



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DO LITORAL NORTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

MARCOS EVALDT DE BARROS

**AS ESPECIFICIDADES DA EJA NA PERSPECTIVA DE DOCENTES E DE
GESTORES DA MODALIDADE NO LITORAL NORTE DO RIO GRANDE DO SUL**

OSÓRIO

2023

MARCOS EVALDT DE BARROS

**AS ESPECIFICIDADES DA EJA NA PERSPECTIVA DE DOCENTES E DE
GESTORES DA MODALIDADE NO LITORAL NORTE DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Contextos, cotidianos educacionais e formação das docências

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sita Mara Lopes Sant'Anna

Osório

2023

Catálogo de publicação na fonte (CIP)

B277e Barros, Marcos Evaldt de

Especificidades da EJA na perspectiva de docentes e de gestores da modalidade no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, As/ Marcos Evaldt de Barros. – Osório: Uergs, 2023.

179 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado Profissional em Educação, Unidade Litoral Norte - Osório, 2023.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Sita Mara Lopes Sant'Anna

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Especificidades da EJA. 3. Formação Continuada. I. Sant'Anna, Sita Mara Lopes. II. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado Profissional em Educação, Unidade Litoral Norte - Osório, 2023. III. Título.

Bibliotecário Marcelo Bresolin CRB 10/2136

MARCOS EVALDT DE BARROS

AS ESPECIFICIDADES DA EJA NA PERSPECTIVA DE DOCENTES E DE GESTORES DA MODALIDADE NO LITORAL NORTE DO RIO GRANDE DO SUL

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Contextos, cotidianos educacionais e formação das docências

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sita Mara Lopes Sant'Anna

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Sita Mara Lopes Sant'Anna – PPGED/UERGS (Orientadora)

Prof.^a Dra. Maria Augusta Martiarena de Oliveira - ProfEPT/IFRS

Prof.^a Dra. Veronice Camargo da Silva - PPGED/UERGS

Prof.^a Dra. Viviane Maciel Machado Maurenente – PPGED/UERGS

AGRADECIMENTOS

A trajetória que me traz até essa conquista só foi possível porque nela não trilhei sozinho. Então, nesse espaço, gostaria de deixar registrado alguns agradecimentos sinceros a quem esteve comigo na jornada chamada Mestrado Profissional em Educação.

Agradeço aos meus pais, Anarino e Maria, a minha companheira Andressa, aos meus irmãos, André e Mauricio, por sempre incentivarem e compreenderem os momentos de ausência e auxiliando nos momentos em que os obstáculos surgiam.

Um agradecimento especial aos colegas das duas escolas nas quais leciono, a EMEF Ângelo Gamba e a EEEF General Osório, que sempre me incentivaram e me dirigiram palavras de apoio.

Gratidão aos participantes da pesquisa que, com suas falas, contribuíram imensamente com os objetivos da pesquisa e, conseqüentemente, propiciaram muitos aprendizados, que serão agora difundidos.

Gostaria também de agradecer a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e, em especial, ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED/UERGS, por se constituírem como importantes espaços de democratização da educação pública, gratuita e de qualidade, dos quais me orgulho de fazer parte.

Não posso deixar de registrar os meus sinceros agradecimentos a todos(as) os(as) professores(as) do mestrado, que muito me ensinaram e me auxiliaram nessa caminhada tão importante.

Registro, também, minha gratidão à banca examinadora desta pesquisa que, com suas importantes considerações, me guiaram até a realização da presente dissertação. E isso não seria possível sem a cedência de parte de seu tempo para a análise, com carinho, da pesquisa.

E um agradecimento especial à professora Sita Mara Lopes Sant’Anna, minha orientadora que, com muita paciência e sabedoria me guiou até aqui. Suas sugestões, conselhos, correções, demonstraram o seu comprometimento com a pesquisa e, também, com EJA e com a docência. As páginas dessa dissertação iluminam-se, também, com o exemplo de sua postura enquanto educadora. Educadora admirável e comprometida imensamente com a Educação de Jovens e Adultos.

A função primeira de um currículo de formação dos docentes-educadores será que entendam a radicalidade desses percursos humanos, para ajudar esses adolescentes, jovens-adultos a entenderem-se protagonistas desses percursos sociais, escolares. Que encontrem sentido em tentar mais uma viagem escolar, social. (Arroyo, 2017, p. 27).

RESUMO

O presente estudo tem por abordagem a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo por base as concepções que possuem os docentes de EJA e gestores(as) que atuam na região que compreende o Litoral Norte do Estado do Rio Grande do Sul sobre as especificidades da EJA. A partir disso, o problema de pesquisa constitui-se da seguinte forma: de que modos os(as) professores(as) e gestores(as) da Educação de Jovens e Adultos que atuam no Litoral Norte do Rio Grande do Sul concebem as especificidades da EJA? Dessa maneira, objetiva-se analisar, inicialmente, de que forma as especificidades da EJA são evidenciadas na produção acadêmica e em documentos normativos; identificar, entre as especificidades da EJA evidenciadas nas falas dos professores(as) e gestores(as), quais concepções são mais recorrentes, pouco ou não percebidas; indicar, a partir das reflexões, de que modos o reconhecimento das especificidades da EJA pode contribuir com o campo da formação docente de EJA; elaborar, como efeito dos achados da dissertação, um produto educacional formativo digital para professores(as) e gestores(as) da Educação de Jovens e Adultos da região. Com relação aos processos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório (Gil, 2021; Marconi, Lakatos, 2003), desenvolvida com docentes e gestores (as) atuantes na Educação Básica de três municípios do Litoral Norte, sendo eles: Capão da Canoa, Osório e Tramandaí. Para a produção dos dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, cujo dispositivo analítico foi o da Análise de Conteúdo (AC) (Bardin, 2021). Expõe-se, como referencial (is), abordagens teóricas a respeito das especificidades da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Rio Grande do Sul, tendo como sustentação os estudos de Arroyo (2017), Gadotti (2011) e Romão (2011); concernente à formação continuada, optou-se por Arroyo (2006), Imbernón (2010) e Nóvoa (2013). Também buscou-se suporte em textos da legislação, os quais foram considerados relevantes para a pesquisa. Dentre os principais resultados, destaca-se que, tanto professores(as) quanto gestores(as) denunciam a falta de formações voltadas para as especificidades da EJA. Com relação às especificidades evidenciadas pelos(as) entrevistados(as), destaca-se que o olhar para a realidade dos estudantes é presença constante nas falas, porém, há a ausência de projetos educativos alinhados a essa perspectiva. Frisa-se que a análise das falas objetivou contribuir para a construção coletiva de processos formativos futuros, que possam refletir e evidenciar as especificidades da EJA do Litoral Norte Gaúcho como conteúdo fundamental. Sobre a proposta de produto educacional, os achados da dissertação possibilitaram a elaboração de um e-book intitulado “Um olhar para as especificidades da EJA no Litoral Norte do Rio Grande do Sul”, cujo escopo é o de contribuir para o (re)conhecimento das especificidades nas concepções, princípios e processos educacionais formativos da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Especificidades da EJA. Formação Continuada. Litoral Norte do RS.

ABSTRACT

The present study has as its approach the Youth and Adult Education (EJA), based on the conceptions that EJA teachers and managers who work in the region that comprehend the North Coast of the State of Rio Grande do Sul has about the specificities of EJA. From this, the research problem is based on this: in what ways do teachers and managers of Youth and Adult Education who work in the North Coast of Rio Grande do Sul comprehends the specificities of EJA? Thus, the objective is to analyze, initially, how the specificities of EJA are evidenced in academic production and normative documents; identify, among the specificities of EJA evidenced in the statements of teachers and managers, which conceptions are more recurrent, little or not perceived; indicate, based on the reflections, how the recognition of the specificities of EJA can contribute to the area of EJA teacher training; elaborate, as an effect of the dissertation, a digital educational product for teachers and managers of Youth and Adult Education in the region. Regarding to the methodological processes, this is a qualitative, exploratory research (Gil, 2021; Marconi, Lakatos, 2003), developed with teachers and managers working in Basic Education in three cities on the North Coast, namely: Capão da Canoa, Osório and Tramandaí. Semi-structured interviews were used to produce the data, whose analytical device was Análise de Conteúdo (Bardin, 2021). Theoretical approaches regarding to the specificities of Youth and Adult Education in Brazil and Rio Grande do Sul are presented as a reference, based on the studies of Arroyo (2017), Gadotti (2011) and Romão (2011); regarding continuing education, Arroyo (2006), Imbernón (2010) and Nóvoa (2013). Support was also found in texts of the legislation, which were considered relevant to the research. Among the main results, it is highlighted that both teachers and managers report the lack of training focused on the specificities of EJA. Regarding the specificities evidenced by the interviewees, it is highlighted that the look at the reality of the students is a constant presence in the statements, however, there is the absence of educational projects aligned with this perspective. It is emphasized that the analysis of the speeches aimed to contribute to the collective construction of future training processes, which can reflect and highlight the specificities of the EJA of the North Coast of Rio Grande do Sul as a fundamental content. About the proposal of an educational product, the findings of the dissertation enabled the elaboration of an e-book entitled "A look at the specificities of EJA in the North Coast of Rio Grande do Sul", whose scope is to contribute to the (re)knowledge of the specificities in the EJA on the North Coast of Rio Grande do Sul", whose scope is to contribute to the (re)knowledge of the specificities in the conceptions, principles and formative educational processes of EJA.

Keywords: Youth and Adult Education. Specificities of EJA. Continuing Education. North Coast of Rio Grande do Sul.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - O Litoral Norte no mapa do Rio Grande do Sul

Imagem 2 – Localização de Capão da Canoa no mapa

Imagem 3 - Localização de Tramandaí no mapa

Imagem 4 - Localização de Osório no mapa

Imagem 5 - Escola Cícero da Silva Brogni

Imagem 6 - Escola Professor Milton Pacheco

Imagem 7 - Instituto Barão de Tramandaí

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 - Especificidades da EJA na produção acadêmica pesquisada
- Quadro 2 - Especificidades localizadas em Soares e Soares (2014)
- Quadro 3 - Dimensões das especificidades para a pesquisa
- Quadro 4 - Formas de oferta da EJA conforme Resolução CEED/RS nº 376/2023
- Quadro 5 - O que dispõe a resolução 376/2023 a respeito das dimensões relativas às especificidades da EJA
- Quadro 6 - Reflexões sobre a formação continuada para a EJA
- Quadro 7 - Número de habitantes nos municípios de pesquisa
- Quadro 8 - Matrículas da EJA nos municípios de pesquisa
- Quadro 9: informações gerais sobre os entrevistados
- Quadro 10: Sentidos da EJA para os(as) docentes
- Quadro 11: Princípios e ou orientações que fundamentam a EJA
- Quadro 12 - Especificidades trazidas nas falas docentes
- Quadro 13: características dos(as) estudantes da EJA
- Quadro 14: Saberes necessários às práticas docentes na EJA
- Quadro 15: interações entre professores(as) e estudantes da EJA
- Quadro 16: A avaliação na EJA
- Quadro 17: conhecimentos que devem ser mobilizados/priorizados nas formações continuadas para a EJA
- Quadro 18: espaços escolares e não escolares utilizados pelos(as) professores(as) da EJA
- Quadro 19: considerações a respeito de reuniões e formações pedagógicas para a EJA
- Quadro 20: Sentidos da EJA para as gestoras
- Quadro 21: Princípios e ou orientações que fundamentam a EJA para as gestoras
- Quadro 22 - Especificidades trazidas nas falas das gestoras
- Quadro 23: características dos estudantes da EJA na perspectiva das gestoras
- Quadro 24: Saberes necessários às práticas docentes na EJA na perspectiva das gestoras
- Quadro 25: interações entre professores(as) e estudantes da EJA
- Quadro 26: a avaliação na EJA na perspectiva da gestão
- Quadro 27: considerações a respeito de reuniões e formações pedagógicas para a EJA na perspectiva da gestão
- Quadro 28: espaços da escola e fora dela de utilização relevante na perspectiva das gestoras

Quadro 29: considerações a respeito de reuniões e formações pedagógicas para a EJA na perspectiva da gestão

Quadro 30 - Dimensões das especificidades para a pesquisa e especificidades trazidas nas falas docentes

Quadro 31 - Dimensões das especificidades para a pesquisa e especificidades trazidas nas falas das gestoras

Quadro 32 – silenciamentos das especificidades nas falas de professores(as) e gestoras

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CEED	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização

PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RS	Rio Grande do Sul
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1 A EJA NO BRASIL: BREVES MARCAS HISTÓRICAS E LEGAIS.....	23
2.2 PERCORRENDO OS CAMINHOS DAS ESPECIFICIDADES DA EJA.....	31
2.2.1 Um legado histórico de luta pelo direito à educação	31
2.2.2 As especificidades da EJA na produção acadêmica	39
2.2.3 Um olhar para as especificidades da EJA sob a perspectiva de documentos Legais	44
2.2.3.1 Especificidades da EJA em documentos legais nacionais.....	44
2.2.3.2 Especificidades da EJA em documentos legais estaduais: aspectos gerais...	47
2.3 CONFIGURANDO A NOÇÃO DE ESPECIFICIDADES PARA A PESQUISA.....	51
2.4 UM NOVO OLHAR PARA A RESOLUÇÃO CEED RS Nº 376/2023.....	54
2.5 POR UMA FORMAÇÃO QUE CONSIDERE AS ESPECIFICIDADES DA EJA: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA	62
2.5.1 Sobre a formação continuada	62
2.5.2 Então, uma formação continuada para a EJA que considere as especificidades da modalidade	65
3 METODOLOGIA	71
3.1 SOBRE A ABORDAGEM QUALITATIVA.....	71
3.2 DA ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	73
3.3 DO CAMPO DE PESQUISA.....	75
3.3.1 Sobre o Litoral Norte do Rio Grande do Sul	75
3.3.2 Sobre os municípios de pesquisa	76
3.3.3 Sobre as escolas	79
3.3.4 Os participantes da pesquisa	81
4 ANÁLISES E REFLEXÕES A PARTIR DAS FALAS DE DOCENTES E DE GESTORAS	84

4.1 AS ESPECIFICIDADES DA EJA NA PERSPECTIVA DOCENTE.....	84
4.1.1 A EJA na perspectiva docente.....	84
4.1.2 Sobre os princípios ou orientações que fundamentam a EJA.....	87
4.1.3 As especificidades da EJA na perspectiva docente.....	93
4.1.4 Os(as) estudantes da EJA na perspectiva docente.....	98
4.1.5 Sobre os saberes necessários às práticas docentes na EJA.....	103
4.1.6 As interações entre professores(as) e estudantes.....	109
4.1.7 Sobre as avaliações na EJA.....	112
4.1.8 Sobre os conhecimentos a serem mobilizados/priorizados nas formações continuadas para a EJA.....	118
4.1.9 Sobre os espaços escolares e não escolares.....	123
4.1.10 Sobre as reuniões e formações pedagógicas.....	130
4.2 AS ESPECIFICIDADES DA EJA NA PERSPECTIVA DAS GESTORAS.....	135
4.2.1 A EJA na perspectiva das gestoras.....	135
4.2.2 Sobre os princípios ou orientações que fundamentam a EJA.....	136
4.2.3 As especificidades da EJA na perspectiva gestora.....	138
4.2.4 Os estudantes da EJA na perspectiva gestora.....	141
4.2.5 Sobre os saberes necessários às práticas docentes na EJA.....	143
4.2.6 As interações entre professores(as) e estudantes.....	145
4.2.7 Sobre as avaliações na EJA.....	147
4.2.8 Sobre os conhecimentos a serem mobilizados/priorizados nas formações continuadas para a EJA.....	150
4.2.9 Sobre os espaços escolares e não escolares.....	152
4.2.10 Sobre as reuniões e formações pedagógicas.....	154
5 UM OLHAR GERAL SOBRE AS ESPECIFICIDADES NAS FALAS.....	157
6 SOBRE O PRODUTO EDUCACIONAL.....	163
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
REFERÊNCIAS.....	171

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, ao apresentar reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos - EJA, traz a preocupação em pensá-la enquanto modalidade constituída por uma multiplicidade de sujeitos que, muitas vezes são agrupados em categorias que, ao efetuarem uma generalização tão sólida, desmancham as possibilidades de outras problematizações, de outras abordagens à luz de outras perspectivas.

Tal preocupação encontra sustentação na constatação das múltiplas faces, percursos de vidas, sociais, raciais, de classe, nas múltiplas facetas da precarização do trabalho. Nessa medida, a educação, marcada por processos históricos que evidenciam os fenômenos recorrentes de exclusão, necessita de alicerces inerentes à resistência, que não se originando de elementos exteriores, terá no interior dos grupos marginalizados, inferiorizados, suas novas produções originárias. Logo, as reflexões em torno da EJA desenham-se, também, na compreensão histórica dos autoritarismos, das subalternizações¹ e dos apagamentos construídos nestes últimos séculos.

Se a educação na qual acreditamos pressupõe o encerramento de práticas autoritárias e de mera reprodução e transferência de conhecimentos tidos como dados fatalistas, é urgente a necessidade de repensarmos a formação e a prática para e com os próprios estudantes, para e com os próprios docentes. Somos levados, nesse sentido, a considerar a pertinência de uma aproximação a esses sujeitos enunciados estudantes da, bem como professores e professoras da EJA. Tal aproximação permitirá a análise e a compreensão de gestos, sons, vírgulas, silenciamentos, ao mesmo tempo que possibilitará, de igual maneira, o maior conhecimento da realidade, deslocando a probabilidade de mudanças para o campo do possível, ou seja, eivado de coletivo:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. (Freire, 2015, p. 111).

Esse processo de escuta apontado por Freire nos remete à necessidade de pesquisas que dialoguem com tal preceito, os resultados obtidos com tal aproximação não consolidarão, isso já sabemos, uma cartilha que pode ou deve ser seguida. Entretanto, poderão possibilitar

¹ Termo muito utilizado por Spivak (2010), assim como *subalterno*, *subalternidade* e *processos de subalternização*. Termos que interrogam o eurocentrismo à luz dos saberes coloniais subalternizados, inferiorizados historicamente.

caminhos para a reflexão e a construção de aprendizados voltados a cada realidade, efetuando o afastamento, nesse sentido, de teorias e práticas generalizantes. Tais reflexões inclinam-se, nesse caminho, para o alcance de artefatos reflexivos que possibilitem, desde a compreensão dos dados obtidos, para a formulação de políticas de formação que visem uma melhor interação:

Dessa forma, os trabalhos sobre os sujeitos da EJA possuem grande relevância social. Em primeiro lugar, porque pode fornecer subsídio para se pensar a formação dos educadores dessa modalidade educativa. Em segundo lugar, porque pode oferecer elementos para formulação de políticas públicas adequadas às especificidades dos sujeitos da EJA. (Soares, 2011, p. 78-79).

É importante, porém, que se assumam, na escola, sujeitos que não detêm o saber certo, o saber único, o saber dado, postura essa que deve ser primordial para os deslocamentos necessários.

O que há de peculiar, também, e que deve ser levado em consideração à formação docente, é a atenção que deve ser dada à realidade local, tanto da instituição ou evento formadores quanto da própria atuação do(a) professor(a) que se forma. Entretanto:

Parece fácil dizer isso, mas como é difícil mudar as políticas e as práticas de formação. Isso implica fugir de políticas de subsídio, de políticas em que se acredita que oferecendo (ou investindo) à formação uma grande quantidade de cursos, seminários ou jornadas, a educação mudará; deixa-se o contexto trabalhista empobrecido, assim como a metodologia de trabalho da prática formativa mais orientada a práticas formativas individuais que a modelos de formação permanente de caráter coletivo, de desenvolvimento e de melhoria do currículo e a processos indagativos em que a base não é a “ignorância do mestre”, mas que se confia na capacidade do professorado para gerar inovações através da prática educativa. (Imbernón, 2009, p. 45).

Sinaliza-se, por conseguinte, que os programas de formação não podem ser avaliados apenas pelo seu rigor metodológico, mas, também, pelo impacto gerado na qualidade de vida da população atingida. Como nos ensina novamente Miguel Arroyo, deve-se “garantir aos jovens-adultos o direito a esses conhecimentos para que os educandos garantam seu direito a saberem-se vítimas dessas relações políticas, sociais, históricas.” (2017, p. 131). A Educação de Jovens Adultos está condicionada, portanto, às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do(a) educando(a).

Com relação à relevância do estudo para o pesquisador e para a realidade na qual atua, enfatiza-se que os resultados obtidos com a aproximação aos sujeitos que vivenciam a EJA possibilitarão caminhos para a reflexão e a construção de aprendizados que se afastem de teorias e práticas generalizantes.

Nesse sentido, é importante destacar que o pesquisador, advogado, professor de História e pós-graduado em Metodologia do Ensino de História e Gestão Escolar, possui suas

relações com a EJA desde um processo que se inicia no ano de 2014, quando do princípio da jornada como professor efetivo da educação básica dos quadros do Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e da Secretaria Estadual de Educação do município de Osório-RS.

As experiências com as turmas de EJA noturnas me possibilitaram um conjunto de reflexões acerca da modalidade. Reflexões essas que se manifestaram, inclusive, em atividades desenvolvidas com o corpo discente nas aulas de História. Tais atividades passaram a ser atravessadas por ponderações a respeito das especificidades da modalidade da Educação de Jovens e Adultos. No cerne da consideração dessas especificidades, afirmava-se a relevância de não tomar como insuficientes os conhecimentos dos próprios estudantes da EJA, pois, dessa maneira, poderíamos recorrer à reprodução dos mecanismos de um saber institucionalizado que poderia ter sido o motivo, preteritamente, da exclusão escolar desses estudantes. Tal prática recorreria, também, à desconsideração da realidade do educando e dessa como uma ferramenta da interação entre professor(a) e estudante que cria, recria e reproduz conhecimentos.

Pode-se dizer, também, que há uma compatibilidade entre a realidade pretérita do pesquisador, na sua juventude e início de vida adulta, com as realidades encontradas nas salas de aula da EJA. Nessa linha, desde 2014, quando do início da trajetória docente, no município de Maquiné-RS, na Escola Estadual de Educação Básica Lourenço Leon von Langendonck, até o presente momento, na escola Estadual de Ensino Fundamental General Osório, situada no município de Osório-RS, o docente e pesquisador encontra aproximações entre as realidades vividas por seu corpo discente e as suas. Isso visto que, desde a adolescência, encontrando dificuldades financeiras, viu-se em trajetórias truncadas relacionadas à contemporaneidade entre o trabalho precarizado e os estudos.

Abordagens relevantes para o campo da educação e, especificamente para o campo da Educação de Jovens e Adultos, referem-se ao direito à educação, elemento sobre o qual há muito o pesquisador vem refletindo, desde a escrita de seus artigos submetidos às revistas e eventos, ou desde as próprias elaborações de atividades relativas às suas especializações no campo da educação. Filho de pais que não concluíram a etapa básica da educação escolar, o pesquisador observa a presente pesquisa com olhares intrínsecos à resistência, à luta por melhores condições de acesso e permanência na escola, à discussão sobre a formação de professores(as), à elaboração de políticas públicas voltadas para a modalidade, entre outras formas derivadas da compreensão de realidade de sujeitos que chegam às classes da EJA.

O interesse pela pesquisa no campo da Educação de Jovens e Adultos vai surgindo, nesse sentido, no trilhar das trajetórias pessoal e profissional, na confluência com o entendimento de que tal modalidade representa os percursos históricos pelos quais passaram e passam sujeitos que lutam pelo direito à educação, ao trabalho digno, à vida digna. O interesse sustenta-se, de igual maneira, e parafraseando Miguel Arroyo, na compreensão de que os coletivos constituintes da EJA devem assumir uma postura crítica nas suas jornadas cotidianas.

Enfatiza-se que as participações em palestras, seminários e demais eventos educacionais contribuíram para as noções que, atualmente, embasam e impulsionam o pesquisador no seu trilhar em estudos de EJA. Destaca-se, pois, a participação, desde 2021, no Grupo de Pesquisa em Educação, Trabalho e Cidadania, condizente com a realização da pós-graduação em Educação Básica e Profissional no Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Rio Grande do Sul, e que proporcionou a elaboração de uma pesquisa vinculada à EJA no município de Osório-RS.

Tendo em vista toda essa trajetória pessoal e profissional, configura-se, contemporaneamente, a temática desse estudo no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED-MP, que aborda as especificidades da Educação de Jovens e Adultos na concepção de docentes da educação básica da região do Litoral Norte gaúcho², tendo como objetivo principal a investigação e a compreensão acerca da concepção das especificidades da modalidade da Educação de Jovens e Adultos de docentes que atuam na modalidade.

Nesse sentido, a presente pesquisa tem por abordagem a Educação de Jovens e Adultos, tendo por base as perspectivas que os(as) docentes que atuam nessa modalidade, na região que compreende o Litoral Norte do Rio Grande do Sul, possuem sobre as especificidades da EJA.

Apresenta como problema de pesquisa o seguinte: de que modos os(as) professores(as) e gestores(as) da Educação de Jovens e Adultos que atuam no Litoral Norte do Rio Grande do Sul concebem as especificidades da EJA?

Com relação ao objetivo geral, ele constitui-se em: analisar que perspectivas possuem os(as) professores(as) e gestores(as) que atuam em três instituições escolares do Litoral Norte Gaúcho sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos.

Já os objetivos específicos são os seguintes: a) Analisar de que modo as especificidades são evidenciadas na produção acadêmica sobre a EJA e nos principais

² O Litoral Norte do Rio Grande do Sul é uma divisão territorial composta por 23 municípios, estabelecida conforme o Conselho Regional de Desenvolvimento do Litoral - COREDE.

documentos normativos estaduais; b) Identificar, entre as especificidades da EJA evidenciadas nas falas dos(as) professores(as) e gestores(as), quais concepções são mais recorrentes, pouco ou não percebidas pelos(as) docentes; c) Indicar, a partir das reflexões, de que formas o reconhecimento das especificidades da EJA pode contribuir com o campo da formação docente de EJA; d) Elaborar, como efeito dos achados da dissertação, um produto educacional formativo digital para os professores e professoras da Educação de Jovens e Adultos da região.

O estudo apresenta, ainda, as seguintes questões de pesquisa: a) De que modos as especificidades da EJA são evidenciadas na produção acadêmica sobre a EJA e nos principais documentos normativos estaduais?; b) Quais concepções acerca das especificidades da Educação de Jovens e Adultos são mais recorrentes, pouco ou não percebidas pelos(as) professores(as) e gestores(as)?; c) Em que medida o reconhecimento das especificidades da EJA podem contribuir com o campo da formação docente de EJA?; d) Que procedimentos se fazem necessários à produção de um produto educacional formativo digital para os professores e professoras da Educação de Jovens e Adultos da região?.

O discursos sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos apresentam abordagens gerais, que muitas vezes são introjetadas nas falas, mas não são instadas à reflexão. Na escola há uma memória institucionalizada por cotidianos intensos, com demandas urgentes e imediatas e por práticas institucionais históricas instituídas, que tendem a passar despercebidas em práticas escolarizadas de EJA. É preciso que se traga a essa reflexão, a visibilidade às especificidades da EJA, particularmente as refletidas e produzidas no âmbito da própria EJA. É preciso que se traga, ainda, a visibilidade às especificidades da EJA cunhadas pelo seu caráter cultural, com base nas diversidades e demandas locais e regionais.

Diante disso, surge a necessidade de saber como os professores e professoras que atuam na EJA, no Litoral Norte Gaúcho estão percebendo “as chamadas” especificidades da EJA”. Ao fazermos isso, estaremos contribuindo com a EJA local e com a formação docente de EJA, pelo entendimento de que todo o ato reflexivo corrobora, constrói, estimula a formação. Considerando que este estudo abrange a EJA no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, as concepções docentes sobre as especificidades da modalidade, e com o objetivo de explicitar ou localizar teoricamente alguns termos importantes para o entendimento desta pesquisa, algumas palavras ou expressões serão contextualizadas, tendo em vista uma melhor compreensão do objeto de pesquisa.

