela Carla e Silva Soares

Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Pedagoga com habilitação em Educação de Jovens e Adultos pela mesma instituição. Psicopedagoga Clínica e Institucional. Compõe o Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (Grupeja) e o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Especial e Direito Escolar (GEPEEDE), ambos da FaE/UFMG.

Trinidad Vaccarezza

Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Bacharel em Ciencias de la Educación pela Universidad de Buenos Aires, Argentina. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (Grupeja) e do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO), ambos da FaE/UFMG.

A Editora Selo FaE acolhe textos de professores,
estudantes, egressos e técnico-administrativos
da Faculdade de Educação, especialmente
aqueles produzidos no âmbito
das atividades acadêmicas.

Este livro foi publicado com o apoio da Fundação
de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
(FAPEMIG) – Processo APQ-04927-23.

A presente edição foi composta em caracteres
Impact, Lora e Inter.