Nesta perspectiva, torna-se relevante informar que se compreende a Educação de Jovens e Adultos -EJA, conforme apresenta a LDBEN, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), como modalidade de ensino destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria. Desta maneira, o foco do estudo envolve a escuta de professores e professoras que atuam nas escolas, particularmente, as vinculadas à rede estadual de educação.

A fim de contextualizar regionalmente o espaço onde se situam as escolas, informa-se que a expressão Litoral Norte³ se refere a uma divisão territorial composta por 23 municípios, estabelecida conforme o Conselho Regional de Desenvolvimento do Litoral - COREDE. Deste contexto, considera-se ainda, que a Secretaria Estadual de Educação segue uma orientação regionalizada por Coordenadorias Regionais de Educação – CRE. No caso deste estudo, o interesse vincula-se a escolas pertencentes a 11ª CRE, que compreende 25 municípios, a saber: Arroio do Sal, Balneário Pinhal, Capão da Canoa, Capivari do Sul, Caraá, Cidreira, Dom Pedro de Alcântara, Imbé, Itati, Mampituba, Maquiné, Morrinhos do Sul, Mostardas, Osório, Palmares do Sul, Riozinho, Rolante, Santo Antônio da Patrulha, Tavares, Terra de Areia, Torres, Tramandaí, Três Cachoeiras, Três Forquilhas e Xangri-Lá. Destes, manifesta-se o interesse em concentrar a pesquisa em três escolas, particularmente as pertencentes aos municípios de Capão da Canoa, Osório e Tramandaí, que têm maior representatividade de oferta de EJA na região.

Por concepções docentes, nessa pesquisa, compreende-se, a partir do processo de escuta de professores(as) da EJA oriundos de três escolas da rede pública estadual, os achados do processo analítico a ser desenvolvido sob o olhar da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2021), tendo por base as entrevistas a serem efetivadas.

A abordagem relativa às especificidades da Educação de Jovens e Adultos - EJA será tratada, no presente estudo, como aspectos importantes e necessários às práticas de EJA, como efeitos e aprendizados da composição histórica das perspectivas da EJA como Educação Popular e como modalidade no Brasil e no Estado do Rio Grande do Sul.

Embora Freire (2015, 2020), Arroyo (2010, 2017), Pedrosa (2011), tragam importantes concepções ao estudo, opta-se por compreendê-la de forma mais inspirada com a perspectiva de Soares e Soares (2014). Nesse sentido, aponta-se 10 dimensões que serão consideradas como elementos essenciais, ao olhar que será lançado sobre as especificidades

³ Conforme Cunha (2014, p.19), a região possui características históricas e culturais bastante diferenciadas e carece de estudos tomando-o como um subespaço específico dentro do contexto rio-grandense.

da EJA, quais sejam: os sujeitos; os princípios e concepções educacionais; as propostas curriculares; os saberes; a formação docente; as políticas públicas; gestão; os espaços e ambientes escolares; os espaços e ambientes não escolares e práticas educativas.

A expressão formação continuada, que passa a compor um entre os objetivos da pesquisa, parte dos estudos de Imbernón (2010, p. 32), que diz ser fundamental que, no momento de planejar a formação, executá-la e avaliar seus resultados, os(as) professores(as) participem de todo o processo e que suas opiniões sejam consideradas. Para o autor, somente quando os(as) professores(as) constatam que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças que a prática oferece repercutirão na aprendizagem do corpo discente, é que mudarão suas crenças e atitudes de maneira significativa, supondo um benefício para os estudantes e para a atividade docente. Reside aí, na perspectiva desse estudo, uma aproximação ao pressuposto freireano de construir *com*, de falar *com*, em oposição a um processo vertical nas relações que se assumam educativas: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (Freire, 2015, p 25).

A conexão entre especificidades da EJA e a formação continuada, encontra maior solidez nas palavras de Soares (2011), que afirma a necessidade de uma formação docente que reconheça a realidade dos sujeitos da EJA, passando pela formulação de propostas curriculares coadunadas a essas realidades, indo até a criação de recursos didáticos que enriqueçam e estimulem a aprendizagem dos jovens e adultos.

Enfatizamos, também, que para a observação das lacunas existentes com relação ao tema pesquisado, foi realizado o estudo do estado do conhecimento, que permitiu uma visão mais ampla a respeito do que já foi pesquisado sobre o assunto. Para Romanowski e Ens (2006, p. 40), “O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento”. Nessa perspectiva, conforme Morosini (2014, p. 102), a consulta, a sistematização e a análise do que foi produzido, em especial no país do pesquisador, são importantes para fundamentar o que será produzido numa tese ou dissertação qualificada. O levantamento iniciou-se em fevereiro de 2022 e foi atualizado em julho deste mesmo ano, tendo como plataforma de busca o Catálogo de Teses & Dissertações CAPES. O período de levantamento de dissertações foi entre 2016 a 2021. A realização do estado do conhecimento foi de extrema importância para a configuração da pesquisa, permitindo a observação das lacunas existentes, como, por exemplo, a ainda baixa quantidade de dissertações sobre o tema nos programas de Mestrado Profissional. Foi relevante, também, tendo em vista o referencial teórico e as reflexões encontradas nas obras levantadas.

Por fim, cumpre ressaltar que as especificidades da EJA, como parte integrante das pesquisas, são abordadas de maneira mais periférica, de cunho mais geral, manifestando-se para reforçar a fundamentação de diversos objetos de pesquisa, não sendo elas, as especificidades, os próprios objetos dos estudos. Essa observação potencializa a presente pesquisa, uma vez que irá se debruçar sobre a investigação das especificidades da EJA como objeto de estudo.

Finalizando essas reflexões iniciais, percebe-se que o debate acerca da formação específica para a EJA justifica-se pelas próprias especificidades da modalidade, que acolhe educandos(as), em muitos casos, que possuem uma realidade de vivências injustas, como o trabalho precarizado, desemprego, exclusão escolar. Frisa-se, também, que o processo formativo de educadores para a Educação de Jovens e Adultos, algumas vezes, não tem se diferenciado muito das outras etapas ou modalidades educacionais. Isso leva à reprodução, na EJA, de práticas desenvolvidas em outras experiências educacionais e que não dialogam com a modalidade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A EJA NO BRASIL: BREVES MARCAS HISTÓRICAS E LEGAIS

Traçar uma linha do tempo histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é tarefa difícil. Corre-se sempre o risco de cairmos em armadilhas inerentes ao apagamento, à invisibilidade de determinados fatos, de determinadas ações políticas fragmentadas no cenário brasileiro. Ressalta-se, também, que a (re)construção do histórico da EJA é abordagem recorrente nas pesquisas sobre a modalidade. Entretanto, é aspecto relevante a presença de tal tópico, mesmo que breve, em nosso trabalho, uma vez que tal registro pode reforçar, para o leitor, os pontos de vista epistemológicos da presente pesquisa. Nesse sentido, as linhas seguintes trarão um panorama geral que nos permitem uma maior compreensão da educação de jovens e adultos, de forma a entendermos melhor o *como* chegamos ao estágio atual da modalidade, que, muitas vezes, irradia-se de programas de governo, e não, de Estado⁴, relegada a um segundo plano.

Destaca-se, inicialmente, que a história da educação no Brasil se corporifica muito antes da chegada dos portugueses; porém, como se sabe, os ensinamentos dos ameríndios eram partilhados de forma oral, restando, portanto, pouco abordados na literatura ocidental. Assim, o certo é que as primeiras ações de alfabetização no Brasil se iniciaram com as ações da Corte portuguesa, interessada em converter os nativos à Santa Fé católica, por intermédio da catequese e do ensino da leitura e da escrita portuguesa. (Lima; Melo, 2019, p. 574). Ainda no Brasil colonial, a Companhia de Jesus foi expulsa em 1759 e, através do Alvará de 28 de junho de 1759⁵, foi criado o cargo de diretor geral dos estudos. Este alvará condicionava a autorização do diretor geral dos estudos para que pudesse ser ministrado o ensino público ou particular. (Leite, 2013, p. 55). Ressaltamos, também, conforme os estudos de Sant'Anna e Stramare (2020, p. 16), que “o tratamento aos índios brasileiros evocava uma prática evangelizadora e aculturadora, no período Brasil Colônia”. Em uma sociedade rural, escravista, é perceptível o desinteresse das elites em disseminar o conhecimento para toda a população.

⁴ Noções evidenciadas por Sant'Anna e Stramare (2020, p. 15).

⁵ Alvará instituído no âmbito das reformas políticas, administrativas, econômicas e culturais promovidas pelo ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, futuro marquês de Pombal. (Fausto, 2013, p. 96).

A independência (1822) não inaugurou uma nova política educacional, visando a promover a educação popular. Não faltaram denúncias relativas à situação desastrosa do ensino no país, na Assembleia ou fora dela. “Ideias e projetos foram apresentados, discutidos, mas não chegaram a concretizar-se.” (Werebe, 1994, p. 30). A aparente independência política, ocorrida no ano citado, iniciou o que chamamos de Brasil Imperial (1822-1889). Em tal período “aconteceram conflitos que, muitas vezes, acabaram por inviabilizar um projeto de educação.” (Leite, 2013, p. 72). Vale lembrar que o Brasil ainda era, nesse período, uma população majoritariamente rural e com a escravidão ainda vigente. Com relação ao período, importante destaque a ser feito:

Com a independência, a implementação e popularização das primeiras instruções no país se fazem necessárias. Para a constituição de um estado independente, tornar-se-ia importante preparar quadros para essa nova burocracia que viria se instituir. Surgem, desta forma, os cursos jurídicos e, em seguida, impulsiona-se o ensino secundário com a criação do Colégio Pedro II. (Sant’Anna; Stramare, 2020, p. 17).

A compreensão dos desdobramentos da independência do Brasil é fundamental para o entendimento da organização educacional que se seguiu. Não sendo, porém, objeto desse estudo tal aprofundamento, cumpre ressaltar ser relevante o entendimento de que, por lei, em 1827, são criadas as Escolas de Primeiras Letras em um Brasil agrário e escravista. Conforme Saviani (2008), essas escolas estavam em sintonia com o pensamento hegemônico da época, que propunha levar às várias regiões do Brasil as luzes, a partir de uma educação rudimentar. Nesse sentido, Bastos (2016, p. 44), enfatiza que a primeira escola normal é criada em 1835, mas perdura somente por dez anos. A partir da segunda metade do século XIX, amplia-se a oferta, mas é no século XX que ocorre sua expansão.

Com a aproximação da metade do Segundo Reinado (1840-1889) no Brasil, de acordo com Saviani (2008), uma discussão impactaria o campo da educação: a substituição do trabalho escravo pelo assalariado. O objetivo central das discussões foi, então, tornar os ex-escravos em trabalhadores úteis em uma sociedade dominada pelo setor cafeeiro.

Na Primeira República (1889-1930), a responsabilidade pela instrução das camadas populares, conforme Saviani (2008, p. 84), continuou sendo das províncias, agora transformadas em Estados. Segundo Cunha (1999, p. 19), no primeiro período republicano, com o início da industrialização no Brasil, houve uma lenta e tímida valorização da Educação de Jovens e Adultos. Porém, esta preocupação foi mais conectada com a preparação para a sociedade de trabalho do que com a educação para cidadania.

Sobre o contexto do Rio Grande do Sul, Eliane Terezinha Peres, em sua tese, traz algumas noções a respeito do contexto educacional gaúcho na Primeira República:

[...] a primeira metade do século XX marca, no Rio Grande do Sul, o momento de organização do sistema público de ensino primário sob a égide do Estado e de que a edificação desse sistema público contou com um modelo escolar específico: os colégios elementares (criados em 1909 e instalados a partir de 1910). Escola urbana, seriada, com classes graduadas pela idade e grau de conhecimento, multidocente, sob uma direção única, os colégios elementares impuseram-se como o modelo ideal de escola e se consolidaram sob a forma de grupos escolares na década de 30. (Peres, 2000, p. 15).

Frisa-se que, na década de 30, a partir do rompimento daquilo que, historicamente, chama-se de Primeira República, o Brasil vivia no contexto do primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945).

Importante destacar, no âmbito da Primeira República, a fundação da Liga Brasileira contra o Analfabetismo, de 1915. Constava no projeto, conforme Galvão e Soares (2005, p. 263), que o direito do cidadão à escola é submetido ao dever deste de se educar. Atuando simultaneamente junto aos poderes municipais, estaduais e federais, além de buscar constantemente apoio junto à sociedade civil, a liga tinha como estratégia de ação ao longo do território nacional desde a fundação de escolas gratuitas, o uso de propaganda na imprensa, a nomeação de delegados em diferentes estados, até a fundação de ligas locais e a realização de conferências e festivais em benefício das causas da instituição.

Ainda, conforme os apontamentos de Gallo e Moraes (2005, p. 44), vale ressaltar o papel dos anarquistas na educação brasileira no âmbito do movimento operário da Primeira República. A ação dos anarquistas possuía uma crítica à educação tradicional, oferecida pela sociedade capitalista, tanto nas escolas públicas quanto nas instituições privadas – mantidas em grande medida pelas instituições religiosas. A principal crítica dirigida à educação burguesa dizia respeito ao seu caráter ideológico. Em outras palavras, a escola se constituía em um instrumento de reprodução dos preconceitos presentes na sociedade burguesa.

Vários estudos apontam um marco importante para o aprofundamento do debate relativo à educação de jovens e adultos no Brasil: a partir do início da Era Vargas, em 1930:

A educação de adultos começou marcar sua posição na história da educação no Brasil por volta da década de 1930, quando iniciou a consolidação de um sistema público de educação elementar no país. Naquele momento, a sociedade brasileira passava por transformações associadas ao processo de industrialização e à crescente urbanização da população. (Leite, 2013, p. 111-112).

Ressalta-se que, na primeira Era Vargas, de 1930 a 1945, duas Constituições passaram ao plano da validade jurídica, quais sejam, as de 1934 e as de 1937. Com relação à Constituição Federal de 1934, temos que:

A Constituição de 1934 estabeleceu em seu artigo 5º ser competência da União a de traçar as diretrizes da educação nacional. [...] Estabelecia em seu artigo 150 que competia à união fixar o Plano Nacional de Educação, compreendendo todos os graus, além de coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território nacional. O Plano Nacional de Educação obedeceria às seguintes normas: a) ensino primário integral e gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos. (Leite, 2013, p. 122-123).

Tem-se, portanto, a Constituição de 1934 como sendo um divisor importante na história do debate educacional brasileiro. Com a ascensão do Estado Novo⁶, de caráter autoritário, em 1937, a proposta educacional se fragmentou: a oferta para os adultos ficou para cada Estado decidir o que fazer. Isso fortaleceu a concepção de que a educação das classes populares devia servir para atender ao sistema produtivo e ser dependente do mesmo.

Importante ressaltar que a Revolução de 1930 marcou o início de uma etapa decisiva na formulação da atuação do poder público no Brasil, e uma das características básicas desse processo é a tendência à centralização da vida política e administrativa do país. Os problemas que até então se circunscreviam às esferas estaduais do poder como “[...] os da educação popular; entre muitos outros – [são] examinados, agora, sob uma perspectiva mais ampla, se definem como problemas nacionais”. (Beisiegel, 2004, p.80). Nessa linha, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930).

Na década anterior, qual seja, a de 1920, devido às discussões e às lacunas educacionais no país, foi possível a consolidação de movimentos em prol da educação brasileira. Um exemplo foi o movimento da Escola Nova⁷. Dentro desse movimento, pode-se citar nomes de destaque, como o de Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Sobre esse movimento, é relevante o seguinte destaque:

⁶ Conforme o historiador Boris Fausto (2013, p. 311), o Estado Novo é período histórico relevante para as pretensões políticas de Getúlio Vargas que, em novembro de 1937, anunciou uma nova fase política e a entrada em vigor de uma Carta Constitucional. Era o início do Estado Novo, que foi implantado no estilo autoritário, onde os movimentos populares e os comunistas não puderam reagir.

⁷ Conforme Ramos do Ó (2003), o Movimento da Escola Nova, que se fortalece com o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, o qual não mais entende o estudante na função passiva de recepção dos conteúdos transmitidos pelo professor, mas como centro do processo educativo. Com apoio em uma psicologia experimental, produzirá ferramentas para tomarmos a ação educativa e os estudantes a partir de uma suposta individualidade, uma suposta interioridade que habitaria as crianças. A educação passa a ser vista como uma psicologia aplicada a partir de testes de todas as ordens, classificando indivíduos e populações nessa perspectiva psicométrica.

O governo Vargas contou com o apoio de intelectuais bastante representativos em âmbito nacional, como artistas representantes do movimento modernista e educadores pertencentes à Escola Nova. Nesse período, ocorreu a ampliação da rede física de escolas, bem como o número de vagas e de professores, que se constituíam em metas governamentais. Em âmbito nacional, o contexto educacional encontrava-se marcado pelas disputas entre os católicos e os pioneiros. Deve-se ter em conta que o contexto educacional da década de 30 foi influenciado pelo “Manifesto dos Pioneiros” em 1932 e pelas já mencionadas disputas entre os pioneiros, congregados na Associação Brasileira de Educação e os católicos. As propostas desse grupo já se desenrolavam nas reformas educacionais ocorridas nas esferas estaduais. (Oliveira e Souza, 2021, p. 22).

Frisa-se que, a política do Estado Novo, no regime autoritário da Era Vargas (1937-1945), conforme Oliveira e Souza (2021, p. 23), pretendia colocar o sistema educacional a serviço da implantação de um governo autoritário. Dessa forma, a concepção da educação seria um problema nacional, através da ligação entre educação e saúde com ênfase na educação moral.

Após o período autoritário do governo Vargas, em 1945, e tendo um paralelo mundial com o fim da 2ª Guerra Mundial, bem como com o fim dos regimes nazistas e fascistas, era geral a noção da necessidade de uma maior conscientização para o bem-estar social. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1946 “retomou o espírito democrático e apresentou alguns avanços no sentido de garantir o direito à educação. No entanto, sobre a educação de adultos, não se encontram as raízes desse direito diretamente ligadas à Constituição.” (Leite, 2013, p. 130). Sendo assim, se analisarmos os projetos e as ações na seara educacional do período da independência até a quinta Constituição brasileira (1946), perceberemos uma fragilidade concernente ao campo prático da implementação de uma educação incluyente e democrática, enfim, de uma educação realmente popular.

Nas décadas de 1950 e 1960, no Brasil, em paralelo, mais uma vez, aos acontecimentos relevantes mundiais, como a Guerra Fria, e ao contexto interno de industrialização, Leite (2013, p. 133) nos diz que:

Surgiram movimentos populares, comitês e associações de bairro que organizaram cursos de alfabetização de adultos e cursos profissionalizantes. [...] Movimentos de educação e cultura popular começaram a aparecer entre o final dos anos de 1950 e início de 1960. Destacam-se o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), os Centros Populares de Cultura (CPC's), a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) e a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler. Esses movimentos emergiram em diversos locais do país, porém mais concentrados na região nordeste.

A educação popular teve importante colaboração de Paulo Freire na década de 60. A partir de suas ideias, a educação de jovens e adultos foi matéria de várias campanhas. Surgiram novas lutas por políticas públicas e uma educação voltada para aqueles que não

tiveram oportunidade de estudar na idade apropriada. Conforme Sant'Anna e Stramare (2020, p. 20), as ações de Freire se destacaram “porque defendiam a cultura popular e sua difusão, tinham por base a promoção do humano, sua conscientização/problematização, por uma ação pedagógica não diretiva e com tempos reduzidos para a visualização dos resultados”.

Abordagem significativa sobre a educação popular realiza Brandão (2006, p. 57), em fecundas reflexões acerca do seu caráter político, militante, enfim, popular:

[...] a educação popular aspira a ser, da parte dos educadores comprometidos, uma presença militante, onde não raro a forma mais consequente de trabalhar é não ter um programa de trabalho, mas servir aos dos movimentos populares a que se destina. Da parte dos agentes populares, ela aspira a ser uma antecipação de sua possibilidade de criar, agora, uma forma orgânica educação do povo.

A década de 1960 inaugura, também, uma nova fase na educação brasileira, pois é nessa década que surge o primeiro Plano Nacional de Educação, em 1962⁸, e que foi elaborado durante a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 4.024/1961. A referida lei determinava aos maiores de 16 anos a possibilidade de obtenção de certificados de conclusão ginásial, mediante à prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem a observância do regime escolar. E para os maiores de 19 anos, nas mesmas condições, seria permitido a obtenção de certificado de conclusão do curso colegial.

Com o Golpe de 1964, os programas de alfabetização e de educação popular tomaram outros rumos, pois eram vistos como uma grave ameaça à ordem. Muitas atividades de cultura e educação popular foram interrompidas pelos atos que se seguem ao golpe militar de 31 de março de 1964:

Sob a denominação de “educação popular”, entretanto, diversas práticas educativas de reconstituição e reafirmação dos interesses populares inspiradas pelo mesmo ideário das experiências anteriores persistiram sendo desenvolvidas de modo disperso e quase que clandestino no âmbito da sociedade civil. Algumas delas tiveram previsível vida curta; outras subsistiram durante o período autoritário. (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 113-114).

Em atendimento às diligências mundiais relativas à erradicação do analfabetismo, o governo militar lança, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL:

Com o golpe civil-militar de 1964, os movimentos de educação e cultura popular de base libertadora (ou conscientizadora) foram reprimidos. A partir de 1970, a educação de adultos passou a ser realizada numa perspectiva de suplência da educação formal na qual a maior expressão foi o MOBRAL. O MOBRAL foi criado em 1967 objetivando a eliminação do analfabetismo no país até 1975. Começou a funcionar, efetivamente, em setembro de 1970 e foi extinto em 1985. (Xavier, 2019, p. 06).

⁸ Referente aos fundos nacionais de ensino primário, médio e superior. (BRASIL, 1962).

Com a Constituição Federal de 1988, tivemos, ao menos na teoria, um avanço relativo à extensão dos direitos educacionais. Conforme Leite (2013, p. 225), o ensino fundamental tornou-se direito de todos os cidadãos, e isso implicou na necessidade de ampliação das oportunidades educacionais para todos que ultrapassavam a idade de escolarização regular. A concretização de programas de educação de jovens e adultos passou a ser uma questão de justiça social.

Nos anos 1990, tivemos avanços e retrocessos nas ações educacionais relativas à EJA. A crise do governo Collor e a LDBEN de 1996, no governo FHC, que incluiu a EJA como modalidade da educação básica (Costa; Machado, 2017, p. 64), podem ser citados como pontos relevantes no cenário educacional da referida década. Quanto à LDBEN de 1996, importante atentarmos, porém, que:

O estabelecimento da Legislação não foi suficiente para o desenvolvimento de políticas públicas condizentes voltadas à EJA. Desde o início dos anos 90, o governo federal se desobriga dos encargos da EJA, transferindo, cada vez mais, as responsabilidades aos estados e municípios, além de promover um forte apelo à sociedade civil e organizações não governamentais para que assumam as responsabilidades.

Esta crescente desobrigação do Estado é efeito de uma concepção, também difundida por organismos internacionais como o Banco Mundial, sob o argumento de que o problema do analfabetismo será resolvido pelo compromisso da inserção das crianças na escola. (Sant'Anna, 2009, p. 60).

Na década de 90, conforme Sant'Anna (2009, p. 62), no contexto da lógica neoliberal e da marginalização da EJA, os Fóruns de EJA representaram a luta organizada da sociedade. Esses Fóruns se formaram em função do movimento nacional de organização para a participação na V Conferência Internacional de Educação de Adulto - V CONFINTEA⁹. Assim:

Podemos verificar que a década de 90, ao mesmo tempo em que demarca a EJA como um campo de conquista dos direitos fundamentais na esfera educacional, também se constitui em um tempo de lutas, de movimentos organizados e de colaboração, visando à garantia e à manutenção destes mesmos direitos: da educação ao longo de toda a vida. (Sant'Anna, 2009, p. 66).

Em 2000, o Parecer CEB/CNE nº 11/2000, um dos documentos mais importantes já publicados sobre a EJA no Brasil, orienta a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA. Entretanto, conforme Costa e Machado (2017, p. 75), olhando-se de forma retrospectiva, percebe-se que a marca obtida dos anos 1970 ao 2000 foi da oferta de cursos

⁹ Realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1997.

que priorizaram a formação aligeirada, caracterizando a suplência como atendimento precarizado da educação para jovens e adultos.

No início dos anos 2000, o governo Lula (2003 – 2010) trouxe consigo a esperança da valorização da EJA. Juntamente com forte investimento¹⁰, algumas iniciativas para a área merecem destaque: o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária - PROJOVEM¹¹; o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA¹²; a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)¹³ e a implantação do FUNDEB, que passa a abarcar a EJA. Ainda em relação aos anos 2000, abordagem significativa se torna, aqui, a relativa à análise do PNE 2001-2010, que traz em seu bojo algumas questões estruturantes para a EJA, no que concerne à formalização da modalidade nos sistemas públicos de ensino. Acerca do PNE 2001-2010, Di Pierro (2010, p. 944) enfatiza:

O capítulo sobre EJA enunciou 26 metas, dentre as quais se destacavam cinco objetivos: 1) alfabetizar, em cinco anos, dez milhões de pessoas, de modo a erradicar o analfabetismo em uma década; 2) assegurar, em cinco anos, a oferta do primeiro ciclo do ensino fundamental a metade da população jovem e adulta que não tenha atingido esse nível de escolaridade; 3) oferecer, até o final da década, cursos do segundo ciclo do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as séries iniciais; 4) dobrar, em cinco anos, e quadruplicar, em dez anos, a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de nível médio; 5) implantar ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendem a adolescentes infratores.

O Governo Dilma, em relação à Educação de Jovens e Adultos, criou, em 2011, o PRONATEC¹⁴ – Programa de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Ainda durante o governo da presidenta, tem-se o PNE 2014-2024¹⁵, onde encontramos, nas metas 8, 9 e 10, respectivamente, elevação da escolaridade média, diretrizes para elevação da taxa de alfabetização e porcentagem mínima de matrículas da EJA integradas à educação profissional. Conforme o PNE 2014-2024:

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor

¹⁰ Conforme Costa e Machado (2017, p. 121), de 2003 a 2010 houve forte investimento, com maior aporte de recursos, mais formação de alfabetizadores, efetivação de suporte às classes de alfabetização (alimentação, transporte, material didático), e plano de avaliação e acompanhamento dessas ações.

¹¹ Instituído pela Lei 11.129, de 30 de junho de 2005.

¹² Instituído pelo decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006.

¹³ Criada em julho de 2004 pelo MEC.

¹⁴ Criado pela Lei nº 12.513 de 26 de outubro de 2011.

¹⁵ Plano Nacional de Educação instituído pela lei nº 13.005/2014.

escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (BRASIL, 2014).

Na atualidade, num contexto de incertezas, de políticas neoliberais que já se firmavam desde os anos 90¹⁶ e frequentes ataques à Educação, a EJA não passa despercebida desses abusos autoritários que carregam consigo discursos cujo conteúdo acarreta, a longo prazo, mazelas inerentes ao sucateamento, à precarização, à desvalorização e à queda nos investimentos educacionais. Isso se evidencia na EJA principalmente no fechamento de turmas de forma autoritária e na falta de diálogo com professores(as), gestores(as) e demais representantes da modalidade¹⁷.

Por isso, é preciso aliar as pesquisas em EJA à resistência, cuja necessidade se percebe nas discussões sobre práticas pedagógicas, diretrizes curriculares, políticas públicas voltadas à modalidade, valorização docente, projetos de formação inicial e continuada, entre outros. Portanto, face à instauração de políticas alinhadas à diminuição estatal em setores essenciais, resta-nos a luta pela garantia plena do direito à educação para todos.

Condizente com o objetivo desta pesquisa, qual seja, a identificação das especificidades da EJA presentes nos dizeres dos docentes da modalidade que atuam em instituições escolares do Litoral Norte Gaúcho e de que modo estas especificidades podem contribuir com a sua formação continuada, pode-se destacar que qualquer projeto formativo que se pretenda, além do conhecimento das especificidades historicamente evidenciadas, tanto nacional quanto localmente, precisa estar alinhado ao abandono da ingenuidade que, além de enfraquecer discussões sobre a EJA, ainda desloca o conjunto de intenções para o campo do improvável.

2.2 PERCORRENDO OS CAMINHOS DAS ESPECIFICIDADES DA EJA

2.2.1 Um legado histórico de luta pelo direito à educação

¹⁶ Para aprofundar, ver: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/40923>.

¹⁷ Matéria publicada em 10 de setembro de 2021 no site da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul evidencia tais problemas. Matéria completa disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/agenciadenoticias/destaque/tabid/855/IdMateria/325622/Default.aspx>.

Observa-se, na produção acadêmica, na legislação, ser a EJA credora de uma dívida social histórica, apresentada como constituída, não unicamente, de uma função reparadora, mas também disso. Quando Arroyo (p. 22-23, 2006) afirma que os jovens e adultos que chegam à escola não são qualquer jovem, nem qualquer adulto, mas sim pessoas que vivenciam situação de opressão, de exclusão e de marginalização, nossa omissão reflexiva deve ser abandonada para dar espaço à ponderação sobre o *como chegamos* a tais situações.

Por esse motivo, deve-se considerar a pertinência de uma reflexão histórica acerca dessas noções evidenciadas tanto nos documentos legais, quanto nas pesquisas sobre EJA: que desigualdade educacional e dívida social histórica é essa? Como se consolidam?

Conforme o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021, p. 89), em 2020, foram 3.002.749 de matrículas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, levando-se em conta a forma integrada e a não integrada à educação profissional, bem como as etapas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ao considerarmos esse alto número de rostos, de existências, seria um equívoco grave incorrerem em generalizações categóricas, ou em definições homogeneizantes acerca das trajetórias de vida e escolares desses sujeitos que procuram a EJA.

Em contribuição à obra organizada por Leôncio Soares (2011), a qual visou revelar o conteúdo das pesquisas em EJA, um grupo de pesquisadores, atuante no campo da modalidade, analisou artigos apresentados na Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação, de 1998 a 2008, os quais foram inseridos, de forma proposital e categórica, na delimitação/classificação “Sujeitos da EJA” (Dias et al., 2011, p. 49). Os resultados revelaram a lacuna na qual pretende-se agregar contribuição:

Ao pensarmos na tendência do campo teórico da EJA em abordar seus sujeitos a partir da diversidade, verificamos que os trabalhos aqui elencados lidam com os sujeitos tendo em vista seu histórico de exclusão, por vezes, associado à sua condição de pobreza. Não encontramos referências a outros aspectos da diversidade, como a de gênero, racial e, até mesmo, a questão geracional não foi bastante tematizada, já que os autores somente aludiram aos educandos como jovens e/ou adultos (Dias et al., 2001, p. 71).

Nesse sentido, cumpre a observação de que a dissociação entre Educação de Jovens e Adultos e a abordagem crítica da história brasileira e latino-americana é um grave equívoco quando nos referimos ao entendimento do *como chegamos* até aqui. Nessa perspectiva, além de conhecermos a realidade dos sujeitos, se faz necessária a compreensão histórica da construção dessa realidade que agora se apresenta, de maneira que possamos atribuir cada vez

mais sentido àquilo que fazemos, que dizemos e que omitimos. É nesse olhar para o passado que se encontra a chave que possibilita os novos olhares para o presente e para o futuro.

Considera-se ser urgente, portanto, a problematização das existências múltiplas de sujeitos formadores do corpo discente da EJA, que não apenas aquelas que modelam os grupos genericamente renomeados como *jovens-trabalhadores*, *adultos-trabalhadores* ou *evadidos* do ensino regular, por exemplo. Obviamente, essas categorizações devem estar ao alcance para se promover o devido aprofundamento aqui defendido. Ao falarmos dos sujeitos da EJA, estamos falando de adolescentes, jovens, adultos, que já estão inseridos em uma realidade de vivências injustas, onde o trabalho precarizado, o desemprego, a exclusão escolar fazem parte de suas vidas, como já fizeram ou farão parte das vidas de seus pais e irmãos. Arroyo (2017, p. 22), ao tratar dos passageiros da noite, traz outras questões relevantes para o debate, enfatizando, também, outros percursos desses sujeitos, que devem ser tomados como novas perspectivas de análise:

Os passageiros do fim do dia e do início da noite – não são aqueles/as que se deslocam nos carros para o trabalho, para as faculdades ou para as casas – homens, mulheres brancos/as das classes médias, altas. São outros sujeitos e outros deslocamentos. Vêm de outros trabalhos, e não se deslocam para completar percursos escolares e humanos truncados. As pessoas adultas, jovens ou adolescentes nas filas à espera de ônibus vêm também do trabalho, mas de outros trabalhos e de jornadas longas, cansativas. As diferenças de percursos humanos, de trabalhos e de transporte revelam percursos sociais, raciais, de classes diferentes. Identidades sociais, raciais diferentes. (Arroyo, 2017, p. 22).

Deve-se partir de perspectivas que se contrapõem às abordagens que reduzem o educando à condição de aluno, visto ora na ótica da cognição (bom, esforçado, preguiçoso), ora na ótica comportamental (disciplinado, rebelde). “Tal postura homogeneizante impede que se conheça, de fato, o aprendiz em sua concretude, forjado em contextos sociais, econômicos, e culturais peculiares.” (Dias et al., 2011, p. 73).

Mesmo com os avanços consideráveis na alfabetização, o analfabetismo ainda é uma mazela social profunda. Conforme dados do IBGE (2019), a taxa de analfabetismo das pessoas acima de 15 anos é de 6,6%. Considerada como uma injustiça, deve-se investir contra os sistemas de reprodução dessa adversidade, e entendermos o quadro que nos trouxe até esse contexto.

Para Rosa (2017, p. 32), a EJA representa as desigualdades educacionais e sociais que continuam incorrendo no Brasil e em diversos países latino-americanos, e, para compreendermos, mesmo que de forma sintética, o percurso da política educacional brasileira, devemos olhar para o passado, desde a chegada dos colonizadores. Segundo Rosa (2017, p. 32), “nossa trajetória educacional é fortemente influenciada pelos mais de três

séculos de colonização, que impuseram sua língua, sua religião, sua cultura e todas as instituições sociais que hoje conhecemos.”

Nesse sentido, o ato de se propor a pensar fora dos universalismos que historicamente contribuíram e forjaram as sociedades colonizadas, tem se constituído um desafio. Wallerstein (2007) alerta para o fato de que ao produzir as grandes narrativas, duas questões devem ser consideradas, a primeira delas é: “avaliar o mundo, eu diria sistema-mundo, em que vivemos e a pretensão dos que estão no poder de ser os únicos detentores e implementadores dos valores universais” (2007, p.72). E a segunda “é cogitar se realmente existem valores universais e, caso existam, quando e em que condições podemos vir a conhecê-los” (2007, p.72-73). Em síntese, Wallerstein acentua: “Assim, podemos começar com o argumento paradoxal de que não há nada tão etnocêntrico, tão particularista quanto a pretensão ao universalismo” (2007, p.73).

A referência à própria história de *Abya Yala*¹⁸ mostra que, sob as justificativas das ações dos processos violentos da colonização a que foi submetida esta região, povos, culturas e tradições milenares experimentaram a trágica experiência do apagamento, silenciamento e na maioria dos casos, no extermínio genocida. A exploração, a dominação, a dependência subsistente, mesmo após os processos de independência política das novas nações, que se reorganizam desde os princípios do século XIX, são reconfiguradas, na atualidade, revelando a manutenção de sistemas internos de dominação nos moldes do que designa-se como colonialidade, ou seja, a persistência de formas coloniais que imperam e são preservadas como valores no interior das organizações e sociedades latino-americanas, por exemplo.

Nessa configuração, relevante a reflexão trazida por Rosa (2017, p. 42), a respeito da vinculação da EJA à própria história da educação brasileira e da América Latina:

A história da educação de adultos no Brasil, assim como no restante da América Latina, é uma história de resistência que está intimamente relacionada com as lutas por libertação social, política e econômica. O conhecimento da palavra escrita, a capacidade de ler, interpretar e compreender a linguagem é, mais do que uma forma de poder e controle hegemônica – afinal, tanto o português quanto o espanhol foram “importados” para a nuestra América durante a invasão europeia - é uma forma de compreender o mundo e a si mesmo (a), é uma das muitas formas de emancipação e de transformação social possíveis.

Portanto, uma das perspectivas necessárias e aqui defendida na abordagem sobre a EJA e seus mais variados fenômenos, encontra sustentação na constatação das múltiplas faces, múltiplos percursos de vidas, trabalhos, sociais, raciais, de classes. Nessa medida, a

¹⁸ Na língua do povo *Kuna* (norte da Colômbia), significa *Terra Madura*, *Terra Viva* ou *Terra em Florescimento*. *Abya Yala* é um termo que vem sendo utilizado pelos povos originários para designar a América, contrapondo a lógica colonizadora. (Porto-Gonçalves, 2009, p. 26).

educação, marcada por processos históricos que evidenciam os fenômenos recorrentes de exclusão, necessita de alicerces inerentes à resistência, que, não se originando de elementos exteriores, terá no interior dos grupos pertencentes à modalidade, suas novas produções originárias. Logo, as reflexões sobre a EJA devem também desenhar-se na compreensão histórica dos autoritarismos, das subalternizações e dos apagamentos construídos nestes últimos séculos.

Dessa maneira, a história nos mostra que, à luz da modernidade, pagamos um alto preço pelo direito à existência (subjéctiva, territorial). Nós, latino-americanos, legamos as estruturas erguidas com um cimento cuja matéria-prima foi, também, o genocídio. Uma estrutura fortemente marcada pela exclusão impulsionada a partir da *inclusão* do nativo ao mundo colonial, ao mundo *moderno*. Um mundo que não era dele, mas feito por ele no árduo processo de exploração. Onde artimanhas, jogos, enganos, traição são estratégias recorrentes usadas pelos invasores, se por um lado foram recebidos por muitas das comunidades-nações originárias como convidados e, até mesmo para o seu infortúnio, confundidos com deuses, o retorno a este modo de recepção não tem nada de venerável: “Desde luego, fue con la invasión colonial-imperial de estas tierras de Abya Yala —las que fueron renombradas “América” por los invasores como acto político, epistémico, colonial— que este enlace empezó tomar forma y sentido” (Walsh, 2017, p. 25). Revelador relato produzido por Diego Durán, em 1581, no calor da conquista da região do México, traduz de forma muito clara o que significou o confronto e o enfrentamento entre culturas distintas. Montezuma, rei da região de Méchico-Tenochtitlan teria recebido, em sua cidade, os conquistadores espanhóis, liderados provavelmente por Hernán Cortez que solicitou ao rei que reunisse todos os seus nobres e mais valorosos guerreiros no pátio da cidade para que pudesse contemplar tamanho esplendor, assim descreve Durán:

Com um espírito sincero e simples, no qual a malícia não tinha lugar, Montezuma, que estava longe de suspeitar semelhante atrocidade, mandou chamar os seus nobres e lhes disse que os espanhóis queriam se regozijar vendo a grandeza e a excelência de México-Tenochtitlan e da sua nobreza (2019, p. 488).

Acolhida e recepção pautada pelo respeito ao estranho, ainda que pudesse vir acompanhada de certo receio, a postura com que se movimenta Montezuma no contato com o colonizador é no mínimo de se destacar. O que vêm a seguir é tradutor do quanto o vocabulário, ao qual lançam mão historiadores e pesquisadores da colonização se revela insuficiente para o registro do que ocorre. Nas palavras de Durán, os espanhóis lançaram-se “contra os infelizes mexicanos, desprotegidos e seminus, com as carnes cobertas apenas por

um manto de algodão, carregando apenas rosas e as plumas com que dançavam, eles apunhalaram a todos” (2019, p. 489). Com as portas de saída do pátio protegidas por soldados espanhóis, simplesmente temos uma chacina onde “o pátio se cobriu do sangue daqueles desafortunados, de tripas e cabeças decepadas, mãos e pés cortados, enquanto outros tinham as entranhas arrancadas por facas e gládios [...]” (p. 489).¹⁹

Parece muito claro que a necessidade de se retomar a história das américas e a perspectivas dos conquistados, recuperando um lugar nesta história e como foram produzidas as formas de resistências que igualmente foram atravessando séculos permite, no mínimo, compreender de forma clara e sem dúvidas de que a história está pautada por muitas faces e modos de contar. Assim, se de um lado a conquista implica em dominados, por outro lado as formas de resistência foram se atualizando, no dizer de Walsh (2017, p. 25):

Se podía observar claramente en las estrategias, prácticas y metodologías —las pedagogías— de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestradxs, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo —decolonialmente— a pesar del poder colonial.

No caso brasileiro, Conforme Ribeiro (2015, p. 20), o povo-nação não surge da evolução de formas anteriores de sociabilidade, em que grupos humanos se estruturam em classes opostas, mas se conjugam para atender às suas necessidades de sobrevivência e progresso. Surge, isto sim, da concentração de uma força de trabalho escrava, recrutada para servir a propósitos mercantis alheios a ela, através de processos tão violentos de ordenação e repressão que constituíram, de fato, um continuado genocídio e um etnocídio implacável.

E nesse contexto genocida e etnocida brasileiro, há espaço para a abordagem da educação, enquanto algum modo embrionário de sistema? Nessa perspectiva, sempre relevantes as ponderações de Paiva (2015, p. 67):

Com a introdução do regime escravagista, também aos negros buscava-se catequisar, combatendo o cultos dos deuses africanos e difundindo-se entre eles o catolicismo. Entretanto, era-lhes vedado o sistema formal de ensino e sua educação se fazia através de sermões que os exortavam à prática da moral cristã e à fé católica.

¹⁹ Georges Baudot, no prefácio, com características etno-históricas (Baudot e Todorov, 2019), situa Diego Durán como um “mestiço” que teria chegado de Sevilha ainda criança às terras do México e passado sua infância e adolescência em contato íntimo com a cultura nauatle, a tal ponto de ser facilmente confundido com um indígena. Aos 19 anos de idade pronuncia seus primeiros votos no mosteiro de São Domingos (México) e inicia os registros e estudos sobre a conquista. Recorre seguidamente a testemunhos orais, o que acaba oferecendo aos seus textos, aliado ao próprio conhecimento da cultura que adquiriu em convivência estreita, um valor inestimável, a ponto de que em vários momentos, no tratamento que dá a textos originais escritos por indígenas, considera-se um tradutor da língua indígena para o castelhano. Talvez por isso tenhamos um texto que recorre a uma descrição tão visceralmente realística, o que não é comum em textos produzidos por etnógrafos que primam por uma fictícia assepsia da escrita.

Há aproximadamente dois séculos, iniciaram-se os processos de independência da América perante o mundo europeu colonizador. Porém, a independência política não livrou as jovens nações de males outros. Como observa Fanon (1968, p. 77-78), o colonialismo retira seus capitais e técnicos e estabelece em torno do jovem Estado um dispositivo de pressão econômica. A apoteose da independência transforma-se em maldição da independência. Por meios colossais de coerção, a potência colonial condena ao retrocesso a jovem nação.

Nessa linha, é relevante fazer emergir teorias e práticas de resistência, em oposição à lógica dominante, distanciando-nos, também, da hipócrita neutralidade que, com parcialidade, agrega ao elemento dominante. Esse emaranhado provocador de novos termos convoca-nos à reflexão, também, das existências múltiplas de sujeitos subalternizados que são sempre anunciados por outros, que existem pela fala e pela permissão do outro.

Tal abordagem de pensamento e essa nova maneira de enxergar a experiência histórica que nos conduziu até o presente, desde os achamentos dos *novos mundos*, é tomada por uma mudança de perspectiva tal que não se pode falar de um paradigma de transição, mas de um paradigma de ruptura, o que Mignolo chama de “*paradigma otro*”:

Llamo “paradigma otro” a la diversidad (y diversidad) de formas críticas de pensamiento analítico y de proyectos futuros asentados sobre las historias y experiencias marcadas por la colonialidad más que por aquellas, dominantes hasta ahora, asentadas sobre las historias y experiencias de la modernidad. [...] El “paradigma otro” es, en última instancia, el pensamiento crítico y utópico que se articula en todos aquellos lugares en los cuales la expansión imperial/colonial le negó la posibilidad de razón, de pensamiento y de pensar el futuro. (2003, p. 20).

Mignolo (2003, p. 21) ainda traça as nuances do surgimento de outras formas de conhecimento, os quais também se originam de um saber derivado do que já fora produzido na modernidade, porém apagado. Refere-se, nesse sentido, às lutas históricas empreendidas, também, pelos povos originários da América: “Los movimientos indígenas, por ejemplo, en América Latina, el levantamiento zapatista, la historia del colonialismo desde la perspectiva de los actores que lo vivieron en las colonias [...], son los lugares epistémicos donde surge ‘un paradigma otro’” (2003, p. 22). A exemplo do que já registrava o dominicano Diego Durán em 1581, sobre a conquista do México.

Observa-se, ainda, que a reprodução diária dos mecanismos de um saber dominante e notadamente eurocêntrico, além de invisibilizar os sujeitos, em uma lógica de reprodução da subalternidade, também impede a busca pela compreensão de si e da sociedade, bem como a busca pela cidadania. Toma-se o eurocentrismo: “como el modelo de conocimiento que representa la experiencia histórica local europea, la cual ha devenido globalmente

hegemónica desde el siglo XVII [...] de ahí la posibilidad de pensamiento y epistemologías no-eurocéntricos” (Escobar, 2003, p. 62). Logo, a construção de um saber afastado da criticidade, e que emana de dentro do aparato que domina e segrega, não pode ter outro fim que não a reprodução da mazela que, então, ineficazmente é combatida nesse interior. Por isso, assumir a postura crítica se torna tão relevante, e a sua não adoção se converte em uma desistência daquilo que propriamente se objetiva quando fala-se de diversidade na EJA. Dessa maneira, resta-nos a compreensão de que as dinâmicas escolares distantes de tais reflexões acabam por refletir práticas originárias dos arcaísmos das tramas colonizadoras, pondo em movimento, possivelmente, a veneração daquilo que produz a nocividade que se tenta combater. Para o rompimento dessas barreiras, precisa-se, primeiramente, romper com o sólido imaginário colonial que sustenta a realidade atual, sabendo-se que

Essas formas hegemônicas são transmitidas por muitas práticas pedagógicas e sancionadas por políticas educacionais. As incontáveis estratégias que nós, latino-americanos (as), desenvolvemos para nos libertarmos das categorias de pensamento que influenciam nossa forma de ver e viver a realidade, mesmo após a descolonização do nosso continente, são compreendidas a partir da perspectiva da de(s) colonialidade. (Rosa, 2017, p. 29).

É com base nisso que se traz uma EJA representante das desigualdades educacionais e sociais que continuam vigentes no Brasil e em muitos países latino-americanos por um lado e, por outro, a EJA como espaço fértil de construção de identidades, de valorização de sujeitos que foram arremessados para fora da história, que expulsos do seu próprio tempo de formação. Um território onde se resgatam existências e se forjam possibilidades outras, seja de inserção no mercado de trabalho, seja na participação na sociedade.

Destaca-se, portanto, a EJA como um campo fértil para a construção de novos saberes a partir da própria modalidade, mantendo, inicialmente, o contato com o corpo docente que atua na EJA, ou seja, que vivenciam a modalidade:

[...] A consciência não chega à vítima “de fora”, mas surge “de dentro” da sua própria consciência despertada pelo educador. A importância do educador consiste no fato de dar ao educando maior criticidade, ao ensiná-lo a interpretar a realidade objetiva *criticamente*. (Dussel, 2012, p. 439).

Conforme Spivak (2010, p. 14), deve-se ter atenção ao lugar incômodo e a cumplicidade do intelectual que julga poder falar pelo outro e, por meio dele, construir um discurso de resistência. Partindo disso, considera-se evidente a importância da transformação dessa resistência em reflexões e fazeres cotidianos na formação de professores(as), nas práticas pedagógicas escolares, nas práticas gestoras, ou em qualquer seara das políticas públicas voltadas à educação.

São relevantes, diante do exposto, projetos educativos que permitam aos coletivos de professores(as) e estudantes da EJA um maior entendimento de si dentro da sociedade. Que possibilite, de igual forma, a compreensão de suas trajetórias de vida e escolares.

Dessa maneira, concorda-se com Arroyo (2017, p. 10), quando afirma que “os cursos de formação inicial e continuada exigem o entender dessas tensões históricas.” É necessária, então, a criação de novos processos que permitam a continuidade do desenvolvimento cultural, que possibilitem a condição de uma vida mais digna e a uma participação crítica nas decisões que envolvem toda a sociedade, à luz da compreensão histórica da realidade que se apresenta.

Cumprir destacar que o entendimento das especificidades da EJA, objeto desta pesquisa, passa pela compreensão histórica da educação no Brasil, do direito à educação, bem como da exclusão, do silenciamento histórico de grupos humanos que possuem hoje, na EJA, uma forma de acesso à escolarização. Se as especificidades são destacadas na legislação, bem como na produção acadêmica (e isso será mostrado aqui), enfatiza-se que elas, as especificidades atuais da EJA, foram construídas historicamente, e chegam até nós devido ao processo de formação social, econômica, política, cultural do Brasil. Por isso, são sempre pertinentes as perguntas: que desigualdade educacional e dívida social histórica é essa? Como se consolidam?

Por isso, enfatiza-se a EJA como representante das desigualdades educacionais e sociais que continuam vigentes no Brasil e, também, como um espaço fértil de construção de identidades e de valorização de sujeitos que possuem múltiplos percursos de vidas, trabalhos, sociais, raciais, de classes.

Por fim, destaca-se a importância dada aos projetos educativos que evidenciem as peculiaridades históricas EJA, assumindo uma postura crítica, partindo do conhecimento da *nossa* história, e da consideração da educação como um direito a ser incansavelmente defendido. E essas noções devem preencher os programas formativos, dando espaço para discussões que abordem tais questões.

2.2.2 As especificidades da EJA na produção acadêmica

A abordagem relativa às especificidades da EJA é tarefa relevante e, nos últimos anos, tem crescido o número de pesquisas que se debruçam sobre alguns aspectos dessas especificidades. Como exemplo, tem-se abordagens relativas às seguintes questões ou

categorias: formação docente, currículo, políticas públicas, sujeitos da modalidade, material didático, teorias e práticas pedagógicas, infraestrutura escolar, entre outras.

Conforme Soares (2011, p. 318), o tema “especificidades na educação de jovens e adultos” é muito amplo. Podem-se trabalhar vários aspectos, como currículo, reflexão teórico-prática, tempos-espacos, diversidade de sujeitos, material didático e formação de educadores. O tema “especificidades”, relativo à EJA, é, portanto, muito abrangente.

Nesse sentido, torna-se de grande importância a consideração de uma formação docente que contribua para a complexidade referente às demandas da modalidade de educação de jovens e adultos, cabendo, ao profissional, estar atento à multiplicidade de aspectos específicos e ao engajamento no desenvolvimento de práticas educativas que abordem tais especificidades:

Se a EJA se definir como um campo plural de práticas educativas que não se esgotam na escola, e que se alimentam de um impulso emancipador, então a questão da especificidade se coloca de maneira decisiva para a formação dos educadores. É necessário embasar essa formação em teorias pedagógicas sobre a juventude e a vida adulta, considerando as matrizes formadoras dos alunos e das alunas da EJA. (Soares, 2006, p. 10-11)).

Na tentativa de entendimento das especificidades da EJA e de reflexão sobre a condição curricular, o (re) pensar é uma necessidade. Sem a existência de modos de ensinar e aprender orientados conforme as peculiaridades da EJA, os jovens e adultos continuarão evadindo das salas de aula, por falta de razões de permanência, ou talvez continuem nas classes da EJA, porém, receosos quanto à aproximação aos conhecimentos necessários para o enfrentamento da realidade social. Nesse sentido, Soares (2011, p. 316), ao tratar das especificidades da modalidade, nos orienta que:

Esse aspecto aponta para implicações inerentes à formação desse educador, desde reconhecer a realidade dos sujeitos da EJA, passando pela formulação de propostas curriculares coadunadas a essas realidades, indo até a criação de recursos didáticos que enriqueçam e estimulem a aprendizagem dos jovens e adultos.

Santos e Viana (2011, p. 86) apontam que a EJA é uma modalidade de ensino que vem sendo pautada no discurso historiográfico como forma de atendimento ao público que apresenta defasagem idade-série, e que, por motivos culturais, econômicos, sociais, psicológicos, ou outros, não seguiu uma trajetória normal de escolarização.

Em 2011 (p.07), Haddad evidenciou que o campo de estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil era recente, e poucas eram as pesquisas e pesquisadores. Embora essa realidade tenha se modificado de 2011 para cá, com um cenário de aumento das pesquisas na área, é relevante destacar que o autor relacionava a carência de estudos sobre o tema com a realidade de um país que continuava com uma dívida social com milhões de

jovens e adultos com mais de 14 anos de idade que não sabem ler ou escrever ou que apenas deram os primeiros passos nesse processo, acarretando carência de habilidades suficientes para enfrentar os desafios sociais cotidianos. Haddad (2011, p. 08-09), além disso, indicava que para a EJA é dedicado insignificantes olhares e recursos públicos, deixando desatendida grande parte da população que não conseguiu realizar sua escolaridade nos níveis mais elementares. E aspectos desse cenário persistem ainda atualmente, o que requer reflexão e ações de combate à desatenção para com a modalidade EJA.²⁰

Leite (2013, p. 289) aponta que a implementação de uma política pública para a EJA precisa mudar o cenário de ofertas pontuais e compensatórias e que não atacam as raízes dos problemas. Segundo a autora, ocorreu um aumento significativo da educação que trata do problema do analfabetismo de jovens e adultos, seguindo o caminho contrário ao da expectativa do fim da necessidade desse tipo de educação. Com a chegada de jovens com 15 anos ou mais na modalidade, evidenciou-se falhas concernentes a alternativas eficazes de escolarização na educação básica.

Ainda conforme Leite (2013, p. 296), a EJA tem necessidade de políticas públicas que busquem o atendimento permanente e não simplesmente de campanhas e ações com prazos determinados que não criam raízes com as reais demandas do público a qual se destinam. Nesse sentido, a EJA sofre com a falta de políticas que verdadeiramente lhe dê condições efetivas de trabalho, denotando o desrespeito às suas peculiaridades.

Conforme Arroyo (2017, p. 113), uma reinvenção da EJA coincide com a possibilidade de que mestres-educadores e educandos se afirmem sujeitos de dignidade e de formação humana, reconhecendo que a volta à escola é um itinerário em que se revelam sujeitos de sua libertação.

São enfáticas, portanto, noções de especificidades conectadas às categorias “diversidade de sujeitos”, ou “realidade dos sujeitos”. A importância, portanto, do olhar específico para a modalidade e conseqüentemente para a formação docente, vincula-se à própria característica da EJA, que, conforme Romão (2011, p. 64), se inscreve no universo da chamada ‘Educação Popular’ e, como tal, tanto pode derivar de iniciativas estatais ou particulares, conservadoras ou transformadoras, porque sua substância e centralidade estão no atendimento das camadas populares.

²⁰ Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (2020, p. 08), no prefácio da obra *Formação inicial e a Educação de Jovens e Adultos (EJA): um campo de estudos e direitos*, de organização de Sita Mara Lopes Sant’Anna e Odilon Antônio Stramare, afirma que estamos “em um momento político de perdas de direitos e de uma onda neoliberal e ‘negacionista’ em relação à ciência e ao financiamento científico, bem como ao fortalecimento dos espaços públicos, principalmente os educativos.”

Deve-se observar as especificidades dos sujeitos da EJA, apontar o perfil dos docentes, analisar os prováveis regimes de verdade oriundos dos discursos de docentes e discentes e o estabelecimento de um panorama geral da formação inicial e continuada dos professores(as) para a docência na EJA. A partir disso, pode-se desenhar um trajeto de possibilidades de práticas educativas que levem em conta a realidade dos sujeitos envolvidos, seus anseios, tendo em vista uma educação mais emancipatória: “Essa é a esperança primeira a que têm direito: que o novo tempo de estudo os reconheça vindo de espaços tão tensos, de passagens pela cidade ou pelos campos tão longas e desprotegidas.” (Arroyo, 2017, p. 26). A partir disso, pode-se discutir sobre quais projetos devem ser emergidos. Poder-se-á, também, reforçar, atenuar, inovar projetos em diversas categorias (gênero, raça, orientação sexual, trabalho etc.). Como vê-se, os jovens e os adultos que voltam às salas de aula estão em busca de respostas para suas angústias. Estão em busca do direito à educação. Querem, também, um caminho para entenderem a si mesmos. Nesse sentido, reencontra-se as reflexões de Arroyo (2006):

O foco para se definir uma política para a educação de jovens e adultos e para a formação do educador da EJA deveria ser um projeto de formação que colocasse a ênfase para que os profissionais conhecessem bem quem são esses jovens e adultos, como se constroem como jovens e adultos e qual a história da construção desses jovens e adultos populares. Não é a história da construção de qualquer jovem, nem qualquer adulto. São jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação. Essa especificidade de vida confere outra à EJA e à formação de seus profissionais. É essa particularidade da sua condição social, étnica, racial, cultural e especial (de jovens e adultos populares do campo, das vilas e favelas) que tem de ser o ponto de referência para a construção da EJA e para a conformação do perfil de educador(a). Se em vez de vermos sua condição social, de exclusão cultural, e suas formas de viver o ponto de referência e partirmos dos anos de escolarização, perdemos a especificidade de sua condição e os veremos apenas como alunos em trajetórias escolares truncadas, incompletas, a ser supridas na 1^a a 4^a; na 5^a a 8^a; no ensino médio. Ver apenas esses jovens e adultos no olhar escolar é negar a especificidade da EJA e do perfil do educador. (p. 22-23).

Tais tensionamentos convergem com os estudos de Pedroso, Macedo e Faúndez (2011, p. 183), que afirmam que, no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, pesquisas apontam que, para o alcance de uma práxis que possibilite uma aprendizagem significativa, é imprescindível que sejam consideradas, no processo educativo, informações que revelem o contexto no qual os(as) educandos(as) estão inseridos.

Além disso, para os(as) autores(as) (2011, p. 188), atenção especial deve ser dada à construção de um currículo voltado para a EJA. Questionam por onde passariam as escolhas,

e delineiam um caminho pautado na flexibilidade como um dos fundamentos que pauta projetos nesse sentido. Isso tudo tendo em vista a libertação da modalidade das rígidas referências curriculares que podem não atender suas especificidades. E acrescentam:

A flexibilidade conquistada na construção do currículo é refletida na valorização dos saberes e conhecimentos prévios dos educandos, ressaltando a necessidade não só de se resgatar as experiências e as histórias de vida desses sujeitos sócio-históricos, mas também de conectá-las com os conteúdos a serem desenvolvidos. [...] Partindo dessa perspectiva, o currículo é um espaço importante para o reconhecimento da interculturalidade, ao instaurar a possibilidade do diálogo com o universo sociocultural dos educandos, como um desdobramento da aceitação das singularidades dos indivíduos e de seus grupos. (Pedroso; Macedo; Faúndez, 2011, p. 205).

As especificidades da modalidade, como visto, muitas vezes não possuem como companhia uma formação docente específica para a modalidade. A formação para a educação básica, em área específica com relação aos campos de atuação (assim como se dá nas licenciaturas), modela-se às reivindicações da modalidade regular, quando muito. Em muitos casos, o profissional tem deslocada parcial ou totalmente sua carga horária para a EJA, sem, no entanto, receber uma formação específica para a atuação em tal modalidade

Ressalta-se que, além do urgente e necessário olhar específico para a formação docente para a EJA, é urgente também o debate acerca da formação docente em geral. E isso só será possível a partir da conformação de esforços entre escola, universidade e toda a sociedade.

A partir das reflexões apontadas, traz-se o quadro 1, que sintetiza as especificidades da EJA evidenciadas:

Quadro 1 - Especificidades da EJA na produção acadêmica pesquisada

Autores(as)	Especificidades observadas
Arroyo (2006; 2013)	<ul style="list-style-type: none"> ● Modalidade constituída por jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização.
Haddad (2011)	<ul style="list-style-type: none"> ● Realidade dos sujeitos ● Políticas públicas
Leite (2013)	<ul style="list-style-type: none"> ● Políticas públicas ● Realidades dos sujeitos
Romão (2011)	<ul style="list-style-type: none"> ● A EJA se inscreve no universo da Educação Popular.

Santos e Viana (2011)	<ul style="list-style-type: none"> ● Modalidade de ensino que atende ao público que apresenta defasagem idade-série, e que, por motivos culturais, econômicos, sociais, psicológicos, ou outros, não seguiu uma trajetória normal de escolarização.
Soares (2011)	<ul style="list-style-type: none"> ● Formação docente ● Realidade dos sujeitos ● Propostas curriculares ● Recursos didáticos

Fonte: Autor (2023).

As observações destacadas a respeito das especificidades da EJA evidenciam lacunas a serem observadas e estudadas, entre elas, a formação docente para atuação na modalidade. Tal formação, entretanto, tem de ser atravessada pelo conhecimento das carências aqui apontadas.

2.2.3 Um olhar para as especificidades da EJA sob a perspectiva de documentos Legais

2.2.3.1 Especificidades da EJA em documentos legais nacionais

Na tarefa do aprofundamento em documentos legais que evidenciem as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, destaca-se, inicialmente, 2 regramentos de âmbito nacional que são considerados relevantes para a questão: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996)²¹ e o Parecer CNE/CEB nº 11/2000²², ambos de abrangência nacional e que foram considerados importantes para o aprofundamento das especificidades da EJA, pelos aspectos que serão expostos nas linhas seguintes.

A década de 1990, a qual se seguiu logo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, se viu imersa em amplos debates acerca da universalização e qualidade do ensino. Isso resultou no projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que previa, também, o financiamento e a formação de professores(as).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) reforçou o direito à Educação de Jovens e Adultos, orientando a uma adequação às suas necessidades e

²¹ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

²² Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

circunstâncias de aprendizagem. Estabeleceu, também, as responsabilidades dos poderes públicos na identificação da demanda de ensino fundamental gratuito e apropriado.

Em seu artigo 37, a LDBEN (1996) dispõe sobre a EJA da seguinte maneira:

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

Observa-se, do artigo 37, a ênfase relativa aos sujeitos que constituem a modalidade, referidos como “aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos”. A EJA como educação e “aprendizagem ao longo da vida” traduz a luta pelo direito à educação, que nos remete à abordagem dos outros aspectos das especificidades da modalidade, em especial a Educação Popular e as políticas públicas.

No parágrafo primeiro do artigo 37, a LDBEN (1996) reforça a necessidade de adequação educacional às necessidades e circunstâncias de aprendizagem dos estudantes:

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

Outro documento oficial de grande relevância sobre a EJA no Brasil é o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que orientou a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA que contemplaram a realidade da modalidade e a necessidade de debates e proposições coerentes com a perspectiva de perceber a EJA como um direito. O Parecer expõe que a Educação de Jovens e Adultos representa:

[...] uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (BRASIL, p. 05).

Observa-se, do fragmento acima, uma relação estabelecida entre sujeitos que não tiveram acesso à escola com a probabilidade dessa exclusão ter se dado, também, pela necessidade de trabalhar.

Ao tratar da função reparadora da EJA, o Parecer nº 11/2000 enfatiza a necessidade da manutenção de jovens e adultos na escola, onde, para tanto, a atenção deve se voltar solidamente para as:

[...] especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. (BRASIL, p. 09).

Há, portanto, uma relação estabelecida concretamente no conteúdo do referido documento legal, e essa relação se dá entre permanência na escola e criação de condições pedagógicas que satisfaçam as necessidades de aprendizagem dos estudantes. Evidencia-se, com isso, uma exigência acerca do conhecimento das realidades dos sujeitos educandos, uma vez que pode haver, em uma mesma sala de aula, heterogeneidade etária, geracional, entre outras. Esse exemplo manifesta a necessidade de propostas de EJA diferentes e adequadas a cada realidade.

Nessa perspectiva relativa às realidades e, conseqüentemente, à diversidade de sujeitos encontrada nas classes de EJA, o Parecer nº 11/2000 afirma que a modalidade visa a efetivar o desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades, onde:

Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura. Talvez seja isto que Comenius chamava de ensinar tudo a todos. A EJA é uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações. (BRASIL, p. 10).

O documento destaca, ainda, que é função permanente da EJA propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida, e que isso, mais do que uma função, é o próprio sentido da EJA, que tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. “Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.” (BRASIL, 2000, p. 11).

Importante destacar que o Parecer nº 11/2000 prevê uma formação docente específica para a EJA:

No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares. (BRASIL, p. 58).

Constata-se, nesse sentido, a relevância de uma formação conectada com a realidade dos estudantes, que leve em conta, portanto, as especificidades da modalidade. Alinhada à formação, tem-se como necessária, também, a adequação didática à heterogeneidade das classes de EJA.

2.2.3.2 Especificidades da EJA em documentos legais estaduais: aspectos gerais

A pretensão de se refletir acerca da EJA no Rio Grande do Sul não pode excluir a necessidade de entendimento sobre o contexto nacional, que se configura de forma paralela e afeta, inclusive, as ações estaduais relativas à modalidade. Com esse pensamento, pretende-se realizar um breve resgate de ações voltadas à EJA no Estado, enfaticamente aquelas consolidadas nas abordagens da legislação.

Nesse sentido, na tarefa da localização, em documentos legais estaduais, de aspectos relativos às especificidades da Educação de Jovens e Adultos, destaca-se 2 regramentos considerados relevantes para a questão: o Parecer CEED nº 774/1999 e a Resolução CEED/RS nº 376/2023. Ambos foram considerados relevantes para a presente pesquisa, principalmente no que concerne à análise das especificidades da EJA. Destaca-se que, a respeito da Resolução CEED/RS nº 376/2023, suas especificidades serão abordadas de maneira mais aprofundada em capítulo próprio.

Desde a instauração do Ensino Supletivo no Rio Grande do Sul, o estudo de leis e pareceres pode construir uma sólida perspectiva sobre a caminhada da EJA estadual. Conforme Sant'Anna (2015, p. 13):

No final dos anos 60 e início dos anos 70, o Ensino Supletivo se instaura no Rio Grande do Sul. Com sua estrutura e organização pré-definida no Sistema de Ensino Estadual, se desenvolvia em escolas do Estado e em Centros de Estudos Supletivos – CEES. A abrangência, os objetivos e a filosofia do Ensino Supletivo estavam expressos pela Lei 5.692 (BRASIL, 1971) e no Parecer 699, do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1972), além da Resolução 137 (RIO GRANDE DO SUL, 1978) e 213 (RIO GRANDE DO SUL, 1974) ambas do Conselho Estadual de Educação/RS.

De acordo com Lei nº 5.692 de 1971²³, em seu artigo 24, a finalidade do ensino supletivo seria suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria e proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte (BRASIL, 1971). Ainda, conforme o artigo 11, em seu parágrafo primeiro, os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus deveriam proporcionar estudos de recuperação aos estudantes com aproveitamento insuficiente, bem como desenvolver programas de aperfeiçoamento de professores(as).

²³ Lei de 11 de agosto de 1971, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

Costa e Machado (2017, p. 61), fazem uma relação entre a elaboração da Lei nº 5.692 de 1971 com o contexto histórico brasileiro²⁴:

É no interior das reformas autoritárias [...] e dessa “modernização conservadora” que o Ensino Supletivo terá suas bases legais específicas. O Ensino Supletivo, com a Lei n. 5.692/1971, ganhou capítulo próprio com cinco artigos. [...] Esse ensino podia, então, abranger o processo de alfabetização, a aprendizagem, a qualificação, algumas disciplinas e também atualização.

O Ensino Supletivo, cuja abrangência vigora até 2001²⁵, cede espaço às mudanças trazidas pela LDBEN/1996, que posiciona a EJA como modalidade de ensino da Educação Básica Regular. No Estado do Rio Grande do Sul emerge o Parecer nº 774 de 1999²⁶, poucos anos após a LDBEN. Conforme Silva (2021, p. 40):

Deste modo, no estado, consolida-se o Parecer Nº 774 (RIO GRANDE DO SUL, 1999) que dispõe sobre a EJA no sistema estadual de ensino do RS. Faz uma retrospectiva de leis que regem a Educação de Jovens e Adultos e demonstra como o referido sistema vem buscando, através de leis complementares, o ajuste para essa modalidade de ensino, considerando as diferenças individuais e a realidade dos alunos. Preconizando a EJA como uma modalidade de ensino, o referido documento afirma que a mesma deve considerar os conhecimentos produzidos pelos estudantes, a qualquer tempo, considerando, também os seus avanços progressivos e reconhecendo a matrícula, na série/etapa outra forma de organização adequada.

O Parecer nº 774 ainda reforça a necessidade de superação da ideia de supletividade contida na Lei nº 5.692/71, ao afirmar que a EJA deve reorganizar-se através do “desencadeamento de propostas e programas que atendam aos interesses dessa parcela da população”. (RIO GRANDE DO SUL, 1999, p.03). O referido parecer destaca a necessidade de a escola considerar as necessidades da comunidade em que está inserida, e orienta, para o alcance desse objetivo, a utilização de metodologias específicas: “A escola, considerando as necessidades da comunidade onde está inserida, poderá contemplar no seu projeto pedagógico a oferta do ensino fundamental e/ou do ensino médio para jovens e adultos através de metodologias específicas.” (RIO GRANDE DO SUL, 1999, p. 04). Destaca, ainda, que os currículos devem prever um tratamento adequado aos estudantes, conforme se observa na seguinte passagem:

Os currículos do ensino fundamental e médio voltados para jovens e adultos, traduzidos nos respectivos Planos de Estudos, devem se constituir em um conjunto de componentes curriculares ordenados quanto à sequência e ao tempo necessário

²⁴ Conforme Boris Fausto (2013, p. 395), o período histórico pode ser chamado de “regime militar”, que vai de 1964 a 1985. Tal período é caracterizado pelo historiador como de “situação autoritária”.

²⁵ De acordo com Sant’Anna (2015, p. 13), o Ensino Supletivo aconteceu no Rio Grande do Sul até 31 de dezembro de 2001. O motivo da mudança foi a LDB (BRASIL, 1996), que inseriu a EJA como Modalidade de Ensino da Educação Básica Regular, e impulsionou o Conselho Estadual de Educação - CEE/RS a reafirmar a EJA enquanto Modalidade de Ensino da Educação Básica Regular no Rio Grande do Sul.

²⁶ Trata sobre a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino.

para seu desenvolvimento com objetivos, amplitude e profundidade de tratamento adequados às possibilidades e necessidades dos alunos. (RIO GRANDE DO SUL, 1999, p. 04).

O Parecer nº 774/1999 deu atenção, também, à realidade do jovem e adulto trabalhador, orientando a adequação de recursos e materiais didáticos a essa especificidade dos sujeitos que compõem a EJA, conforme se constata no fragmento abaixo:

Quando a clientela envolvida for o jovem ou o adulto, a escola deve considerar suas peculiaridades e grau de desenvolvimento biopsicossocial, tendo a compreensão de que o que é bom para a criança e o adolescente nem sempre o será para aquele aluno que, na maioria das vezes, já é trabalhador. Daí a necessidade de procedimentos objetivando a adequação dos recursos materiais e didáticos à faixa etária dessa clientela. (RIO GRANDE DO SUL, 1999, p. 07).

Com relação à formação docente, o documento traça um panorama sobre a realidade da docência no país, evidenciando a ausência de formações específicas para a EJA, e indicando, também, que isso ocasiona uma perda de identidade da modalidade:

Por esse panorama, pode-se depreender que não há, ainda, no Brasil, uma política nacional de formação de docentes para a Educação de Jovens e Adultos. A maioria dos docentes que atuam na área são professores já vinculados às redes de ensino que adicionam à jornada habitual de trabalho uma atividade profissional noturna, de modo a ampliar seus rendimentos. Se, por um lado, tal situação traz benefício a estas propostas por poder contar com professores mais experientes ou com maior escolaridade, por outro, suas reduzidas disponibilidades ou seus “vícios”, conceitos e práticas habituais não consagram à Educação de Jovens e Adultos uma atuação com identidade própria. O que prevalece é a formação que se realiza “a posteriori” ao ingresso do docente no exercício do magistério (formação de educadores em serviço). (RIO GRANDE DO SUL, 1999, p. 08-09).

Constata-se, do excerto acima, que a formação docente para a Educação de Jovens e Adultos deve contemplar as especificidades da modalidade, pois, em sentido oposto, poderá haver a reprodução de projetos pedagógicos não condizentes com a demanda existente nas classes de EJA.

Outro aspecto relevante a respeito das especificidades da EJA encontrado no Parecer nº 774/1999 diz respeito às instalações físicas das salas de aula: “Tem-se encontrado “escolas” que não apresentam condições para oferecer tais cursos, pois as precariedades e inadequações vão desde as instalações físicas [...] até propostas pedagógicas inadequadas para este aluno. (RIO GRANDE DO SUL, 1999, p. 10).

A Resolução CEED/RS nº 376/2023, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação em junho de 2023, abordou as normas complementares para a modalidade EJA no Sistema Estadual de Ensino.

Em seu artigo 1º (RIO GRANDE DO SUL, 2023), definiu a EJA da seguinte maneira: “modalidade da Educação Básica e tem como objetivo garantir o acesso, a permanência, a

continuidade e a conclusão dos estudos a todos aqueles que não tiveram a oportunidade de o fazer ou interromperam a sua trajetória escolar, de acordo com a legislação vigente e a realidade dos estudantes.” Constata-se no conteúdo desses excertos a necessidade de adequação das aprendizagens às realidades vivenciadas pelos estudantes, que reivindica uma educação escolar alinhada aos desafios encontrados fora da escola.

Ainda artigo 1º, nos parágrafos 1º, 2º e 3º, a resolução dá orientações às instituições escolares, assim dispondo (RIO GRANDE DO SUL, 2023):

§ 1º Para oferta da modalidade EJA, as instituições de ensino devem solicitar credenciamento e autorização de funcionamento em cumprimento às normas estabelecidas por este Conselho e legislação vigente.

§ 2º A EJA é estruturada em segmentos e cada um deles possui uma correspondência com as etapas da Educação Básica, com objetivos próprios e carga horária específica.

§ 3º Os segmentos podem ser organizados em regime semestral, modular ou etapas, a critério de cada Mantenedora e/ou instituição de ensino, com a possibilidade de flexibilização do tempo, não precisando seguir o calendário das instituições de ensino regular, desde que cumprida a carga horária mínima exigida para cada segmento, permitindo que a instituição ofertante compatibilize a elevação da escolaridade com a realidade dos estudantes.

Nessa perspectiva, dá orientações às instituições de ensino e estrutura a EJA em segmentos.

Relativo à idade de ingresso na EJA, o artigo 2º da resolução traz o seguinte:

Obedecidos o disposto no art. 4º, incisos I e VII, da Lei nº 9.394/1996 e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização obrigatória, é considerada a idade mínima de:

I – 15 (quinze) anos completos para o ingresso e para a realização de exames de conclusão do Ensino Fundamental (1º e 2º segmentos);

II – 18 (dezoito) anos completos para ingresso e realização de exames de conclusão da EJA do Ensino Médio (3º segmento). (RIO GRANDE DO SUL, (2023).

Portanto, para a conclusão do Ensino Fundamental, os estudantes devem possuir 15 anos completos. Já para a conclusão do Ensino Médio, 18 anos completos, encerrando divergências etárias evidenciadas em resoluções anteriores.

No momento, um último destaque com relação à Resolução CEED/RS nº 376/2023 relaciona-se à ênfase curricular na adequação à realidade discente. O artigo 6º, parágrafo 2º, salienta que deve haver o “desenvolvimento do projeto de vida, com ênfase na realidade dos jovens e adultos, tematizando com significação os conteúdos de forma a auxiliá-los nas escolhas de percursos, a serem seguidos nos módulos ou ao longo da vida.” Tal preceito deve ser elemento fundamental para as ações que envolvem a EJA.

Assim, tanto o Parecer nº 774/1999, quanto a Resolução CEED nº 376/2023, nos indicam especificidades que devem ser observadas no compromisso com a EJA, ou seja, o

respeito a essas especificidades tende a tornar as ações na modalidade mais coerentes com a sua configuração.

2.3 CONFIGURANDO A NOÇÃO DE ESPECIFICIDADES PARA A PESQUISA

O discursos sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos apresentam abordagens gerais, que muitas vezes são introjetadas nas falas, mas não são instadas à reflexão. Na escola há uma memória institucionalizada por cotidianos intensos, com demandas urgentes e imediatas e por práticas institucionais históricas instituídas, que tendem a passar despercebidas em práticas escolarizadas de EJA. É preciso que se traga a essa reflexão, a visibilidade às especificidades da EJA, particularmente as refletidas e produzidas no âmbito da própria EJA. É preciso que se traga, ainda, a visibilidade às especificidades da EJA cunhadas pelo seu caráter cultural, com base nas diversidades e demandas locais e regionais.

Nessa perspectiva, torna-se relevante, inicialmente, a consolidação de uma percepção fundamental daquilo que se entende por especificidades da EJA. Deste modo, esta percepção orientará a trajetória dos processos teóricos e reflexivos da pesquisa.

A abordagem relativa às especificidades da Educação de Jovens e Adultos - EJA será tratada, nessa dissertação, como envolvendo aspectos importantes e necessários às práticas de EJA, como efeitos e aprendizados da composição histórica das perspectivas da EJA como Educação Popular e como modalidade no Brasil e no Estado do Rio Grande do Sul.

Embora Freire (2015, 2020), Arroyo (2010, 2017), Pedroso (2011), tragam importantes concepções ao estudo, opta-se por compreendê-la de forma mais inspirada na perspectiva de Soares e Soares (2014), que nos trazem 6 aspectos que devem ser considerados como elementos essenciais, denominando-os de especificidades da EJA: o legado da Educação Popular; a diversidade dos sujeitos educandos da EJA; a proposta curricular da EJA; os recursos didáticos; a formação de educadores, e finalmente as políticas públicas.

Nesse sentido, tendo por base os 6 aspectos das especificidades da EJA evidenciados acima, traz-se o quadro a seguir, que desenvolve de maneira aprofundada as particularidades de cada aspecto.

Quadro 2 - Especificidades localizadas em Soares e Soares (2014)

Um dos aspectos das especificidades da EJA é (são):	Pois:
O legado da Educação Popular	Deve-se valorizar e reconhecer o saber do estudante através de uma postura dialógica de escuta, que defende a educação libertadora e emancipatória tendo em vista que ela é um direito de todos.
A diversidade dos sujeitos educandos da EJA	São jovens, adultos e idosos oprimidos, trabalhadores, vindos das camadas populares com diversas trajetórias e realidades.
A proposta curricular	Exige-se uma didática e avaliação diferenciadas através de um currículo emancipatório que se preocupe com as estratégias de acolhimento de seus alunos, com um espaço físico adequado às suas necessidades e proponha atividades extra classe.
Os recursos didáticos	Não podem se limitar somente ao tradicional, mas também ter opções de espaços de entretenimento, salas ambientes, laboratórios, livros, revistas, jornais, vídeos e almanaques que estejam de acordo com a realidade dos educandos da EJA.
A formação de educadores	Deve ser específica, adequada às especificidades da EJA, bem como, ser acompanhada de um trabalho em equipe e de uma postura docente adequada.
As políticas públicas	Deve-se garantir o acesso aos educandos que não se escolarizaram em idade própria tendo como pressuposto que a educação é direito público subjetivo de todos e dever do Estado, tendo em vista o financiamento e as políticas

	complementares de alimentação, transporte e material didático para a EJA.
--	---

Fonte: Autor (2023), com base em Soares e Soares (2014).

O movimento de produção desses quadros, suscitou uma série de reflexões a respeito do nosso entendimento sobre as especificidades da EJA nesse estudo. Assim, com base nos estudos realizados e nas reuniões de orientações que foram efetivadas, produziu-se um quadro final estabelecendo 10 dimensões das especificidades da EJA, considerando aspectos com os quais se relacionam, conforme apresenta o quadro que segue:

Quadro 3 - Dimensões das especificidades para a pesquisa

DIMENSÃO	CONSIDERANDO OS ASPECTOS RELATIVOS
Sujeitos da EJA	Às diversidades étnicas, raciais, etárias, de gênero, individuais, coletivas, identitárias, culturais, geracionais.
Princípios e concepções educacionais	Ao Legado da Educação Popular, dos aprendizados da história da própria EJA, das teorias críticas
Proposta curricular	Às concepções de planejamentos, metodologias, avaliações, recursos didáticos.
Saberes	Aos saberes apreendidos na vida, nas histórias individuais e coletivas, no cotidiano, no mundo da vida e do trabalho
Formação	À formação inicial, continuada e permanente.
Políticas públicas	Ao campo das políticas de estado, como prioritárias e as de governo.
Gestão	À seara administrativa, pedagógica, humana e financeira.
Espaços e ambientes escolares	À biblioteca, salas, laboratórios, refeitórios, áreas de convivência.
Espaços e ambientes não escolares	Ambientes das cidades e dos entornos.
Práticas educativas	Às interações presenciais, não presenciais, remotas, híbridas, bem como às TIC's.

Fonte: Autor (2023).

A partir desse movimento, na trajetória dessa pesquisa, ao falar-se de especificidades da EJA, haverá sempre o estabelecimento de relações com essas 10 dimensões que configuram as particularidades da modalidade. Estas dimensões nos orientarão a olhar a legislação mais recente da EJA e que afeta as escolas, buscando saber o que diz sobre as especificidades da EJA e, à produção da conversa e roteiro das entrevistas junto aos professores e professoras da EJA. Frisa-se, nesse sentido, que as noções postas no quadro não consistem em fechá-lo, pois a escuta sobre a realidade dos professores e professoras como material empírico das entrevistas pode trazer-lhe modificações.

2.4 UM NOVO OLHAR PARA A RESOLUÇÃO CEED RS N° 376/2023

Como dito anteriormente, na trajetória dessa pesquisa, ao falar-se de especificidades da EJA, haverá sempre a aproximação às 10 dimensões que foram estabelecidas para o aprofundamento dos estudos das especificidades da modalidade. Desse modo, será realizada, agora, a associação entre as 10 dimensões relativas às especificidades da EJA consideradas com a recente Resolução CEED/RS n° 376/2023, de maneira a verificar as correspondências entre as especificidades localizadas no documento normativo com as dimensões estabelecidas no estudo.

Importante revelar que a motivação da ênfase dada no presente estudo à Resolução CEED/RS n° 376/2023 sustenta-se na constatação de sua vigência para as escolas da rede pública estadual, consolidando as normas relativas à oferta da EJA no Sistema Estadual de Ensino.

Interessante já considerar, inicialmente, que a referida resolução estruturou a EJA em segmentos, conforme dispõe o seu artigo 1º, inciso II: “A EJA é estruturada em segmentos e cada um deles possui uma correspondência com as etapas da Educação Básica, com objetivos próprios e carga horária específica”. (RIO GRANDE DO SUL, 2023). O primeiro segmento corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo ofertado na forma presencial; o segundo segmento corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental e pode ser ofertado na forma presencial ou a distância e o terceiro segmento corresponde ao Ensino Médio, ofertado na forma presencial e/ou a distância.

A seguir, portanto, será trazida uma exposição das relações entre a resolução e o quadro das dimensões elaborado no presente estudo. Consequentemente, alguns artigos do documento legal serão apresentados juntamente com as suas conexões às dimensões. Frisa-se,

nesse sentido, que alguns artigos foram excluídos do presente exame, uma vez que não se relacionam com o objeto de pesquisa. Como exemplo dessa exclusão, cita-se os artigos que se referem aos Núcleos de Educação de Jovens e Adultos – NEEJAs e sobre a EJA na forma Ead, considerando-se que a nossa abordagem envolve o contexto de escolas do estado.

Em atenção àquilo que se denomina como dimensão relativa aos sujeitos da EJA, a Resolução CEED/RS nº 376/2023, em seu artigo 1º, afirma que a Educação de Jovens e Adultos – EJA é uma modalidade de ensino destinada àqueles “que não tiveram a oportunidade de o fazer ou interromperam a sua trajetória escolar, de acordo com a legislação vigente e a realidade dos estudantes.” Essa noção converge com aquelas apresentadas, também, pelo Parecer 11, Brasil (2000) e pela LDBEN 9394 (BRASIL, 1996).

Em seu artigo 16, parágrafo 6º, ao orientar acerca da organização curricular, a Resolução CEED/RS nº 376/2023 foi atenciosa com algumas questões fundamentais da sociedade, que precisam ser destacadas incessantemente:

A EJA deve, também, considerar as populações idosas que não tiveram acesso à escolaridade básica, propondo percursos curriculares, pedagógicos e horários adequados a suas possibilidades, interesses e necessidades, bem como os estudantes com deficiência, múltiplos transtornos ou com espectro autista, para a garantia do seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, para a conquista e o exercício de sua autonomia, com medidas individualizadas e coletivas que maximizem o desenvolvimento intelectual e socioemocional. (RIO GRANDE DO SUL, 2023).

Além disso, o artigo 6º, parágrafo 2º, salienta que deve haver o “desenvolvimento do projeto de vida, com ênfase na realidade dos jovens e adultos, tematizando com significação os conteúdos de forma a auxiliá-los nas escolhas de percursos, a serem seguidos nos módulos ou ao longo da vida.” Tal preceito, indiscutível quando se fala em EJA, deve ser um dos aspectos fundamentais para a reflexão relativa a qualquer ação que envolve a modalidade. Ainda, no seu artigo 19, a resolução traz o seguinte:

As instituições de ensino públicas e privadas deverão promover ações articuladas de prevenção à evasão, motivada por preconceito e discriminação racial, étnica, social, situações de violência e de orientação sexual ou à identidade de gênero, criando redes de proteção contra formas associadas de exclusão. (RIO GRANDE DO SUL, 2023).

Ao tratar da evasão, o dispositivo legal ajusta o problema à necessidade de articulação institucional que combatam o preconceito e a discriminação. Como a normativa também atende a oferta na rede privada, estende a ela as mesmas prerrogativas.

Atendendo à dimensão relativa aos princípios e concepções educacionais da EJA, em seu artigo 16º, parágrafo 3º, a resolução sustenta que:

Além dos componentes curriculares obrigatórios, devem compor o currículo, de modo transversal, temas contemporâneos, como por exemplo: cidadania e civismo, ciência e tecnologia, economia, meio ambiente, multiculturalismo, saúde e outros, definidos pela legislação vigente. (RIO GRANDE DO SUL, 2023).

Entende-se que tal preceito legal oportuniza uma ampla reflexão a respeito da própria história da EJA e suas interlocuções com a trajetória histórica da educação no país. Só nos causa estranhamento a inserção do civismo, que desde os anos 70, não retornava a legislação da EJA.

Em conformidade com a dimensão que denominamos proposta curricular, a Resolução CEED/RS nº 376/2023 preceitua, em seu artigo 16:

O currículo da EJA, dentro da proposta pedagógica da Instituição, deve levar em conta as experiências, as vivências, a cultura, a integração com a sociedade e as expectativas dos estudantes, de modo a considerar suas especificidades e seus saberes acumulados ao longo da vida, articulando teoria e prática, bem como, oportunizando o acesso ao conhecimento, à arte, à cultura, ao mundo do trabalho em constante transformação e o resgate da autoestima com inserção na sociedade. (RIO GRANDE DO SUL, 2023).

Determina, também, um olhar diferenciado na implementação de projetos pedagógicos, conforme verifica-se no artigo 16, parágrafo 4º, onde diz: “o currículo pode, também, contemplar a qualificação profissional, de acordo com cada segmento, numa perspectiva teórico-prática, que prepare o estudante às novas tendências do mundo do trabalho.” Entende-se que a adoção de um olhar para a diferenciação curricular potencializa a mitigação da reprodução de mecanismos que afastam, cotidianamente, os estudantes das escolas.

Interessante, ainda, que a expressão utilizada envolve o “mundo do trabalho” e não, a preparação para o trabalho, como comumente aparece em diversos documentos. Pensar a EJA vinculada ao mundo do trabalho implica na ênfase de que o currículo precisa considerar o mundo da vida e também, do trabalho em que estão inseridos.

Em convergência à dimensão relativa aos saberes, considerados aqueles apreendidos na vida, nas histórias individuais e coletivas, no cotidiano, no mundo da vida e do trabalho, a resolução, em seu artigo 28, inciso III, alínea b, traz a seguinte orientação:

III – O atendimento aos estudantes dar-se-á a partir da acessibilidade curricular, promovida com utilização de metodologias e técnicas específicas, oferta de tecnologias assistivas e profissionais qualificados, de acordo com as especificidades de cada um. Essa oferta:

[...]

b) determina, através do Projeto de Vida, o percurso e itinerário formativo, adequados às condições de aprendizagem, às competências básicas já adquiridas, às possibilidades de integração com proposta profissional e às condições estruturais de vida, locomoção, materiais e acesso ao currículo;

Nessa perspectiva, uma forma de interpretar essa disposição contida na resolução é a de que uma adequação às condições de aprendizagem deve considerar as competências básicas já adquiridas pelos estudantes, de maneira a fazer convergir o ensino escolar com a trajetória de vida discente.

Ainda do ponto de vista da organização curricular, embora esse não seja o enfoque do pesquisador, considera-se importante destacar que a resolução 376 aponta que a EJA pode acontecer, conforme o quadro que segue:

Quadro 4 - Formas de oferta da EJA conforme Resolução CEED/RS nº 376/2023

Forma de oferta	Características
Combinada	Oferta presencial, possibilitando ao estudante cumprir 50% de atividades pedagógicas de forma não presencial, elaboradas e orientadas pelos professores dos respectivos componentes curriculares e supervisionadas pelo coordenador pedagógico.
Direcionada	Ofertada exclusivamente de forma individual, possibilita ao estudante trabalhador que, comprovadamente, por motivos diversos enfrenta dificuldades em comparecer no início ou permanecer até o final do turno das atividades escolares presenciais, a realização de atividades compensatórias de forma a cumprir a carga horária prevista para o componente curricular.
Multietapas	Ofertada para ampliação da forma presencial, permite o agrupamento de estudantes de etapas diferentes, quando o número de estudantes na instituição de ensino é reduzido em razão da pouca demanda e impossibilite a composição de turmas por segmentos.
Vinculada	Permite que uma escola pública, não autorizada para a EJA, mas que possui demanda de alunos, faça uma parceria com anuência da Mantenedora com outra Escola Pública, credenciada para oferta desta modalidade.
Articulada à educação profissional	É ofertada das seguintes formas: I – Concomitante, integrada, quando a educação profissional é desenvolvida paralelamente à formação geral básica, na mesma unidade

	escolar, com uma única matriz curricular; II – Concomitante, intercomplementar, desenvolvida simultaneamente em distintas instituições de ensino ou redes, com uma única matrícula, mediante instrumento jurídico ou acordo de intercomplementariedade à execução da proposta pedagógica integrada.
Modalidade de Educação a Distância (EAD)	É ofertada para estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que tenham idade mínima de 18 anos. A duração mínima do curso será a mesma exigida para a EJA presencial. É limitada até o máximo de 75% (setenta e cinco por cento) de sua carga horária total, tanto na formação geral básica, quanto nos itinerários formativos do currículo, sendo o percentual restante a ser realizado na forma presencial.

Fonte: Autor (2023).

Para além dessa configuração, na perspectiva como se observa, as especificidades podem/devem estar preservadas.

Com relação à dimensão denominada formação, frisa-se que a resolução não aborda de maneira evidente e direta a questão. Porém, considera-se que em seu artigo 11, parágrafo 1º, quando trata da EJA multietapas, é encontrada afinidade com a dimensão da formação, pois, ao apontar algumas responsabilidades do(a) professor(a), a resolução traz o seguinte: “o currículo, o planejamento e as ações pedagógicas do(a) professor(a) devem contemplar competências e habilidades, referentes aos componentes curriculares de cada etapa.” (RIO GRANDE DO SUL, 2023). A relação de tal disposição com a dimensão da formação é intrínseca à compreensão de que tais adequações evidenciadas pela resolução só se darão a partir de embasamentos docentes adquiridos em sólidas formações, tanto iniciais, quanto continuadas.

Com relação às políticas públicas, frisa-se, na Resolução CEED/RS nº 376/2023 o artigo 6º, parágrafo 1º, no qual aborda a questão relativa ao currículo da EJA, dispondo da seguinte maneira a respeito da sua garantia:

O currículo da modalidade EJA, independente de segmento e forma de oferta, deve garantir a formação geral básica, os direitos e objetivos de aprendizagem expressos em competências e habilidades, nos termos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e da BNCC, tendo como ênfase o desenvolvimento das competências essenciais à leitura, à compreensão da matemática e à inclusão digital. (RIO GRANDE DO SUL, 2023).

Com relação à dimensão da gestão, importante se torna a evidência das noções de Silva (2021, p. 64), a respeito da função do gestor escolar:

A função do gestor escolar é a de pensar na escola a qual está inserido e o papel dessa instituição para sociedade, apontando as concepções escolares, a missão da escola para o futuro e o projeto político-pedagógico tem essa finalidade de sistematizar esse processo de posicionar a escola, tanto pedagogicamente como institucionalmente a atividade fim da escola, que é a aprendizagem [...] potencializando os valores de cidadania, sociais, éticos, morais, pensando nos conteúdos transversalmente, conceitos e valores básicos à democracia e à cidadania e obedecem a questões importantes e urgentes para a sociedade contemporânea, vivenciando dentro de um todo esses processos pedagógicos.

Pensando nessas questões intrínsecas à gestão, compreende-se haver no artigo 29, uma abordagem que coincide com a demanda da dimensão da gestão, pois afirma caber ao Poder Público a responsabilidade de recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica, procedendo continuamente à busca ativa.

Para as dimensões denominadas espaços e ambientes escolares e espaços e ambientes não escolares, entende-se que a resolução, de certa maneira, trata da questão durante todo o seu texto. Entretanto, enfatiza-se, aqui, algumas questões entendidas como centrais quando da localização dessas dimensões no documento normativo. Dessa maneira, o artigo 12, parágrafo 2º, é essencial na articulação entre essas duas dimensões, dispondo do seguinte modo: “A instituição acolhedora (instituição onde acontece o curso) deverá dispor de espaço físico, equipamentos e recursos humanos para atender os estudantes, conforme dispõe as normativas deste Conselho.” (RIO GRANDE DO SUL, 2023). Ainda, em seu artigo 16, parágrafo 5º, dispõe da seguinte maneira:

Os processos escolares devem possibilitar aos estudantes sua permanência no sistema escolar, o desenvolvimento de modos diferenciados de estar no mundo, a capacidade de resolução pacífica de conflitos, a possibilidade de inserção em espaços culturais e a aquisição de hábitos de leitura e reflexão. (RIO GRANDE DO SUL, 2023).

Consequentemente, tal disposição revela a confluência necessária, e que deve haver, entre as ações educativas derivadas do interior das instituições escolares com aquelas oriundas da vida em sociedade.

A respeito da dimensão aqui denominada práticas educativas, embora também se ressalte ser ela abordada em todo o texto legal, por vezes, de forma implícita, por vezes de forma explícita, enfatiza-se algumas passagens consideradas como fundamentais quando da localização dessa dimensão no teor da resolução. Nesse sentido, em seu artigo 6º, parágrafo 1º, a Resolução CEED/RS nº 376/2023, ao abordar o terceiro segmento, evidencia o seguinte:

Os itinerários formativos devem ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local, considerando as áreas de conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional.

A organização dos itinerários deve considerar, portanto, o arranjo curricular alinhado o contexto no qual os estudantes estão inseridos. Ressalta-se, porém, que se considera o capítulo III da referida resolução, denominado “Das formas de oferta e organização do ambiente escolar”, como ajustado à dimensão aqui denominada práticas educativas, uma vez que dispõe acerca das interações entre estudantes e docentes, bem como sobre as possibilidades dessas interações. O artigo 8º salienta que a EJA, “nos Anos Finais e no Ensino Médio (segundo e terceiro segmentos), pode ser ofertada de forma combinada, direcionada, multietapas, vinculada, articulada à educação profissional e ainda, na modalidade de Educação a Distância (EAD).” (RIO GRANDE DO SUL, 2023). Se estendendo até o artigo 15, a resolução explica de que maneira deve se dar a EJA na sua configuração combinada, direcionada, multietapas, vinculada, articulada à educação profissional e ainda, na modalidade de Educação a Distância (EAD).

As discussões que envolvem a articulação da EJA com a Educação Profissional não vêm de agora. O Decreto 5.840 de 13 de julho de 2006, entre outros, institui a oferta do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e atualmente, já constando como política permanente, na própria LDBEN 93/94, Brasil (1996), em seu artigo 37, parágrafo 3º.

Expostas, portanto, as relações entre a Resolução CEED/RS nº 376/2023 e as dimensões consideradas na pesquisa, trazemos abaixo um quadro que sistematiza as relações estabelecidas.

Quadro 5 - O que dispõe a resolução 376/2023 a respeito das dimensões relativas às especificidades da EJA

DIMENSÃO	CONSIDERANDO OS ASPECTOS RELATIVOS	O QUE DISPÕE A RESOLUÇÃO 376/2023
Sujeitos da EJA	Às diversidades étnicas, raciais, etárias, de gênero, individuais, coletivas, identitárias, culturais, geracionais.	<ul style="list-style-type: none"> ● Art. 1º; ● Art. 6º, § 2º; ● Art. 16, § 6º ● Art. 19

Princípios conceções educacionais	e	Ao Legado da Educação Popular, dos aprendizados da história da própria EJA, das teorias críticas.	<ul style="list-style-type: none"> • Art. 16, § 3º.
Proposta curricular		Às concepções de planejamentos, metodologias, avaliações, recursos didáticos.	<ul style="list-style-type: none"> • Art. 16; • Art. 16, § 4º.
Saberes		Aos saberes apreendidos na vida, nas histórias individuais e coletivas, no cotidiano, no mundo da vida e do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Art. 28, III, b.
Formação		À formação inicial, continuada e permanente.	<ul style="list-style-type: none"> • Art. 11, § 1º.
Políticas públicas		Ao campo de estado e ao de governo.	<ul style="list-style-type: none"> • Art. 6º, § 1º.
Gestão		À seara administrativa, pedagógica, recursos financeiros.	<ul style="list-style-type: none"> • Art. 29.
Espaços ambientes escolares	e	À biblioteca, salas, laboratórios, refeitórios, áreas de convivência.	<ul style="list-style-type: none"> • Art. 12, § 2º. • Art. 16, § 5º.
Espaços ambientes não escolares	e não	Às cidades e aos entornos.	<ul style="list-style-type: none"> • Art. 12, § 2º. • Art. 16, § 5º.
Práticas educativas		Às interações presenciais, não presenciais, remotas, híbridas, bem como às TIC's.	<ul style="list-style-type: none"> • Art. 6º, § 1º; • Art. 8º ao 15.

Fonte: Autor (2023).

O quadro expõe a associação realizada entre as 10 dimensões relativas às especificidades da EJA consideradas nesta pesquisa com Resolução CEED/RS nº 376/2023, de maneira que as especificidades da EJA localizadas no documento normativo coincidam com as dimensões estabelecidas no estudo.

A inserção das especificidades encontradas na resolução aos quadros das 10 dimensões foi tarefa inerente às percepções do pesquisador, ou seja, o quadro não apresenta algo estanque, pois as associações entre os artigos da resolução com as dimensões das especificidades configuram-se em mecanismos que permitem novas interpretações. Nessa perspectiva, esse quadro nos auxilia, pois além de sistematizar, identificar e localizar as especificidades, ele nos remete a uma abertura, a uma reflexão, que pode ser efetivada junto aos professores e professoras da EJA, sobre os sentidos e significados que as especificidades da EJA presentes na resolução podem assumir, nas práticas e nos cotidianos das escolas, já que a norma não tem a intenção de aprofundar conceitos.

Pela análise do quadro, ainda, destaca-se a necessidade de uma formação docente que considere as especificidades da EJA. Conforme Soares (2006, p. 09), a formação docente tem estado presente nas reuniões de professores(as), seminários, fóruns e encontros de educação de jovens e adultos. Simultaneamente aos debates sobre o direito dos jovens e dos adultos à educação, as políticas para EJA, as condições físicas de oferta da EJA, as propostas curriculares e os recursos didáticos, a temática sobre a formação do educador no campo da EJA têm ocupado cada vez mais lugar de destaque.

É fundamental, nessa perspectiva, que os envolvidos no cotidiano da EJA, sejam eles estudantes, professores(as), gestores(as), assumam uma postura crítica nos projetos educacionais, provocando um fazer diário cada vez mais coerente com a demanda da modalidade. Para isso, é fundamental que se (re)conheçam as especificidades da EJA.

2.5 POR UMA FORMAÇÃO QUE CONSIDERE AS ESPECIFICIDADES DA EJA: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

2.5.1 Sobre a formação continuada

Elementar, no curso dessa pesquisa, o entendimento de que, quando destaca-se o tópico *formação docente*, trata-se de uma formação para a Educação de Jovens e Adultos. Nessa perspectiva, evidencia-se a preocupação sobre algumas noções acerca de *formação continuada*, foco de nossas análises.

A procura por uma definição de formação continuada, em certa medida, pode ser tarefa contraditória, uma vez que a heterogeneidade do campo desabilita conceituações estanques. Porém, a percepção dessa complexidade permite o estabelecimento de um entendimento fundamental, para que daí se possa tecer as reflexões necessárias. Nóvoa (2002, p. 38) nos diz que “a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente”, ou seja, adiciona, ainda, outro elemento para reflexão, qual seja, o relativo à profissão docente.

É preciso que se enfatize as peculiaridades da presente pesquisa, que se insere em uma determinada realidade, a qual não define outras; ou seja, o presente estudo afasta-se de qualquer generalização ou codificação de fórmulas a serem seguidas. Nessa linha, importante reflexão é realizada por Borges (2006, p. 151):

Da mesma forma, relativizamos a formação continuada, uma vez que nem sempre se articula às reais necessidades e interesses dos professores/educadores e também porque não atribuímos à formação continuada um caráter salvacionista e asséptico.

Ao contrário, essa instância de formação apresenta contradições e avanços da mesma forma, ou mais, que a formação inicial.

Entendendo, portanto, que a formação continuada deve ser considerada dentro desses tensionamentos, continua-se o aprofundamento a respeito do tratamento que a teoria dá a respeito de tal matéria. De acordo com Nóvoa (1995, p. 17), a formação continuada de professores(as) deve investir em alternativas onde o(a) professor(a) seja elemento central da formação, estimulando a emergência de uma nova cultura profissional que tem a escola como referência para uma reflexão sobre a prática. Nas palavras do autor:

A modernização do sistema educativo passa pela sua descentralização e por um investimento das escolas como lugares de formação. [...] as escolas têm de adquirir uma grande mobilidade e flexibilidade, incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado. (Nóvoa, 1995, p. 17).

Continuando com Nóvoa (2013, p. 06), o autor afirma a necessidade de tornar inerente a formação de professores aos professores, entendendo que o reforço de processos de formação baseados na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Destaca, ainda, que enquanto as formações forem baseadas apenas em determinações externas, serão insuficientes as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. Nesse sentido, torna-se relevante a ênfase aos primeiros anos de exercício docente, pois grande parte da vida profissional modela-se na forma como os(as) professores(as) integram-se na escola e no professorado.

Já para Imbernón (2010, p. 32), é fundamental que, no momento de planejar a formação, executá-la e avaliar seus resultados, os(as) professores(as) participem de todo o processo e que suas opiniões sejam consideradas. Para o autor, somente quando os professores(as) constatam que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças que a prática oferece repercutirão na aprendizagem do corpo discente, é que mudarão suas crenças e atitudes de maneira significativa, supondo um benefício para os estudantes e para a atividade docente. É quando a formação será vista como um benefício individual e coletivo, e não como uma intromissão externa ou uma atividade supérflua.

Imbernón (2009, p. 39-40) destaca, além disso, a relevância do questionamento acerca das propostas de formação, fornecendo elementos para o início das reflexões:

- a reflexão sobre a prática num contexto determinado;
- a criação de redes de inovação, comunidades de prática, formativas e comunicação entre o professorado;
- a possibilidade de uma maior autonomia na formação com a intervenção direta do professorado;

- partir dos projetos das escolas para que o professorado decida qual a formação de que necessita para levar adiante o desenho, a colocação em prática e a avaliação do projeto; e
- sobretudo [...] potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação para que “aprendam” (mais aprendizagem do que ensino na formação) com a reflexão e a análise das situações problemáticas dos centros e que partam das necessidades democráticas (sentidas) do coletivo para estabelecer um novo processo formativo que possibilite o estudo da vida na aula e no centro, os projetos de mudança, o trabalho colaborativo como desenvolvimento fundamental da instituição educativa e do professorado. (Imbernón, 2009, p. 39-40).

Relevante, portanto, a criação de redes formativas estabelecidas no seio da própria instituição escolar. No campo, portanto, da própria realidade vivenciada por professores(as) e estudantes. Sustentamos, em igual medida, a formação docente baseada em pilares como escuta, troca, compartilhamento, diálogo; pilares esses que façam com que a interação existente entre os envolvidos possibilite a reflexão sobre a prática. Nessa perspectiva, a própria escola passa a ser elemento de mudança:

A formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde às necessidades definidas da escola. A instituição educativa se transforma em lugar de formação prioritário mediante projetos ou pesquisas-ações frente a outras modalidades formativas de treinamento. A escola passa a ser foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria. Não é a mesma coisa que na escola se dê uma inovação, a que a escola seja sujeito ou objeto de mudança. (Imbernón, 2009, p. 54).

Desde um ponto de vista antecipado, caberá à formação, portanto, uma atitude reflexiva sobre as experiências teóricas e práticas que privilegiem o exercício da competência comunicativa por meio do compartilhamento de experiências, de angústias, de perspectivas, de sugestões formativas, a fim de uma aproximação maior a uma escola cada vez mais democrática e incluyente, tendo em vista, é claro, a velocidade e a quantidade de informações do âmbito dessas experiências diversas.

Não se afasta, nessa perspectiva, a importância das formações permanentes planejadas corriqueiramente pelas secretarias de educação, que geralmente trazem terceiros alheios à realidade vivenciada pelos docentes em formação, que trazem soluções a “problemas genéricos, uniformes, padrões”. (Imbernón, 2009, p. 49). O que se pondera, no entanto, é a estruturação dessas formações, que podem ser mais alinhadas às vivências de docentes e estudantes. Tais ideias, alinhadas ao escopo da presente pesquisa, convergem, também, ao pensamento de Tardif, (2002, p. 239):

Noutras palavras, se a pesquisa universitária vê nos professores sujeitos do conhecimento, ela deve levar em consideração seus interesses, seus pontos de vista, suas necessidades e suas linguagens, e assumir isso através de discursos e práticas acessíveis, úteis e significativas para os práticos.

O que se defende aqui, como visto, é a oportunidade de participação docente na sua própria formação, o que demandaria a elaboração de um planejamento formativo na sua própria escola. Essa configuração traz como consequência e, também, necessidade, a diminuição do número de integrantes dos grupos que participam da formação. Espera-se, nesse sentido, que tal organização seja uma mola propulsora para o aumento do engajamento docente na sua própria formação.

A formação permanente deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática. [...] Isso implica fugir de políticas de subsídio, de políticas em que se acredita que oferecendo (ou investindo) à formação uma grande quantidade de cursos, seminários ou jornadas, a educação mudará. (Imbernón, 2009, p. 44-45).

Por fim, destaca-se que a tendência teórica aponta para a junção entre escola e colaboração docente no que diz respeito à formação continuada. Tal perspectiva, conforme exposto, estimula uma maior participação do(a) professor(a) na sua própria formação, tornando relevante elementos conectados à prática docente; tudo isso sem desconsiderarmos, inequivocamente, a importância da formação inicial.

2.5.2 Então, uma formação continuada para a EJA que considere as especificidades da modalidade

Uma constatação relevante na pesquisa é a de que o tornar-se professor/a é uma condição permanente da docência, permeada por opções, saberes, desejos e possibilidades. Inscreve-se num constante 'vir-a-ser' marcado pela produção do próprio trabalho docente e por uma configuração de carreira na EJA.
(Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, 2012, p. 224-225).

Interessa-nos, agora, as reflexões relativas à formação docente cuja participação essencial em todos os seus processos envolve o(a) professor(a) atuante nas instituições escolares. Uma formação que dê conta dessas tensões históricas que configuram a EJA como um espaço fértil de resistência. Com isso, defende-se aqui programas formativos que sejam atravessados por essas dinâmicas evidenciadas quando abordadas as raízes históricas dos coletivos que hoje pertencem à modalidade e que a fazem necessária.

Conforme Soares (2011, p. 237), o debate sobre a formação do educador de EJA não é novo. Ele tem sido recorrente, tanto na produção acadêmica quanto na LDBEN 9.394/96, nos acordos internacionais em que o Brasil é signatário, nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), nos cursos de Pedagogia, nos seminários e eventos de educação,

enfim, a formação do educador de EJA é um dos temas que aparecem indexados a qualidade da oferta de EJA. Conforme o Parecer CNE nº 11/2000:

As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA. [...] Ao lado da formação inicial, a articulação entre os sistemas de ensino e as instituições formadoras se impõe para efeito de formação em serviço sob a forma, por exemplo, de cursos de especialização. (p. 58-59).

Entretanto, nas palavras de Soares e Pedroso (2016, p. 256), somente nas últimas décadas a formação de educadores para a EJA vem ganhando ênfase, o que pode ser relacionado à própria configuração do campo da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, a formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização de seus agentes.

Em estudo realizado por Altamor (2017, p. 38), observou-se que os processos de formação continuada de educadores da EJA são fragmentados, e a legislação tonifica a questão, pois tivemos:

[...] avanços nas legislações. No entanto, ainda encontramos uma política de formação continuada para educadores da EJA elaborada a partir de estratégia de desenvolvimento de programas que são realizadas através de projeto de ações pontuais, marcadas por traços paliativos e descontinuidades. (Altamor, 2017, p. 38).

Conforme Lima (2021, p. 103), formar-se professor(a) é um processo contínuo, que envolve experiências e ações que constituem o sujeito professor(a), sendo que no campo de formação do(a) professor(a) da EJA esse processo é diferenciado das demais modalidades educativas, pois a formação do(a) professor(a) da EJA parte das necessidades de aprendizagens e demandas dos estudantes jovens e adultos e das experiências vivenciadas no fazer pedagógico e no ambiente escolar atravessadas por questões sociais da classe trabalhadora. Dessa forma, a autora (Lima, 2021, p. 103) destaca que a formação de professores para a EJA exige pesquisa constante, reflexão sobre as próprias práticas pedagógicas e diálogo entre os pares, que permita uma produção teórica dos próprios professores da EJA.

Arroyo (2006, p. 17) indica que uma das características da EJA foi, durante muito tempo, construir-se um pouco às margens, ou “à outra margem do rio”. Em consequência disso, havia a quase inexistência de políticas oficiais públicas de educação de jovens e adultos. Não vínhamos tendo centros de educação, de formação do educador da EJA. A

formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA.

Como dito anteriormente, o(a) professor(a) tem de ser um sujeito agente de sua própria formação contínua. Surge, nesse percurso, a necessidade da compreensão de que a escola não é uma instituição apartada da sociedade, bem como de que o(a) professor(a) não é um profissional alheio à realidade vivida pelo estudante. Portanto, é refletindo, também, sobre a relevância das responsabilidades docentes, bem como da própria escola, que serão configurados trajetos consideráveis concernentes à formação docente e à própria escolarização na EJA. Segundo Freire (2015, p. 25):

Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro.

Essas tensões reclamam uma formação docente alinhada às especificidades da modalidade, bem como à própria realidade em que a instituição está inserida, pois nenhuma realidade é igual à outra. Potencializando tal perspectiva, tem-se as reflexões a seguir:

Um programa de educação de adultos, por essa razão, não pode ser avaliado apenas pelo seu rigor metodológico, mas pelo impacto gerado na qualidade de vida da população atingida. A educação de adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador. (Gadotti; Romão, 2011, p. 39).

De igual maneira, frisa-se a relevância do debate acerca da história da educação popular, da legislação educacional, entre outras questões relevantes que, muitas vezes, acabam por serem relegadas ao segundo plano quando a sala dos(as) professores(as) carece de reflexões acerca da potência escolar. Nesse sentido, Soares e Pedroso nos trazem algumas questões importantes:

Uma vez caracterizados quem são os sujeitos de direito à educação de jovens e adultos e em que contextos vivem, podemos nos perguntar que tratamentos foram dados a esses grupos sociais ao longo da história. As contribuições advindas da História da Educação dizem respeito, principalmente, à herança acumulada com o legado da educação popular, que pode ser compreendida como uma concepção de educação, realizada por meio de processos contínuos e permanentes de formação, que possui a intencionalidade de transformar a realidade a partir do protagonismo de seus sujeitos. Nesse sentido, o potencial e a atualidade da educação popular podem ser compreendidos na perspectiva da construção coletiva, capaz de orientar novas práticas educativas com base em conjunturas concretas, e de uma ferramenta capaz de contribuir para o fortalecimento e aprofundamento da democracia. (2016, p. 61-62).

Porém, conforme Pedroso, Macedo e Faúndez (2011, p. 189), se os(as) professores(as) responsáveis pela articulação curricular e práticas pedagógicas foram formados dentro de uma tradição de controle ou de um currículo prescritivo, em que o outro é quem define, questiona-se se esses(as) mesmos(as) professores(as) se percebem como sujeitos de sua aprendizagem.

Conforme Laffin (2012, p. 225), em estudo realizado acerca da docência na EJA²⁷, ações escolares dos educadores remeteram à necessidade de flexibilização, tanto curricular como de organização e validação dos tempos escolares. A autora comunica, também (Laffin, 2012, p. 225), que conhecer que os jovens e adultos vivenciam cotidianamente desigualdades sociais perante o mundo não significa acreditar em um determinismo causal de insucesso na escola, e que, no caso da EJA, não pode significar uma fragilização e aligeiramento da escolarização e da relação com o conhecimento.

Acredita-se, porém, que toda prática formativa referente à EJA deve revestir-se da consideração de que vivemos em uma sociedade excludente, que possui dívidas sociais e educacionais. Nesse ponto, encontra-se novamente Laffin (2012, p. 225):

Apostar em particularidades nas práticas pedagógicas da EJA significa não aceitar a naturalização do fato de vivermos numa sociedade em que tantos são excluídos dos processos escolares e de acesso aos bens culturais. Logo, pensar a docência na EJA significa enfrentar a questão da exclusão social e da ‘configuração atual da EJA’ ainda marcada pelo âmbito do voluntariado e do assistencialismo.

Soares (2006, p. 09) diz que a formação do educador tem estado presente nas reuniões de professores(as), seminários, fóruns e encontros de educação de jovens e adultos. Simultaneamente aos debates sobre o direito dos jovens e dos adultos à educação, as políticas para EJA, as condições físicas de oferta da EJA, as propostas curriculares e os recursos didáticos, a temática sobre a formação do educador no campo da EJA tem ocupado cada vez mais lugar de destaque. Conforme o autor, a formação vem sendo colocada como uma das estratégias para se avançar na qualidade da educação. Interessa-nos, porém, nos perguntarmos: como vem se dando a preparação dos educadores para atuarem na EJA? Em que momentos e em quais espaços essa formação vem sendo realizada? Quais têm sido as exigências, as expectativas e os interesses colocados para esse processo de formação? Quais as instituições que vêm assumindo o papel, a função de formadora de educadores?

²⁷Considerações derivadas de uma pesquisa de doutorado, que, conforme Laffin (2012, p. 211), foi “desenvolvida no período de 2002 a 2006, junto a professoras da rede municipal de São José/SC, na região da Grande Florianópolis, na qual foram examinados modos de lidar, não só com os sujeitos, mas também com as práticas pedagógicas de EJA.”

Portanto, necessária se torna uma formação que considere as especificidades da EJA. Essa reflexão nos faz revisitar o quadro sobre as especificidades localizando, com base nas 10 dimensões estabelecidas, as contribuições desse aporte teórico às mesmas:

Quadro 6 - Reflexões sobre a formação continuada para a EJA

DIMENSÃO	CONSIDERANDO OS ASPECTOS RELATIVOS	NESSE SENTIDO, A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EJA PRECISA CONSIDERAR
Sujeitos da EJA	Às diversidades étnicas, raciais, etárias, de gênero, individuais, coletivas, identitárias, culturais, geracionais.	que o processo educativo deve extrapolar a simples concepção conteudista e incorporar aspectos relacionados à cultura e à realidade vivencial dos sujeitos da EJA.
Princípios e concepções educacionais	Ao Legado da Educação Popular, dos aprendizados da história da própria EJA, das teorias críticas.	que o legado da educação popular possui a intencionalidade de transformar a realidade a partir do protagonismo de seus sujeitos. O potencial e a atualidade da educação popular podem ser compreendidos na perspectiva da construção coletiva, capaz de orientar novas práticas educativas com base em conjunturas concretas, e de uma ferramenta capaz de contribuir para o fortalecimento e aprofundamento da democracia.
Proposta curricular	Às concepções de planejamentos, metodologias, avaliações, recursos didáticos.	que tal proposta só faz sentido se ela for construída dentro da profissão e em diálogo constante.
Saberes	Aos saberes apreendidos na vida, nas histórias individuais e coletivas, no cotidiano, no mundo da vida e do trabalho	que, distanciando-se de práticas aligeiradas, a EJA deve privilegiar, também, os conhecimentos de educadores e educandos.
Formação	À formação inicial, continuada e permanente.	que a participação essencial em todos os seus processos envolve o(a) professor(a) atuante nas instituições escolares. Enfatiza-se, uma vez mais, que toda prática formativa referente à EJA deve revestir-se da consideração de que vivemos em uma sociedade excludente, que possui dívidas sociais e educacionais.
Políticas públicas	Ao campo de estado e ao de governo.	a relevância da consciência de que, durante muito tempo, havia quase uma inexistência de políticas oficiais de EJA. Por essa razão, as conquistas da modalidade devem ser consideradas e defendidas constantemente.

Gestão	À seara administrativa, pedagógica, recursos financeiros.	a tendência para a reflexão sobre as realidades de educandos(as), educadores(as), encaminhando as ações para o campo do diálogo e do reconhecimento das especificidades da modalidade, de modo solidário, democrático e participativo.
Espaços e ambientes escolares	À biblioteca, salas, laboratórios, refeitórios, áreas de convivência.	que a escola deve levar em conta as peculiaridades dos estudantes, tendo a compreensão de que o que é bom para a criança e o adolescente nem sempre o será para aquele estudante que, na maioria das vezes, já é trabalhador. Daí a necessidade de procedimentos objetivando a adequação dos recursos físicos à faixa etária desses grupos. Que esses espaços sejam adequados.
Espaços e ambientes não escolares	Às cidades e aos entornos.	que a Educação de Jovens e Adultos considere os aprendizados produzidos em outros ambientes e também ocorra em espaços não escolares, oportunizando educação a todas as pessoas, em uma compreensão da educação como prática social, que ocorre em diferentes lugares e momentos da vida.
Práticas educativas	Às interações presenciais, não presenciais, remotas, híbridas, bem como às TIC's.	que um programa de Educação de Jovens e Adultos não pode ser avaliado apenas pelo seu rigor metodológico, mas pelo impacto gerado na qualidade de vida da população atingida. A educação de adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador.

Fonte: Autor (2023).

O quadro sugere, portanto, concepções basilares a respeito da formação docente alinhada às dimensões das especificidades da EJA consideradas na presente pesquisa. Nessa perspectiva, considera-se relevante a associação entre a formação docente e as 10 dimensões estabelecidas no quadro. Salienta-se, mais uma vez, que a localização, na produção acadêmica, de reflexões acerca da formação docente foi tarefa inerente às percepções do pesquisador, o que permite, portanto, novas interpretações à luz de novas perspectivas.

Finalizando, frisa-se a relevância de uma formação que leve em conta a interação, a comunicação e a colaboração reflexiva, sabendo-se que o aprender “é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador” (Freire, 2015, p. 24). Em tempos sombrios, insalubres e caóticos de uma realidade pandêmica, com crises permanentes de todas as naturezas, é preciso valorizar o ser humano e especialmente o trabalho docente.

3 METODOLOGIA

3.1 SOBRE A ABORDAGEM QUALITATIVA

Para Gil, (2021, p. 25), a “pesquisa é o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. Seu objetivo é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Importante, nesse sentido, ressaltar que nenhuma pesquisa é totalmente controlável, com início, meio e fim previsíveis. A pesquisa, conforme Goldenberg (2004, p. 13), é um processo em que é impossível prever todas as etapas, no sentido de que se possa prever todos os acontecimentos. O pesquisador está sempre em estado de tensão porque sabe que seu conhecimento é parcial e limitado — o “possível” para ele.

Os percursos metodológicos da pesquisa são inerentes a uma vasta gama de possibilidades, onde o pesquisador pode incluir em seu estudo os caminhos que considera mais pertinentes para o alcance dos resultados. A escolha por determinado caminho conduzirá à adoção de determinados procedimentos e técnicas. Conforme Silva (2005, p. 09), a “metodologia tem como função mostrar a você como andar no ‘caminho das pedras’ da pesquisa, ajudá-lo a refletir e instigar um novo olhar sobre o mundo: um olhar curioso, indagador e criativo.” Nessa perspectiva, Chizzotti (2006, p. 26-27) esclarece que:

Conexa com as duas questões acima aparece a questão dos caminhos a seguir para esclarecer o problema e sistematizar uma afirmação fidedigna sobre o problema em estudo. Este caminho determinará as estratégias, técnicas e métodos de alcançar a comprovação, coerentes com a concepção assumida e, também, a eleição de técnicas que permitirão melhor reunir as informações indispensáveis. Em suma, a pesquisa segue uma metodologia de trabalho, ou seja, a lógica subjacente ao encadeamento de diligências que o pesquisador segue para descobrir ou comprovar uma verdade, coerente com sua concepção da realidade e sua teoria do conhecimento. (Chizzotti, 2006, p. 26-27).

Dessa maneira, a presente pesquisa se apresenta como sendo de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. Com relação à abordagem qualitativa, Chizzotti (2006, p. 26), nos diz que que elas “não têm um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador - sua concepção, seus valores, seus objetivos.” Tal enfoque é relevante, uma vez que as concepções do pesquisador são uma variável a ser considerada durante todo o trajeto da investigação. O autor ainda nos ensina que o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.

Para Gil (2021, p. 63), as pesquisas qualitativas:

Se distinguem das quantitativas em decorrência, principalmente, da adoção do enfoque interpretativista [...]. Segundo o enfoque interpretativista, o mundo e sociedade devem ser entendidos segundo a perspectiva daqueles que o vivenciam, o que implica considerar que o objeto de pesquisa é construído socialmente. Assim, a pesquisa qualitativa passou a ser reconhecida como importante para o estudo da experiência vivida e dos complexos processos de interação social.

Isto posto, a presente pesquisa será de caráter exploratório. Andrade (2010, p. 112) nos diz que “a pesquisa exploratória é o primeiro passo de todo trabalho científico”. E que suas finalidades são “proporcionar maiores informações sobre determinado assunto; facilitar a delimitação de um tema de trabalho; definir os objetivos ou formular as hipóteses de uma pesquisa ou descobrir novo tipo de enfoque para o trabalho que se tem em mente.” Conforme Gil (2021, p. 26), esse tipo de pesquisa tem o objetivo de proporcionar visão geral acerca de determinado fato, envolvendo, habitualmente, levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e análises de caso. Portanto, tal caracterização modela-se aos objetivos desse estudo.

Ainda sobre o caráter exploratório, Marconi e Lakatos (2003, p. 188) referem-se a essa característica da pesquisa da seguinte maneira:

[...] são investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos. Empregam-se geralmente procedimentos sistemáticos ou para a obtenção de observações empíricas ou para as análises de dados (ou ambas, simultaneamente). Obtém-se frequentemente descrições tanto quantitativas quanto qualitativas do objeto de estudo, e o investigador deve conceituar as inter-relações entre as propriedades do fenômeno, fato ou ambiente observado. Uma variedade de procedimentos de coleta de dados pode ser utilizada, como entrevista, observação participante, análise de conteúdo etc., para o estudo relativamente intensivo de um pequeno número de unidades, mas geralmente sem o emprego de técnicas probabilísticas de amostragem. Muitas vezes ocorre a manipulação de uma variável independente com a finalidade de descobrir seus efeitos potenciais.

Sobre o caráter descritivo da investigação, relevante a consideração de Andrade (2010, p. 112) que diz que nesse tipo de pesquisa, “os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira neles. Isto significa que os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não manipulados pelo pesquisador.” Tal caracterização adequa-se ao planejamento do presente estudo, onde o pesquisador, ao ter contato com docentes do Litoral Norte gaúcho, terá de mitigar ou tentar erradicar os mecanismos da parcialidade.

Além disso, Conforme Gil (2021, p. 27), as pesquisas de caráter descritivo:

[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

Com relação à produção dos dados, o uso da entrevista semiestruturada mostra-se mais pertinente para atender aos objetivos deste estudo, uma vez que, conforme Gil (2021, p. 129), esse instrumento permite uma adequação às características dos entrevistados, e as respostas podem se dar de forma mais livre.

Com o objetivo da adequação a todos os mecanismos da tramitação ética, a presente pesquisa foi submetida, com aprovação, ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)²⁸ da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS.

3.2 DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

A Análise de Conteúdo (AC) mostrou-se pertinente para a pesquisa. Conforme Bardin (2021, p. 44), a Análise de Conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Ainda, conforme a autora, não é um instrumento, mas um leque de apetrechos adaptáveis a um campo de aplicação muito vasto. (Bardin, 2021, p. 33). Tendo em vista, portanto, um dos objetivos centrais desse estudo, qual seja, dialogar com professores(as) acerca de suas concepções sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, acredita-se que tal metodologia, inerente ao campo da comunicação, proporcionará grandes contribuições.

Frisa-se, ainda, justificando a relevância da metodologia escolhida, que a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras. Se a linguística é o estudo da língua, a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens. (BARDIN, 2021, p. 45).

Relevante, nesse sentido, o destaque quanto ao papel do pesquisador nas análises efetuadas. De acordo com Bardin (2021, p. 43), a leitura realizada pelo analista, do conteúdo

²⁸ Aprovada pelo CEP mediante registro na Plataforma Brasil, com Parecer de número: 5.984.938.

das comunicações, não é unicamente uma leitura “à letra”, mas uma leitura que visa realçar um sentido que se encontra em segundo plano. O objetivo é atingir, através de significantes ou de significados, outros significados de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc.

Sendo, portanto, a produção de dados analisada sob o olhar da AC, relevante que se evidencie as fases a serem respeitadas para a realização desse procedimento. Segundo Bardin (2021, p. 121), as fases são: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na pré-análise, a organização deve ocorrer antes mesmo da ida a campo, ou seja, da elaboração da entrevista. Bardin (2021, p. 121-122) diz que essa fase “tem por objetivo a organização”. Diz, ainda, que corresponde a um período de intuições, que tendem a tornar operacionais as ideias iniciais. No cerne desta pesquisa, a pré-análise consiste, portanto, de elementos essenciais na elaboração da presente pesquisa, quais sejam, as relações entre os referenciais teóricos, as lacunas no campo de pesquisa e o roteiro de entrevistas a ser realizado com os(as) docentes.

Na segunda fase, recorre-se à exploração do material. Conforme Bardin (2021, p. 127), é uma fase longa, que consiste em operações de codificação, decomposição ou enumeração, tudo isso seguindo um conjunto de regras previamente formuladas. Desse modo, temos que as entrevistas serão analisadas, seu texto categorizado e, posteriormente, seguem-se as inferências.

Na terceira fase, qual seja a do tratamento dos dados (Bardin, 2021, p. 127), é dado destaque à inferência, onde o analista, tendo em mãos os resultados obtidos, e à luz de referenciais teóricos inerentes tanto ao objeto de pesquisa quanto à AC, pode adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que se relacionem a outras descobertas inesperadas.

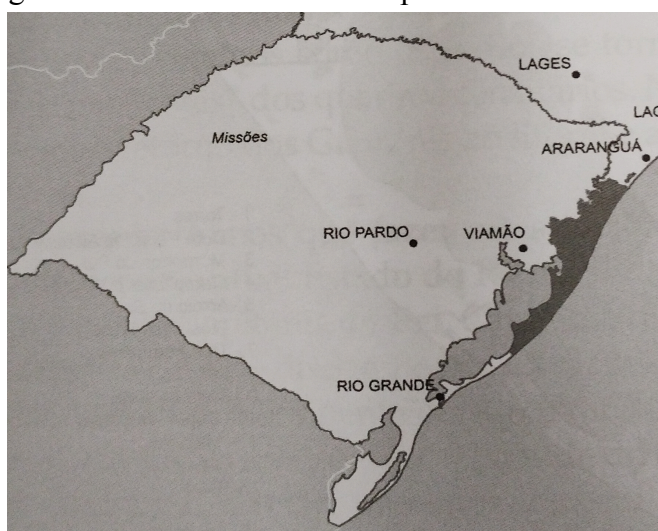
Portanto, diante dessas possibilidades evidenciadas e propiciadas pela Análise de Conteúdo, e tendo em vista o percurso da presente pesquisa, ressalta-se, uma vez mais, a adequação e a importância de tal metodologia, que, na conformação com os objetivos desse estudo, foi aplicada, respeitando os seus pressupostos.

3.3 DO CAMPO DE PESQUISA

3.3.1 Sobre o Litoral Norte do Rio Grande do Sul

O Litoral Norte Gaúcho é composto por 23 municípios, a saber: Arroio do Sal, Balneário Pinhal, Capão da Canoa, Capivari do Sul, Caraá, Cidreira, Dom Pedro de Alcântara, Imbé, Itati, Mampituba, Maquiné, Morrinhos do Sul, Mostardas, Osório, Palmares, Santo Antônio da Patrulha, Tavares, Terra de Areia, Torres, Tramandaí, Três cachoeiras, Três Forquilhas e xangri-lá. No mapa abaixo, tem-se a observação geográfica da região.

Imagem 1 - O Litoral Norte no mapa do Rio Grande do Sul



Fonte: Cunha (2014, p. 32)

A população total da região, conforme o censo de 2022 (IBGE, 2022), é de 415.774 habitantes. Levando-se em conta que o Rio Grande do Sul, conforme o IBGE (2022), possui uma população de 10.882.965 de habitantes, o Litoral Norte possui, atualmente, em torno de 3,82% da população do Estado.²⁹

Conforme o Conselho Regional de Desenvolvimento do Litoral - COREDE (RIO GRANDE DO SUL, 2015)³⁰, a região apresenta grande participação no setor de serviços e da construção civil, especialmente nos municípios que constituem centros de turismo sazonal, o que atrai grandes contingentes de trabalhadores. A atividade turística, com movimentos

²⁹ Cálculo realizado pelo pesquisador a partir de dados localizados no site do IBGE, partindo-se pela pesquisa realizada em: <https://cidades.ibge.gov.br/>.

³⁰ Informação disponível em: <https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201512/15134132-20151117102724perfis-regionais-2015-litoral.pdf>.

oscilatórios de demandas, concorre para a atração de pessoas que se dedicam a serviços e comércios temporários e informais, com rendas reduzidas.

Com relação à educação, sua configuração será trazida de forma mais exaustiva quando do aprofundamento com relação aos 3 municípios de pesquisa. Porém, torna-se relevante a exposição de uma consideração realizada em 2015, a respeito da seara educacional no Litoral Norte (RIO GRANDE DO SUL, 2015)³¹:

Na educação, a Região apresenta problemas no que se refere às taxas de matrícula na Pré-Escola e no Ensino Médio e no desempenho dos alunos do Ensino Fundamental na Prova Brasil. Na saúde, as taxas de mortalidade por causas evitáveis e taxa de mortalidade padronizada se encontram acima das médias estaduais, o que enfatiza a necessidade de investimentos na qualificação da saúde. No que se refere à renda, a Região possui o menor PIB per capita entre os 28 COREDEs.

Na bibliografia, um dos maiores problemas é a localização de obras específicas a respeito do território pesquisado, ficando, muitas vezes, a elaboração de panoramas regionais sob a égide da fragmentação, a partir da junção de dados dos municípios que abrangem a região. Conforme Cunha (2014, p. 19):

Entendemos que este espaço apresenta características históricas e culturais bastante diferenciadas e carece de estudos tomando-o como um subespaço específico dentro do contexto rio-grandense, uma vez que a bibliografia histórica gaúcha pouca importância dispensa a essa região. Além de referências esporádicas em obras de caráter geral, o litoral norte dispõe de escassa bibliografia específica.

Nesse sentido, vê-se ressaltada, uma vez mais, a relevância de um estudo que aborde as especificidades da EJA do Litoral Norte, de modo a contribuir, também, para o preenchimento dessa lacuna bibliográfica.

3.3.2 Sobre os municípios de pesquisa

Os municípios onde a pesquisa foi realizada, quais sejam, Capão da Canoa, Tramandaí e Osório, são os 3 maiores, na região, no que concerne ao número de habitantes, conforme é evidenciado no quadro abaixo.

Quadro 7 - Número de habitantes nos municípios de pesquisa

MUNICÍPIO	Nº DE HABITANTES
Capão da Canoa	63.594

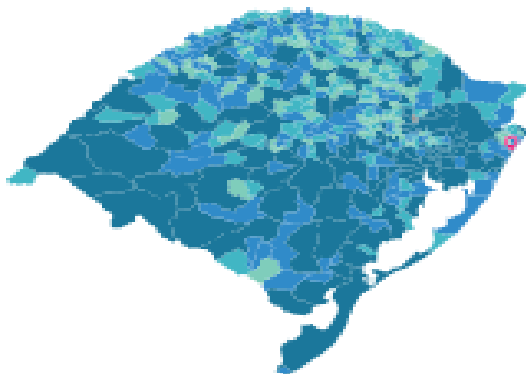
³¹Informação disponível em: <https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201512/15134132-20151117102724perfis-regionais-2015-litoral.pdf>.

Tramandaí	54.387
Osório	47.396
TOTAL DE HABITANTES	165.377

Fonte: Autor (2023), com base nos dados do IBGE (2022).

Capão da Canoa, emancipado no ano de 1982, localiza-se na costa litorânea do Estado do Rio Grande do Sul, limita-se ao leste com o Oceano Atlântico, ao sul com Xangri-lá, ao norte com Terra de Areia e a oeste com Maquiné e Terra de Areia. (IBGE, 2022). Possui uma área territorial de 98,383 km² ³²(IBGE, 2022). É reconhecidamente um município da região com forte atrativo turístico sazonal, principalmente no verão, onde os turistas são atraídos pelos seus 30 km de orla marítima. (CAPÃO DA CANOA, 2022). ³³

Imagem 2 – Localização de Capão da Canoa no mapa



Fonte: IBGE (2022).

O município de Tramandaí, emancipado no ano de 1965, possui uma área territorial de 143,57 km²³⁴ (IBGE, 2022), e é mais um município do Litoral Norte que atrai muitos turistas no verão, que são atraídos pelos seus 12 km de orla marítima. De fato, o município intitula-se “Capital das Praias e ponto de referência turística no Rio Grande do Sul”. (TRAMANDAÍ, 2022).³⁵

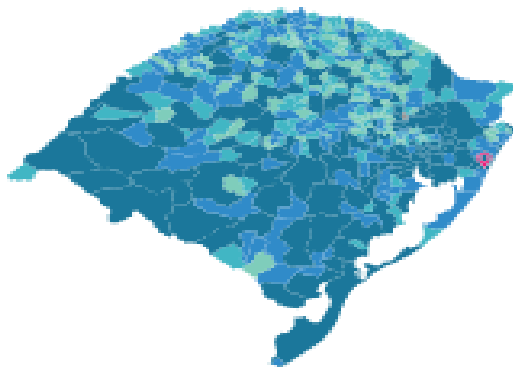
³²Informação extraída do IBGE, através do link: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/capao-da-canoa/panorama>.

³³ Informações relativas ao município de Capão da Canoa podem ser obtidas no site da Prefeitura, ou diretamente pelo link: <http://www.capaodacanoa.rs.gov.br/site/home/pagina/id/62/?Historia-do-Municipio.html>.

³⁴ Informação extraída do IBGE, através do link: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/tramandai/panorama>.

³⁵ Informação extraída do site da Prefeitura Municipal de Tramandaí, através do link: http://www.tramandai.rs.gov.br/index.php?acao=conteudo&conteudos_id=17.

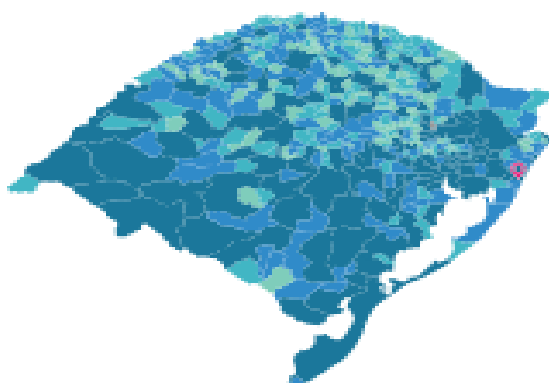
Imagem 3 - Localização de Tramandaí no mapa



Fonte: IBGE (2022)

Osório, município emancipado no ano de 1857³⁶, possui uma área territorial de 663,878 km² ³⁷ (IBGE, 2022). Um fato relevante é que os outros 2 municípios de pesquisa, Capão da Canoa e Tramandaí, emanciparam-se de Osório. Conforme informação constante do próprio *site* da Prefeitura Municipal, a cidade de Osório está “localizada estrategicamente entre a capital - Porto Alegre e Torres - marco de saída do Estado.”³⁸ (OSÓRIO, 2022).

Imagem 4 - Localização de Osório no mapa



Fonte: IBGE (2022).

A pesquisa ocorreu, portanto, nesses 3 municípios, a partir de entrevistas com o corpo docente de escolas localizadas nessas localidades. Verificou-se a relevância, também, da observação do panorama das matrículas de EJA nos municípios de pesquisa. Abaixo, quadro que apresenta a questão relativa ao ano de 2022, e evidenciando, ainda, as redes em que se dão as matrículas em cada município.

³⁶ Informação sobre o município de Osório retirada de: <https://osorio.atende.net/cidadao>.

³⁷ Informação extraída do IBGE, através do link: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/osorio/panorama>.

³⁸ Informação retirada do seguinte endereço: <https://osorio.atende.net/cidadao/pagina/historia-do-municipio>.

Quadro 8 - Matrículas da EJA nos municípios de pesquisa

Município	Ensino Fundamental (estadual)	Ensino Fundamental (federal)	Ensino Fundamental (municipal)	Ensino Fundamental (privada)	Total	Ensino Médio (estadual)	Ensino Médio (federal)	Ensino Médio (municipal)	Ensino Médio (privada)	Total
Capão da Canoa	-	-	214	-	214	96	-	-	55	151
Osório	178	-	-	57	235	178	-	-	-	178
Tramandaí			150	57	207	106				106

Fonte: Autor (2023) - Dados retirados do INEP, 2022³⁹.

Percebe-se uma oferta maior na rede estadual e municipal. No Ensino Fundamental, o maior número de ofertas encontra-se na rede municipal; já no Ensino Médio, a maior oferta concentra-se na rede estadual. Observa-se, ainda, que o município de Osório não possui oferta de EJA municipal.

3.3.3 Sobre as escolas

Com o objetivo de uma melhor compreensão dos espaços de desenvolvimento da pesquisa, são trazidas algumas informações⁴⁰ a respeito das escolas que atuam os(as) professores(as) entrevistados(as).

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Cícero da Silva Brogni localiza-se no bairro Santa Luzia, município de Capão da Canoa, no Estado do Rio Grande do Sul. Fundada em 16 de agosto de 1992, em 2023 completou 31 anos de existência.

A escola matricula, periodicamente, estudantes de várias regiões do município, possuindo, atualmente, 1128 estudantes, do 1º Ano ao 9º Ano do Ensino Fundamental, incluindo a EJA Ensino Fundamental. O corpo docente é constituído por 96 professores(as), incluídos nesse número concursados e contratados. A escola possui, ainda, 44 funcionários(as), que desempenham as atividades essenciais para o funcionamento da escola: profissionais de limpeza, da merenda, monitores(as) e secretários(as).

³⁹ Informações retiradas de:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>

⁴⁰ As informações foram retiradas de documentos existentes nas escolas, a partir de contato presencial com a direção e a supervisão escolares.

Imagem 5: Escola Cícero da Silva Brogni



Fonte: Facebook da escola.

Especificamente em relação à EJA, a modalidade conta, atualmente, com turmas das totalidades relativas às séries iniciais e séries finais, num total de 115 estudantes matriculados. O número de docentes atuantes na modalidade é de 10.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Milton Pacheco localiza-se no bairro Caravagio, no município de Osório, no Estado do Rio Grande do Sul. Fundada em 1993, em 2023 completou 30 anos de existência.

A escola matricula, periodicamente, estudantes de várias regiões do município, possuindo, atualmente, 412 estudantes, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, incluídos, nesse número, os discentes da EJA Ensino Fundamental. O corpo docente é constituído por 55 professores(as), incluídos nesse número concursados e contratados. A escola possui, ainda, 15 funcionários(as), que desempenham as atividades essenciais para o funcionamento da escola: profissionais de limpeza, da merenda, monitores(as) e secretários(as).

Imagem 6: Escola Professor Milton Pacheco



Fonte: Facebook da escola.

Especificamente em relação à EJA, a modalidade conta, atualmente, com turmas das totalidades 2, 3, 4, 5 e 6, num total de 115 estudantes matriculados. O número de docentes atuantes na modalidade é de 9 (nove).

O Instituto Estadual de Educação Barão de Tramandaí localiza-se na região central de Tramandaí. Foi fundado no ano de 1962, com o objetivo de atender a necessidade da comunidade do seu entorno. Em 1985 unificou-se em Ensino de 1º e 2º graus e, em 1999, tornou-se Instituto de Educação.

Atualmente o Instituto Barão conta com vários cursos: Ensino Fundamental, Ensino Médio Politécnico, Ensino Médio Curso Normal, Educação de Jovens e Adultos (EJA), além do Técnico em Contabilidade, funcionando nos turnos manhã, tarde e noite. O Instituto possui em torno de 1000 estudantes. Possui uma diretora e uma vice-diretora por turno, duas orientadoras e 7 supervisoras.

Imagem 7: Instituto Barão de Tramandaí



Fonte: Autor (2023).

Em relação à EJA, ela é oferecida nas totalidades 7 (equivalente ao 1º ano do Ensino Médio), 8 (equivalente ao 2º ano do Ensino Médio), e 9 (equivalente ao 3º ano do Ensino Médio).

3.3.4 Os participantes da pesquisa

Tendo em vista que esta pesquisa tem por abordagem as concepções que possuem os docentes e gestores(as) de EJA que atuam na região que compreende o Litoral Norte do Estado do Rio Grande do Sul sobre as especificidades da modalidade, buscando saber de que modos os professores, professoras e gestores(as) concebem as especificidades da modalidade, foram realizadas entrevistas, de tipo semiestruturada, com 9 participantes atuantes em 3 escolas do Litoral Norte: Escola Municipal de Ensino Fundamental Cícero da Silva Brogni,

localizada em Capão da Canoa-RS; Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Milton Pacheco, localizada em Osório-RS e Instituto Estadual de Educação Barão de Tramandaí, localizado em Tramandaí-RS.

Foram entrevistados(as), em cada escola, 2 professores(as) e 1 gestora, considerando que essa última fosse: coordenadora, supervisora ou diretora atuando na modalidade.

Os seis docentes entrevistados foram nomeados nesse estudo como D1, D2, D3, D4, D5 e D6. Já com relação às três gestoras, todas do sexo feminino, foram nomeadas de G1, G2 e G3. Abaixo, são apresentadas algumas informações a respeito do corpo docente e das gestoras entrevistadas.

Quadro 9: informações gerais sobre os entrevistados

Identificação	Informações
D1 (docente)	Gênero feminino; professora de Matemática; 50 anos; atua há 30 anos na EJA; nunca realizou formação específica para a EJA.
D2 (docente)	Gênero masculino; professor de Língua Portuguesa; 32 anos; atua há 2 anos e meio na EJA; nunca realizou formação específica para a EJA.
D3 (docente)	Gênero feminino; professora de Geografia; 42 anos; atua há 2 anos na EJA; nunca realizou formação específica para a EJA.
D4 (docente)	Gênero masculino; professor de Matemática; 59 anos; atua há 10 anos na EJA; realizou formação específica para a EJA: curso de especialização (2011).
D5 (docente)	Gênero feminino; Pedagoga; 60 anos; atua há 11 anos na EJA; nunca realizou formação específica para a EJA.
D6 (docente)	Gênero masculino; professor de Matemática; 56 anos; atua há 15 anos na EJA; nunca realizou formação específica para a EJA.
G1 (gestora)	Gênero feminino; Pedagoga; 51 anos; nunca atuou como docente na EJA; realizou formação específica para a EJA: cursos de capacitação e formações continuadas. Atualmente ocupa o cargo de supervisora escolar na instituição.
G2 (gestora)	Gênero feminino; Pedagoga; 53 anos; atuou 8 anos como docente na EJA; nunca realizou formação específica para a EJA. Atualmente ocupa o cargo de supervisora escolar na instituição.
G3 (gestora)	Gênero feminino; Curso de Magistério e pós-graduada em Educação Básica e Profissional; 50 anos; atuou 1 ano como docente na EJA; nunca realizou formação específica para a EJA. Atualmente ocupa o cargo de supervisora escolar na instituição.

Fonte: Autor (2023).

Relativo ao quadro 9, no qual são apresentadas algumas informações a respeito do corpo docente e das gestoras entrevistadas, salienta-se o respeito às questões éticas da pesquisa. Nesse sentido, optou-se pela não identificação da escola de atuação dos(as) docentes e das gestoras.

4 ANÁLISES E REFLEXÕES A PARTIR DAS FALAS DE DOCENTES E DE GESTORAS

4.1 AS ESPECIFICIDADES DA EJA NA PERSPECTIVA DOCENTE

4.1.1 A EJA na perspectiva docente

Em consonância com os objetivos da pesquisa, compreende-se que, para trilharmos a busca pela concepção docente a respeito das especificidades da EJA, fosse preciso um questionamento inicial quanto à compreensão sobre a EJA e seus ajustes à realidade do Litoral Norte Gaúcho.

Quando questionados sobre o que é a EJA, assim se manifestaram os(as) professores(as):

*D1- Pra mim a EJA é **uma oportunidade** que o aluno tem... principalmente aquele aluno que não teve o tempo, quando ele tinha a idade apropriada, **de progredir nos estudos, de concluir os seus estudos.***

*D2- A EJA nada mais é do que **uma oportunidade**. Uma oportunidade **de conclusão, de pensar num futuro diferente, de conviver e ter um vínculo com a escola diferente.***

*D3- É **uma oportunidade**, né. Eu tenho aluno aqui com 40 anos, 60 anos. É uma forma, mesmo que bem objetiva, que tem que ser né, mas é uma forma pra eles...*

[...] No fim a EJA serve pra eles acabar o estudo, porque antes não conseguiram, né...

*D4- Pra mim, EJA é **uma oportunidade**, né, de pessoas que não conseguiram aproveitar o seu momento no passado, por que cada um tem o seu tempo de aprendizado, às vezes a educação peca nisso, e às vezes depois elas conseguem se libertar daquelas amarras de que todo mundo tem que aprender ao mesmo tempo e isso não é verdade. [...] E também a EJA é uma forma de **unir diferentes**, né, pessoas que têm idades diferentes, que têm pensamentos diferentes. Quando a gente vai lidar com a EJA, a gente sabe que vai lidar **com conflitos**. Então, além de tu ter que **ensinar**, tu tem que saber **gerenciar esses conflitos** de idade, de pensamentos. [...] é uma forma de **aproveitar o conhecimento** daqueles que já passaram de tudo na vida e trazer isso pra dentro da sala de aula.*

*D5- A EJA pra mim é **uma modalidade de educação** em que os jovens e os adultos estão **tendo a possibilidade de estudar** porque não conseguiram na época, né, na idade correta, e agora estão fazendo o que está sendo **oportunizado** pra eles.*

*D6- EJA pra mim é **um tipo de formação** para aqueles alunos que não puderam estudar na idade normal.*

Como é possível observar nas falas acima, os professores e professoras responderam ao que lhes foi solicitado. Destas respostas, destaca-se que entre os seis respondentes, quatro utilizaram a expressão “uma oportunidade” e uma utilizou a palavra “oportunizado”, o que nos possibilita afirmar que ao responderem sobre o que é a EJA, a quase totalidade das respostas é a de que a EJA é uma “oportunidade”.

Para D1 esta “uma oportunidade” refere-se a progressão e a conclusão dos estudos, por parte dos alunos. Para D2 é a possibilidade de “conclusão”, “futuro diferente”, convivência e “vínculo” com a escola diferente. Nesse sentido, cabe a ponderação acerca de que diferença a EJA propiciará para esse vínculo e essa convivência com a escola. Isso nos remete às considerações a respeito da passagem de estudantes que, jovens, são afastados do ensino regular, cujo afastamento é dado por diversos motivos, que devem ser problematizados. Conforme Gouveia e Silva (2015, p. 752):

Para os alunos jovens, esse retorno é ainda mais difícil, pois eles foram recentemente afastados do ensino regular, ou por vontade própria ou pelo sistema que muitas vezes não permite a continuidade do aluno que estiver com defasagem idade-série e acaba encaminhando-o para a EJA. Esse aluno muitas vezes não se sente parte dessa nova modalidade e tem dificuldades em se relacionar com os outros alunos de idades tão diferentes, demonstrando comportamento arreadio.

Dessa maneira, uma vez constatadas na fala docente essas questões relativas à convivência e vínculo escolares, consideram-se relevantes ações alinhadas ao tensionamento desses aspectos.

Para D3 é uma forma de conclusão dos estudos. Para D5 é uma oportunidade de estudar.

Para D4, a EJA é “uma oportunidade” de convivência entre os diferentes e de gerenciar os conflitos na sala de aula. Essa afirmação de D4 de que a EJA é uma “forma de unir diferentes [...] pessoas diferentes, que têm pensamentos diferentes”, converge com a teoria de que a modalidade é diversa nos mais variados aspectos, o que desafia à problematização a respeito de propostas ajustadas a essa diversidade. Nessa perspectiva, Soares (2011, p. 121) nos ensina que “a Educação de Jovens e Adultos se caracteriza pela diversidade do público que atende e pelos contextos em que se realiza, além da variedade dos modelos de organização dos programas.” Ou seja, a diversidade de perfis e de demandas pode dificultar a adaptação dos sujeitos da EJA à estrutura de tais programas. Ou, na verdade, conforme Leite (2013, p. 09), tais programas é que deveriam se adaptar às peculiaridades do público da EJA.

Em D6, uma voz diferente se enuncia: a da EJA como formação.

Percebe-se que oportunidade se destaca três vezes, como conclusão dos estudos, como em D1, D2 e D3; duas vezes como convivência, casos de D2 e D4.

Oportunidade aparece, assim, vinculada a conclusão para aqueles que estiveram fora da escola e convivência para os que retornaram.

Ao evidenciar a EJA como oportunidade os(as) professores(as) silenciam a reflexão que os trabalhadores em educação vêm fazendo desde a segunda metade dos anos 80 que

posicionam a Educação de Jovens e Adultos como direito, em Brasil (1988) e se intensifica nos anos 90, em Brasil (1996) na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que institui a EJA como modalidade da Educação Básica regular.

Nessa perspectiva, assim dispõe o Parecer CNE/CEB nº 11/2000:

Assinale-se, então: desde que a Educação de Jovens e Adultos passou a fazer parte constitutiva da lei de diretrizes e bases, tornou-se modalidade da educação básica e é reconhecida como direito público subjetivo na etapa do ensino fundamental. Logo, ela é regular enquanto modalidade de exercício da função reparadora. (p. 30).

Ainda segundo a EJA como um direito, Leite (2013, p. 225), ao tratar da Constituição Cidadã de 1988 esclarece que:

A Constituição Federal de 1988 estendeu o direito do ensino fundamental aos cidadãos de todas as faixas etárias, implicando na necessidade de ampliar as oportunidades educacionais para todos que ultrapassavam a idade de escolarização regular. A qualificação pedagógica de programas de educação de jovens e adultos passou a ser uma questão de justiça social.

Frisa-se, portanto, a relevância da ponderação desse silenciamento intrínseco às falas docentes, uma vez que a assunção do compromisso com a EJA nos remete à observação da construção reflexiva que nos trouxe até as problematizações atuais.

Importante que se considere, de igual maneira, que a perspectiva consolidada e da qual derivou as falas insere-se na lógica professor-estudante, logo, se a EJA é vista, para o(a) professor(a), como oportunidade, relevante se tornam perguntas como, por exemplo, oportunidade para quê? De que maneira? Evidencia-se, nessa linha, novamente Spivak (2010, p. 14), que ressalta a relevância de darmos atenção ao lugar incômodo e a cumplicidade do intelectual que julga poder falar pelo outro e, por meio dele, construir um discurso de resistência. Agindo dessa forma, estamos reproduzindo as estruturas de poder e opressão, mantendo o subalterno silenciado, sem lhe oferecer uma posição, um espaço de onde possa falar e, principalmente, no qual possa ser ouvido.

Nessa linha, é necessária a atenção para “o perigo de se constituir o outro e o subalterno apenas como objetos de conhecimento por parte de intelectuais que almejam meramente falar pelo outro.” (Spivak, 2010, p. 14). Há, dessa forma, ao tratarmos das múltiplas existências na EJA, que, então, buscam essa “oportunidade”, muito a ser dito e pesquisado *com* elas, em uma concepção heterogênea de subjetividades que se encontram nos espaços escolares:

A escola, como espaço sócio-cultural, é entendida [...] como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos

envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre sujeito e a instituição, esse processo, como tal é heterogêneo. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano pela apropriação, elaboração ou repulsas expressas pelos sujeitos sociais. (Dayrell, 1998, p. 137).

Assumir, portanto, essa postura crítica requer a assunção, também, da desorientação, muitas vezes benéfica e geradora de observações outras que só se tornam possíveis devido ao *deixar desconstruir*, fenômeno esse que se solidifica na busca e utilização de novas fontes, as quais outorgam uma maior robustez a outros olhares, à valorização de novas perspectivas e, conseqüentemente, à construção de outros pontos de vista e considerações.

Deste modo, pode-se sistematizar estas falas, conforme apresenta o quadro que segue:

Quadro 10: Sentidos da EJA para os(as) docentes

A EJA vista como	Para
Oportunidade	<ul style="list-style-type: none"> - conclusão dos estudos - progressão nos estudos - convivência - um vínculo diferente com a escola - futuro diferente
Formação	<ul style="list-style-type: none"> - aprendizado - conhecimento

Fonte: Autor (2023).

É importante salientar, assim, que do ponto de vista dos professores, a EJA está relacionada à oportunidade de conclusão e progressão nos estudos, mas ao mesmo tempo oportuniza a convivência e os vínculos, que conduzem o estudante da EJA a um futuro diferente. Nessa mesma perspectiva é vista como espaço de formação, que está diretamente vinculado às possibilidades de aprendizado e conhecimento.

4.1.2 Sobre os princípios ou orientações que fundamentam a EJA

A tarefa de dialogar com o corpo docente a respeito dos princípios e orientações sobre a EJA de suas escolas insere-se na lógica da manifestação de especificidades dessa natureza, e também na constatação e problematização de ausências e incompreensões sobre o tema, o

que nos levará à reflexão a respeito da carência e reforço de ações que dialoguem com as angústias dos sujeitos que fazem a EJA.

Quando lhes foi perguntado acerca dos princípios e ou orientações que fundamentam a EJA de suas escolas, os(as) professores(as) assim se manifestaram:

*D1- A gente **prepara** o nosso aluno pro **mercado de trabalho**, né. Porque aqui a gente tem falta disso, né. Só que a gente tem dificuldade, porque como eu te disse, a gente tem muita dificuldade com os alunos porque eles não têm o básico, teve a **pandemia** que atrasou bastante, mas também o desinteresse do aluno em aprender na idade certa. [...] A gente teve que **baixar o nível** daquilo que a gente trabalhava com eles, devido a esse tempo que eles ficaram em casa.*

*D2- Eu acho que é a questão da **manutenção dos alunos**. [...] Fazer de tudo para que a **manutenção** dos alunos seja efetiva, pra que eles não desistam. A gente começa com turmas de 50 e acaba com turmas de 30. [...] A gente consegue trabalhar com **projetos** pra que ele não desista, né. Acredito que esse seria o principal desafio da nossa escola.*

*D3- É a questão mais objetiva, né. A gente tem que **saber que eles têm outra vida**, já tem outra vida. Então quando tu perde o aluno ele foge. Então não pode assim uma questão de prova, tu tem que fazer um trabalho.*

*D4- A gente procura **dar o conteúdo de uma forma mais tranquila**, de uma forma mais leve, né. Isso com todos os outros professores. [...] Mas eu acho que há a necessidade de levar a sério esse trabalho de renovação e também de trazer pros **alunos que já tão há tanto tempo sem estudar**, né, uns há 10, 15, outros há 20 anos sem estudar, **trazer o conhecimento pra eles de uma forma verdadeira, real**, sem omitir determinados detalhes do conhecimento, e isso aí seria uma diretriz que deveria ser levada pra todo o conjunto de professores.*

*D5- Existe um olhar do grupo, da equipe, que fica bem claro nas reuniões. Eu tenho um quadro assim da escola, mas não quer dizer que é assim que seja, ou é assim que se trabalha. [...] Então o que eu vejo assim é **trabalhar olhando pro aluno como um indivíduo, que tem a sua história**, que já percorreu um caminho, e a partir daí fazer com que exista um crescimento daquela base, de onde ele veio, como se desenhou a vida dele até agora. [...] Por que ele está aqui, quais são os **objetivos de vida dele**.*

*D6- É de que é um **tipo de aula específica**, né, tu não pode **tratar os alunos do EJA como se fosse os alunos do dia**. E tu como **professor também tem que ter um perfil para o EJA**, não pode ser qualquer professor. Tem professor que não se adapta a isso.*

Como é possível observar nas falas acima, os professores e professoras responderam ao que lhes foi solicitado. Destaca-se que a totalidade dos professores e professoras revelaram como princípios e ou orientações que fundamentam a EJA de suas escolas o olhar para o estudante.

Para D1, o olhar para o estudante aparece vinculado a uma preparação para o mercado de trabalho. A observação de uma especificidade relativa ao mercado de trabalho, onde, na fala docente, uma preocupação discente é a sua colocação com maior qualidade, com melhores salários, a fim de uma perspectiva melhor de vida, nos leva à discussão a respeito da tensão entre direito à educação e direito ao trabalho, entre as definições do que são mundo

do trabalho e mercado de trabalho. Conforme Saviani (2007, p. 154), o trabalho é elemento relevante da condição humana:

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.

Em Marx, vê-se que o trabalho é ponto crucial para as interações humanas: “[...] O trabalho, como se apresenta no pensamento de Marx, é a essência do homem, no qual tudo está relacionado ao trabalho, é o ponto de partida das nossas relações sociais”. (Oliveira; Silva, 2011, p. 211).

Fernando Fidalgo e Lucília Machado (2000, p. 19) *apud* Oliveira e Silva (2011, p. 2012), ao tratarem sobre mundo do trabalho, afirmam:

A expressão em questão procura englobar todo o universo do trabalho, refere-se ao contexto e às relações que o mesmo se realiza. O mundo do trabalho seria a realização e a efetivação desta atividade através das suas mais diversas formas, incluindo todos os fenômenos articulados como a legislação do trabalho; as formas alternativas de trabalho, que correm por fora das relações assalariadas, o trabalho desregulamentado, o trabalho precário; os investimentos do capital; a formação dos trabalhadores; a tecnologia presente [...] Todos esses fenômenos formam um complexo muito bem articulado, chamado mundo do trabalho.

Deve-se, entretanto, compreender as várias facetas da realidade a que estão submetidos os estudantes, quando em suas relações com o mercado de trabalho, de maneira a não considerarmos como dignificante uma prática social que desumaniza.

Fala-se, nessa linha, do trabalho alicerçado na exploração, na dominação, na submissão, do desemprego. Frisa-se as relações de trabalho com tendência, cada vez mais, ao esgotamento físico, mental, emocional, aspecto tão (tristemente) marcante em nossa época. Tendo em vista, portanto, a situação atual de vulnerabilidade a que são expostos, numa lógica neoliberal que, imposta a uma sociedade como a brasileira, alimenta-se da exploração dos corpos, cabe a reflexão de Arroyo:

Se as lutas pelos direitos do trabalho são formadoras, nem todos os trabalhos a que são condenados são formadores. Vêm do trabalho, mas de que trabalhos? Formadores, deformadores? São os mesmos impasses vividos pelos trabalhadores na educação: nem sempre seu trabalho é formador, porque é precário, intenso, em dois, três turnos, com salas repletas, com salários injustos. (2017, p. 68).

Conforme Leite (2013, p. 48), pouquíssimos retornam à escola cientes do seu direito, e é muito raro encontrar os que pleiteiam esse direito. Isso se dá porque para o público da

EJA a “culpa” por não ter concluído os estudos é unicamente sua e mesmo que tenha justificativas para o abandono, para a repetência e para a falta, ainda assim se sentem culpados e não se veem como portadores de um direito que lhes foi negado e que pode ser reivindicado.

Conforme Gadotti e Romão (2011, p. 135), é preciso implementar uma política capaz de resgatar a qualidade da escola pública e criar condições para o combate à evasão e a repetência que expulsam da escola os(as) estudantes oriundos da classe trabalhadora, frequentemente tratados como cidadãos de segunda categoria, despojados do direito a um ensino de qualidade e adequado às suas condições de estudo.

Para D2, a manutenção dos estudantes na escola é tarefa primordial, a partir de projetos alinhados a esse objetivo. Com relação à permanência na escola, esse é um desafio imposto a todos os níveis e modalidades de ensino, perante às problematizações da educação como um direito. Um dos grandes desafios dos(as) professores(as) da EJA atualmente é favorecer a permanência dos estudantes na escola. Segundo a Resolução CEED/RS nº 376/2023, em seu artigo 16, § 5º:

Os processos escolares devem possibilitar aos estudantes sua permanência no sistema escolar, o desenvolvimento de modos diferenciados de estar no mundo, a capacidade de resolução pacífica de conflitos, a possibilidade de inserção em espaços culturais e a aquisição de hábitos de leitura e reflexão.

Conforme Altamor (2017, p. 22), a evasão e a repetência apresentam-se como problemas educacionais relacionados a múltiplos fatores de ordem política, ideológica, social, econômica, psicológica e pedagógica. Assim como, antigos anseios também se reafirmam e indicam uma série de reivindicações como: infraestrutura adequada às aulas noturnas, recursos pedagógicos, metas e objetivos claros, formação continuada, apoio pedagógico de qualidade.

Logo, a permanência na escola, associada e dependente de vários outros fatores, não deve ser vista como meta isolada de outros sentidos da EJA, de outros tensionamentos relativos às especificidades da modalidade, o que requer um olhar mais aprofundado para questões sociais, econômicas, culturais. Silva (2016, p. 24) nos diz que:

Sendo assim, tais estudos voltados à EJA e às práticas dos professores nesta modalidade apontam que o ensino direcionado ao público jovem, adulto e idoso deve estar articulado aos contextos que estes alunos estão inseridos, os quais são partilhados pelos mesmos em sala de aula: as relações com o trabalho e o desemprego, as relações familiares e com a comunidade, os desafios frente às realidades cotidianas, a permanência na escola como uma alternativa de mudança de vida, entre outros.

Desse modo, destaca-se a relevância de uma sólida formação profissional inicial e continuada, possibilitando ao docente um conhecimento teórico-prático voltado especificamente à EJA, sua construção histórica, suas políticas específicas, bem como suas metodologias de ensino próprias.

Para D3, é importante o entendimento de que o estudante da EJA tem uma outra vida. E com relação ao contexto de vida como princípio das ações escolares, relevante a retomada de uma questão já debatida preteritamente, qual seja, a necessidade do afastamento de uma EJA única, a partir de teorias e práticas generalizantes. Segundo Sant'Anna e Stramare (2020, p. 99):

O processo de aprendizagem dos estudantes da EJA deve considerar aspectos do ambiente ao qual o aluno está inserido, ou seja, de acordo com o meio em que ele vive. É fundamental considerar as suas experiências de vida, visto que, para obter um processo de ensino qualificador, os mesmos precisam ter motivos para aprender de acordo com as suas vivências, necessidades e interesses.

Dessa maneira, além do conhecimento a realidade dos sujeitos, destaca-se a relevância da compreensão histórica da construção dessa realidade que agora se apresenta, especificamente da região que abrange a pesquisa. De acordo com Silva (2021, p. 20), cabe ao(à) professor(a) fazer a articulação entre os conhecimentos que os estudantes trazem das suas realidades e experiências de vida com os conhecimentos científicos, nesse movimento que envolve a vida social dos estudantes, a problematização e a instrumentalização que propicia ao alunado situações de aprendizagem.

A partir disso, pode-se desenhar um trajeto de possibilidades de práticas educativas que levem em conta a realidade dos sujeitos envolvidos, seus anseios, tendo em vista uma educação mais emancipatória.

Para D4, é necessário o olhar para o aspecto relativo ao tempo que os eles podem estar sem estudar.

Para D5, semelhante a D3, há a relevância do entendimento de que o estudante é um indivíduo que possui a sua história. Para D6, é preciso considerar os discentes da EJA como tendo as suas peculiaridades de forma diferenciada com relação aos estudantes do dia.

Quando D1 destaca a necessidade do olhar para o estudante da EJA naquilo que se refere à necessidade de preparação para o mercado de trabalho, sugere que os estudantes não possuem o básico, e isso afeta os serviços prestados no município de Capão da Canoa. Sugere, também, que a pandemia tem agravado tal situação. Para D2, em que o olhar para o estudante concentra-se na tarefa da manutenção desse na escola, essa manutenção é desafiadora perante a desistência discente. Para D3, o entendimento de que o estudante possui

uma outra vida pressupõe ações docentes alinhadas a esse entendimento, para que não haja a fuga do estudante. Para D4, da percepção de que os estudantes podem estar há muito tempo sem estudar deve derivar uma aula menos perturbadora, mais tranquila, porém, sem omissão de conhecimentos. Para D5, em que é importante considerar a história de vida do estudante da EJA, é necessária a atenção, por isso, aos objetivos de vida discente e para D6, que observa como princípio ou orientação da EJA de sua escola as peculiaridades dos estudantes da EJA, em seus contrastes com os estudantes do dia, é preciso, também, um perfil de professor que entenda essas tensões.

Nesse sentido, observando a que se referencia esse olhar para o estudante como princípio ou orientação escolar para a EJA, percebe-se que essa percepção aparece alinhada uma vez à preparação para o mercado de trabalho, como em D1, uma vez como necessidade de manutenção discente na escola, como em D2, e quatro vezes relacionada à necessidade da consideração da realidade de vida dos estudantes, como em D3, D4, D5 e D6.

Dessa maneira, pode-se sistematizar estas falas, destacando seu conteúdo conforme apresenta o quadro que segue:

Quadro 11: Princípios e ou orientações que fundamentam a EJA

Olhar para a realidade dos estudantes, considerando:
<ul style="list-style-type: none"> - preparação para o mercado de trabalho <ul style="list-style-type: none"> - permanência na escola - contexto de vida - as dificuldades deles - a vida e os objetivos deles -trabalhando com projetos e diferenciando os estudantes da EJA com o do dia

Fonte: Autor (2023).

Destaca-se o silêncio docente quanto à aproximação a alguma teoria que sustente suas ações nas escolas, embora falem nos projetos. Dessa maneira, é manifesta, também, a presença, mesmo que acanhada, de uma fala que se aproxime princípios da EJA vista sob as lentes da Educação Popular, perspectiva defendida nesse estudo pelo pesquisador. A realidade dos estudantes é enfatizada nas falas docentes, porém, sem a companhia de uma teoria que a sustente, reconhecendo, por exemplo, o saber do estudante através de uma postura dialógica de escuta, que defende a educação libertadora e emancipatória tendo em vista que ela é um direito de todos.

É no interior dessas tensões, portanto, que se deve estabelecer as reflexões acerca da especificidade relativa à vinda dos estudantes da EJA de trajetos diários truncados na busca da vida digna.

4.1.3 As especificidades da EJA na perspectiva docente

As considerações docentes a respeito das especificidades da EJA constituem-se em elemento basilar para o desenvolvimento da pesquisa, que tem como um de seus pressupostos a elaboração de propostas formativas *com* os(as) professores(as), num entendimento de que a realidade da modalidade pode ser mais bem compreendida se esses atores, os(as) professores(as), estiverem presentes e forem figuras centrais na elaboração das propostas educativas.

Quando lhes foi perguntado sobre o que entendem por especificidades da EJA considerando as que identificam como importantes na EJA que cada um promove, os(as) professores(as) disseram:

*D1- A gente prioriza a **nossa localidade** aqui, o comércio, né. Então dentro da minha área eu procuro desenvolver o cálculo mental com eles, pra dar um troco se forem trabalhar num mercado. [...] Porque a gente tem muitos alunos que trabalham no comércio. E a gente tem muitos alunos que vão fazer uma entrevista e não conseguem passar porque não conseguem desenvolver. Eu já presenciei isso com uma aluna minha. [...] Eu vejo também a **idade** do aluno, que é marcante. A gente tem diferenças de como trabalhar o conteúdo, a gente tenta abordar de maneira diferenciada.*

*[...] Muitos **trabalham** em obra, muitos **trabalham** no comércio local, e a gente tenta trazer isso pra sala de aula. Nossa, tem alunos que trabalham em obra que fazem trabalhos maravilhosos pros colegas.*

*D2- Acredito que a questão do compromisso com os **conteúdos**, da BNCC regular digamos assim, né, **é uma coisa que a gente não pode se ater**. [...] Outra questão que impacta bastante e que eu acho que é só a EJA que tem, é a questão dos compromissos externos, por exemplo, não dar atividades para serem realizadas em casa, [...] então a gente tem o **tempo da aula, e o tempo é diferente**. [...] As questões de **saúde** fazem parte das especificidades EJA, porque é muito mais fácil tu encontrar crianças saudáveis e adolescentes, e adultos com problemas. [...] Os adultos acabam tendo muito mais questões de saúde. Acabam tendo muito mais **faltas** também. Então a gente **não pode fazer projetos a longo prazo**. Por exemplo, projeto de 1 mês, eu não digo que não tenha como, mas é difícil o adulto acompanhar as aulas todos os dias pra ter esse acompanhamento do projeto. Tem que ser projetos de 1, 2 noites, 3 noites. [...] Não tem como pegar alunos adultos e não trabalhar com algo concreto primeiro. [...] A **comunicação não-verbal** na EJA também é importante, porque os adultos percebem coisas que os adolescentes não percebem, por exemplo, a gente sabe o que é uma revirada de olho, eles também sabem. Os adolescentes acham que a gente não vê nada.*

*[...] Acredito que a **carga horária** deva ser repensada, porque na minha concepção, assim, óh, já que o tempo já curto, né, já que temos que aproveitar o tempo que temos aqui, não temos porque mantê-los aqui as 4 horas. [...] O aluno que janta às 10 pras 9 volta com sono pra sala de aula e não consegue produzir mais. [...] Aqui a **alta temporada** influencia bastante. Por exemplo, aqui nossos alunos trabalham Acqua Lokos, os do sétimo ano, o período vai até a Páscoa, então tem gente que*

*começou a frequentar todas as noites agora, né. E chega **novembro** eles já são escalados novamente. Então assim, óh, a gente tem que ter esse cuidado de respeitar o vínculo empregatício que eles têm, porque eles dependem desse vínculo, né. Então eu acho que tem que ser repensada essa questão da **temporada** também. Já que muitos alunos vivem dessa temporada aí, a gente tem que **respeitar esse espaço deles, esse tempo deles.***

*D3- Eu sempre procuro trazer tudo o que eu faço [...] Eu gosto de fazer muita prática. [...] Sempre tentando fazer nosso trabalho, **mas sempre tentando relacionar com a vida deles, né.***

*D4- Eu procuro desenvolver um trabalho sempre buscando **exemplos e situações** que aconteçam no **dia a dia do estudante**. Por exemplo, um cara que trabalha como pedreiro, ele sabe o teorema de Pitágoras de cor salteado, ele não sabe a fórmula, mas ele sabe que se ele pegar a dimensão de um lado do triângulo e de outro triângulo, vai dar uma medida. [...] E aqui na nossa região eu vejo que a maioria dos nossos alunos querem trabalhar, querem ganhar dinheiro, então eles acabam desistindo, né, de fazer o ensino médio. Até os pais mandam eles fazerem isso. [...] O **turismo** tá aqui na escola, porque primeiro eles precisam **trabalhar**, depois eles vêm que pra poderem ganhar mais, ou terem um serviço melhor, há a necessidade de eles melhorarem o nível escolar deles.*

*D5- O que eu vejo é a questão de trabalhar a **autoestima**, porque existe um rótulo com relação a esse aluno que não teve oportunidades de aprender a ler e a escrever. Então ele vem com a autoestima diferente.*

*D6- Acho que tem que despertar o **interesse** no aluno. A maioria tem **muito tempo que não estuda**. Já tudo esquecido, ou outros, os mais jovens, né, já são mais **rebeldes**, aí não tem muito interesse.*

Como é possível observar nas falas, os professores e professoras responderam ao que lhes foi solicitado.

Para D1, quando se fala em especificidades da EJA, atenção deve ser dada à localidade em que os estudantes estão inseridos. Salienta que há muitos estudantes que trabalham no comércio, então, é interessante desenvolver cálculo mental em sala de aula. Diz ainda que o que é marcante, como especificidade, é a “idade do aluno”, e que isso, a questão etária, influencia na maneira de abordar os conteúdos em sala de aula. Finaliza dizendo que tem que ser trazido para a sala de aula a realidade do trabalho dos estudantes.

Conforme D2, uma das especificidades da EJA é a necessidade de não se ater aos conteúdos, relacionando essa questão com a BNCC, afirmando que “é uma coisa que a gente não pode se ater”. Segundo D2, outra especificidade da EJA se refere ao tempo da aula, que é um “tempo diferente”, embasando essa ideia aos compromissos externos, ou seja, àqueles que os estudantes teriam fora da sala de aula. Outra especificidade ressaltada por D2 é a saúde discente, afirmando que estudantes adultos são mais passíveis de enfermidade do que adolescentes. Essa questão da saúde, de acordo com D2, impacta também nas faltas dos estudantes, o que deve levar o(a) professor(a) a não “fazer projetos a longo prazo”. D2

destaca, também, a relevância da comunicação não-verbal, uma vez que estudantes adultos podem compreender aspectos que crianças e adolescentes não. Outro elemento evidenciado por D2 como especificidade da EJA relaciona-se à carga horária, que deve “ser repensada”, não mantendo estudantes por 4 horas na escola. Por fim, o que traz D2 a respeito de especificidade da EJA é a peculiaridade da alta temporada de verão, onde os estudantes vão trabalhar, acarretando uma vinda à escola atrasada, no início do ano, e em uma saída antecipada em novembro, onde esses estudantes “são escalados novamente”.

De acordo com D3, a especificidade a ser respeitada é a relação das atividades realizadas na escola com a realidade dos estudantes. Ela afirma que gosta de fazer “muita prática”, mas que, para isso, está “sempre tentando relacionar com a vida deles”.

Segundo D4, uma das especificidades da EJA está na necessidade do olhar sob a perspectiva da atenção ao “dia a dia do estudante”, onde um estudante pedreiro, por exemplo, pode utilizar das teorias da matemática em seus afazeres no trabalho. D4 também cita a peculiaridade da região em que a escola está inserida, qual seja, envolta pelas tramas do turismo sazonal. Conforme D4, os estudantes “vêm que pra poderem ganhar mais [...], há a necessidade de eles melhorarem o nível escolar deles”.

Em D5, há a necessidade do trabalho da autoestima do estudante, denunciando uma especificidade atrelada a um rótulo posto no estudante da EJA, qual seja, o de que esse estudante “não teve oportunidades de aprender a ler e a escrever”.

De acordo com D6, as especificidades da EJA ajustam-se ao tempo de afastamento dos estudantes da escola, onde, segundo ele, “a maioria tem muito tempo que não estuda”. Ainda, segundo D6, outra especificidade é a rebeldia de estudantes mais jovens, que não possuem muito interesse.

Deste modo, pode-se sistematizar estas falas, conforme apresenta o quadro que segue:

Quadro 12 - Especificidades trazidas nas falas docentes

DIMENSÃO	CONSIDERANDO OS ASPECTOS RELATIVOS	ENCONTRADAS NAS FALAS DE:
Sujeitos da EJA	Às diversidades étnicas, raciais, etárias, de gênero, individuais, coletivas, identitárias, culturais, geracionais.	D1, D2, D3, D4, D5 e D6
Princípios e concepções educacionais	Ao Legado da Educação Popular, dos aprendizados da história da própria EJA, das teorias críticas	D1, D2, D3, D4, D5 e D6

Proposta curricular	Às concepções de planejamentos, metodologias, avaliações, recursos didáticos.	D2 e D4
Saberes	Aos saberes apreendidos na vida, nas histórias individuais e coletivas, no cotidiano, no mundo da vida e do trabalho	D1, D2, D3, D4, D5 e D6
Espaços e ambientes escolares	À biblioteca, salas, laboratórios, refeitórios, áreas de convivência.	D1, D2, D3, D4, D5 e D6
Práticas educativas	Às interações presenciais, não presenciais, remotas, híbridas, bem como às TIC's.	D1, D2, D3, D4, D5 e D6

Fonte: Autor (2023).

Com relação ao quadro das especificidades basilar para a pesquisa, houve um silenciamento docente com relação às especificidades da EJA em suas dimensões alinhadas a(o): formação, políticas públicas, gestão e espaços e ambientes não escolares. Para D1, D2, D3, D4 e D6 quando se fala em especificidades da EJA, atenção deve ser dada à realidade dos estudantes. Essa realidade aparece nas falas alinhada a questões relativas ao trabalho, ao trajeto para a escola e às aspirações discentes. Com relação ao trabalho, cabe o destaque a respeito do trabalho precarizado, que se apresenta, na atualidade, à luz do neoliberalismo, com o rompimento de garantias e direitos e a fragilização do trabalhador pela insegurança do desemprego. Porém, conforme Teixeira (2011, p. 11), “a escola é o caminho mais garantido para alcançar mudanças favoráveis na vida.” Ou seja, através da escola podem se formar cidadãos críticos, conhecedores de seus direitos e deveres.

Os(as) docentes D1, D2 e D6 evidenciam o aspecto etário do público da EJA, tensionando confrontos entre idades mais e menos avançadas. Isso nos faz retornar ao Parecer nº 11/2000, que assim dispõe acerca da EJA:

Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura. Talvez seja isto que Comenius chamava de ensinar tudo a todos. A EJA é uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações. (BRASIL, p. 10).

Importante salientar os desafios relativos à superação da discriminação de idade diante dos itinerários escolares, o que, para a EJA, é uma possibilidade de mostrar o seu potencial de educação permanente relativa ao desenvolvimento da pessoa humana.

Ainda com relação à questão etária, D6, ao relatar a rebeldia de estudantes mais jovens, que não possuem muito interesse, vai ao encontro de reflexões acerca da idade de admissão na EJA, o que escancara, também, a necessidade de outras problematizações sobre EJA e juventudes, por exemplo. Leite (2013, p 289) repercute essa questão:

A implementação de uma política pública para a EJA precisa mudar o cenário de ofertas pontuais e compensatórias e que não atacam as raízes do problema. O elo entre a modalidade EJA e a Educação Profissional deve ser baseado em uma proposta de formação integral e coerente com a formação do cidadão. [...] Com a inclusão de jovens com 15 anos ou mais na modalidade, demonstrou-se a falha no oferecimento de alternativas eficazes para a escolarização e a conclusão da educação básica.

Borges (2006, p. 156) relata que a crescente juvenilização da Educação de Jovens e Adultos merece ser problematizada, levando a escola a pensar sobre as causas dos fracassos dos adolescentes e jovens. Ou seja, destaca-se a urgência de uma EJA não apartada do restante da escola, condenada a um espaço onde carecem ações e reflexões.

Segundo D5, uma das especificidades da EJA, atrelada à realidade dos sujeitos, é a autoestima do estudante, onde à escola incumbe-se, também, um resgate dessa autoestima discente. A respeito da questão, Silva (2006, p.207) traz o seguinte:

A EJA, por se dirigir a pessoas advindas, em sua maioria, de camadas financeiramente desfavorecidas da sociedade, e que foram privadas de direitos, inclusive, o de frequentar a escola, constitui-se numa prática de escolarização que é, também, uma ação de resgate da auto-estima. Essa modalidade educativa, enquanto ação escolar, objetiva oferecer oportunidades para que seus destinatários adquiram ferramentas necessárias à vida nas sociedades atuais, reconhecidas como competitivas, excludentes, globalizadas, grafocêntricas, favorecidas e modificadas – permanentemente – pelo uso dos meios de comunicação e pelo avanço das tecnologias. E, ainda, visa ser um trabalho de natureza política que inclui, no seu fazer, a consideração à realidade das pessoas e aos sonhos por elas alimentados.

Consideramos evidente a importância da transformação dessas reflexões em fazeres cotidianos na formação de professores, nas práticas pedagógicas escolares, nas práticas gestoras, ou em qualquer seara das políticas públicas voltadas à educação.

Outro elemento que merece ênfase nas falas docentes refere-se ao que dispõem D2 e D4 a respeito das peculiaridades dos vínculos empregatícios sazonais dos estudantes, que aproveitam a alta temporada, o verão, para aumentarem suas rendas em trabalhos que se aproveitam do turismo. Essas falas convergem com o que já foi exposto a respeito do Litoral Norte Gaúcho, de acordo com o Conselho Regional de Desenvolvimento do Litoral - COREDE (RIO GRANDE DO SUL, 2015), que apresenta a região como propícia para a atividade turística e com a atração de pessoas que se dedicam a serviços e comércios temporários e informais, com rendas reduzidas.

Essa realidade precisa ser considerada na elaboração de programas formativos e de práticas pedagógicas, a partir, também, de uma análise mais crítica a respeito da precarização das relações de trabalho e de reflexões sobre como diminuir a distância entre escola e trabalho. Arroyo (2017, p. 68), brilhantemente, arremata essas ponderações:

Se as lutas pelos direitos do trabalho são formadoras, nem todos os trabalhos a que são condenados são formadores. Vêm do trabalho, mas de que trabalhos? Formadores, deformadores? São os mesmos impasses vividos pelos trabalhadores na educação: nem sempre seu trabalho é formador, porque é precário, intenso, em dois, três turnos, com salas repletas, com salários injustos.

Um dos desafios, portanto, é a conexão da escola ao entendimento desses processos. O que se defende, nessa linha, é que professores(as) e estudantes utilizem uma importante ferramenta para debaterem a justiça social, o trabalho digno, os direitos humanos: uma condição de vida que já os posiciona ao lado da resistência.

4.1.4 Os(as) estudantes da EJA na perspectiva docente

Muitos estudos já se debruçaram sobre os sujeitos da EJA, ou sobre o perfil dos(as) estudantes da EJA, ou sobre a realidade dos estudantes da EJA. Nessa pesquisa, o que move a manifestação da concepção docente a respeito do perfil discente é a necessidade da configuração de um olhar para as especificidades da modalidade sob a ótica docente do Litoral Norte Gaúcho, a fim de possibilitar uma problematização regional acerca da temática.

Dessa forma, quando lhes foi perguntado sobre como caracterizavam os estudantes de EJA que frequentam as turmas nas quais eles lecionam, os(as) professores(as) assim se manifestaram:

*D1- Alguns alunos bem **desinteressados**, outros que vêm **obrigados** por causa do Conselho Tutelar, outros que vêm com a intenção da venda, né, de drogas ilícitas, mas a gente tem alunos muito **bons**, que se destacam no meio dos outros. [...] São **realidades sofridas**, a gente tem muito caso ali que a gente tem que escutar, tem casos ali que a gente tem que parar e tem que escutar pra depois começar a aula.*

*D2- A palavra que resume assim, óh, é **dedicação**, a ponto de a gente ser o dono da verdade. **Eles não questionam nada**. [...] **Em maio e junho** começa a esfriar, e eles já **começam a querer ficar em casa**. E esse tipo de realidade acho que é geral. [...] A gente tem uma realidade também que é a questão de novembro, do segundo semestre, tem pessoas que poderiam se formar, e **aí chega novembro e precisa trabalhar**.*

*D3- **Toda proposta** que tu dá pra eles, **eles encaram**. [...] O que eu escuto deles é uma questão **profissional**, de procurar um **emprego**. De procurar um **trabalho** e ter o **ensino médio**. [...] O que eu mais fico triste na questão da **desistência** é a questão do **trabalho**, porque se a gente for parar pra pensar aqui no **litoral**, o que mais favoreceu pro emprego é os **mercados**, e meus alunos muitos são dos mercados. Até*

*agora eu tava numa turma que um desistiu por causa do mercado. [...] A maioria dos alunos que vêm aqui é... do mercado, e eles querem mudar essa **questão do horário**.*

*D4- A maioria deles são pessoas que **ou deixaram de estudar faz muito tempo**, e resolveram agora, depois de aposentado, resolveram estudar de novo, né, **ou alunos que já foram meus no ensino médio e deixaram de estudar e agora voltam pra terminar os estudos**. [...] Acredito que eles tão buscando estudar de novo pra terem um **melhor salário**. Tão tentando de alguma forma terminar o ensino médio pra isso. Porque eu sempre digo pros meus alunos, que quando tu vem pra EJA tu tá buscando um sonho. [...] Então eu não consigo diferenciar, ah... **os jovens tem mais facilidade com matemática, não é verdade, não é verdade**...*

*D5- Eu tenho **alunos de 15 a 70 anos**, então tem características das mais diversas. O jovem que vem porque ele estava na escola normal durante o dia, com crianças de 10 anos, 8 anos, e elas evoluindo e eles não. [...] Então eles vêm pra noite, eles sentem-se rejeitado naquela escola que estavam, vem com a sua **imagem mal resolvida** nesse sentido, a sua **autoestima baixa** por isso. Depois eu tenho aquele **adulto que deseja aprender a ler e a escrever pra melhorar no mercado de trabalho**, e depois eu tenho aquele mais velho, que já criou os filhos e tudo e agora gostaria de aprender, **não com objetivos definidos, mas ele gostaria de aprender**. [...] A escola recebe bastante alunos de Fase, e eles são acolhidos. Eu fico pensando quanto tempo faz que um adulto não acolhe, não abraça. Eu digo, aqui tem que ser um ambiente que tu pode mostrar quem tu é, e nós somos vários e aqui nós podemos ser melhores.*

*D6- É, a realidade deles é que eles têm muita **dificuldade**, eles **trabalham** durante o dia e já vem **cansados**. Mas tem essa parte da boa vontade, que eles querem estudar; que querem um **emprego** melhor.*

Como observamos nas falas acima, os professores e professoras responderam ao que lhes foi solicitado. Destas respostas, destaca-se que entre os 6 respondentes, cinco responderam, de alguma maneira, que uma das características do perfil discente é a de que são jovens e adultos trabalhadores, como é o caso de D2, D3, D4, D5 e D6. Duas respostas, D4 e D5, revelam questões etárias relevantes a serem consideradas como características dos estudantes da EJA. Ainda, todas as respostas trazem características ajustadas às singularidades discentes.

Com relação à característica discente conciliada a jovens e adultos trabalhadores, D2 evidencia essa peculiaridade afirmando que há a necessidade de parte dos estudantes se afastarem dos estudos a partir de novembro para trabalhar; essa pode ser uma característica do trabalho sazonal do litoral norte gaúcho, em que o auge do deslocamento de turistas para veraneio se dá entre os meses de dezembro a março. Para D3, a procura dos estudantes pela EJA alinha-se a possibilidades de um melhor emprego após a conclusão do ensino médio; ainda, destaca que parte dos estudantes trabalham em mercados, e acabam desistindo de estudar devido ao horário estabelecido em seus vínculos empregatícios. Para D4, a característica de jovens e adultos trabalhadores aparece no momento em que dá destaque à

relação entre procura pela EJA e um melhor salário. Para D5, a referida peculiaridade discente denota-se, em sua fala, quando da relação entre o desejo de aprender a ler e a escrever com a melhora no mercado de trabalho e para D6, muitos estudantes trabalham durante o dia e vão cansados à escola; ainda segundo a fala de D6, os estudantes querem estudar para ter um emprego melhor.

Com relação à consideração dos fatores alusivos a jovens e adultos trabalhadores, que foi bem reforçado pelos(as) professores(as), Arroyo (2017, p. 64) nos pergunta “como trazer o trabalho e a condição de trabalhadores para a agenda pedagógica, não apenas como temas de estudo, mas como processo de formação?” Nessa perspectiva, uma problematização alinhada ao currículo se impõe: de que maneiras incorporar as experiências de trabalhadores no corpo da EJA? Essas questões estão silenciadas nas falas docentes.

Outra consideração relevante relativo à dimensão de jovens e adultos trabalhadores, nos remete à Paiva (2015, p. 440):

Inúmeros sofrimentos, angústias e incertezas são trazidas pelos novos tempos aos jovens e adultos que trabalham e que vêm a experiência acumulada esvaziar-se de valor e o trabalho de muitos anos desperdiçar-se no emaranhado da desregulação e da modernização a qualquer custo. [...] Nesse turbilhão, a população vê-se instada, por razões efetivas ou em consequência da difusão de uma ideologia de adaptação preventiva, a enfrentar a instabilidade e novas formas cíclicas de pobreza.

Nesse sentido, as respostas dos professores auxiliam na constatação de um corpo discente envolvido nas tramas do caminho escola-trabalho, trabalho-escola, e essa peculiaridade, envolta nas especificidades próprias da região, produzem múltiplas ponderações para a EJA do Litoral Norte Gaúcho, que não se aparta das engrenagens históricas a que foram submetidos os “coletivos” (Arroyo, 2017) da EJA. Conforme Silva e Gouveia (2015, p. 751):

Essas dívidas se encontram dentro e fora do ambiente escolar. Dívidas sociais como a necessidade dos jovens de trabalhar cada vez mais cedo para sustentar a família e as dívidas pedagógicas, pois percebe-se também um afastamento dos alunos devido às falhas em um processo educacional que muitas vezes se mostra discriminatório e incapaz de envolver o indivíduo de maneira que este se perceba parte do processo ensino-aprendizagem.

Relativo às singularidades discentes, a resposta de D1 evidencia o desinteresse de muitos estudantes da EJA, a obrigação em ir à escola devido à pressão do Conselho Tutelar e caracteriza, ainda como “bons” os estudantes que se destacam. Para D2, há muita dedicação de suas turmas; afirma, ainda, que não há questionamento discente, haja vista o(a) professor(a) ser o dono da verdade. A resposta de D3 destaca que os estudantes encaram toda proposta, mostrando, nesse sentido, a colaboração estudantil. Para D4, os estudantes da EJA,

muitas vezes com idade mais avançada, podem possuir igual ou superior facilidade na matemática, não sendo verdade afirmações que generalizam uma maior dificuldade por parte dos estudantes integrantes da EJA. Para D5, antes de chegarem à EJA, os estudantes podem ter passado por um processo de rejeição em outra escola, em outra modalidade; por isso, podem surgir na EJA com uma imagem mal resolvida e com autoestima baixa. Para D6, o corpo discente da EJA tem muita dificuldade nos estudos.

Relativo à consideração dos fatores concernentes a singularidade discente, vale destacar que a associação, às atitudes dos estudantes, de termos como interesse, desinteresse, bom, esforçado, podem dificultar uma maior aproximação à construção de uma EJA alinhada às suas especificidades. Importante lembrar o que nos diz Dias et. al.: “Tal postura homogeneizante impede que se conheça, de fato, o aprendiz em sua concretude, forjado em contextos sociais, econômicos, e culturais peculiares.” Deve-se, portanto, partir de perspectivas que se contrapõem às abordagens que reduzem o educando à condição de aluno, visto ora na ótica da cognição ora na ótica comportamental.

Concernente às características discentes da EJA relacionadas às questões etárias, a resposta de D4 escancara que muitas pessoas de suas salas de aula deixaram de estudar há muito tempo, onde muitos são aposentados e retornam para a escola. Para D4, a evidência de uma característica adequada às questões etárias é revelada na afirmação de que, em suas classes, há estudantes de 15 a 70 anos e, por isso, com características diversas.

Relativo às questões etárias, a diversidade intrínseca nas falas docentes associa-se aos horizontes do Parecer nº 11/2000, o qual será retomado agora, pois afirma que a modalidade visa a efetivar o desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades, onde:

Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura. Talvez seja isto que Comenius chamava de ensinar tudo a todos. A EJA é uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações. (BRASIL, p. 10).

Ressalta-se, também, que o documento diz ser função permanente da EJA propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida, sendo isso, o próprio sentido da EJA.

Nesse sentido, pode-se sistematizar estas falas, conforme apresenta o quadro que segue:

Quadro 13: características dos(as) estudantes da EJA

É preciso que se considere os seguintes fatores:	Permitindo tensionamentos relativos à(o):
---	--

Jovens e adultos trabalhadores	<ul style="list-style-type: none"> - sazonalidade dos empregos no Litoral Norte Gaúcho - busca discente por um emprego melhor - busca por ajustes quanto ao horário de trabalho <ul style="list-style-type: none"> - perspectiva de um melhor salário - jornada diária exaustiva de trabalho
Singularidades discentes	<ul style="list-style-type: none"> - interesse(s) e desinteresse(s) discente em frequentar a escola - pressão social para que haja o retorno às classes escolares na EJA - facilidades e dificuldades discentes nas atividades realizadas em sala de aula <ul style="list-style-type: none"> - autoestima do estudante
Questões etárias	<ul style="list-style-type: none"> - volta à escola do estudante com idade avançada <ul style="list-style-type: none"> - retorno à escola de estudantes já aposentados - interação entre estudantes com idade mais avançada e estudantes mais jovens - longo tempo de afastamento da escola de estudantes com idade mais avançada

Fonte: Autor (2023).

Um destaque merecido relaciona-se ao silenciamento docente quanto às questões étnicas, raciais e de gênero dos estudantes que chegam às classes da EJA, elementos relevantes para os tensionamentos relativos à modalidade e que necessitam de aprofundamento. Conforme Soares (2011, p. 50), “os sujeitos aos quais se destinam o fazer pedagógico da EJA têm outras especificidades que ultrapassam a condição de não criança, baixa escolaridade e integrante das camadas populares”. Nessa linha, Arroyo manifesta o seguinte:

Uma pergunta exigirá estudos diante dessa realidade: Que identidades espaciais, sociais, raciais e de gênero chegam, e que papel tem o sistema escolar como um todo, e a EJA especificamente, na sua reprodução? Com que subjetividades chegam e como são reforçadas? Quais possibilidades de a experiência como alunos/as superar subjetividades negativas e reconstruir subjetividades positivas? (2017, p. 25).

Aspecto curioso é que as falas docentes se aproximaram da abordagem de grande parte da produção teórica sobre os sujeitos da EJA. A esse respeito, Soares destaca o seguinte:

É válido ressaltar que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos não são tomados como intérpretes de suas ações sociais em todas as abordagens. Boa parte da produção teórica no campo da Educação de Jovens e Adultos reduz as especificidades dos sujeitos em apenas três aspectos unificadores: a) exclusão do

processo de escolarização na infância e na adolescência; b) recorte etário-geracional – condição de não criança; c) inserção subordinada no mercado de trabalho – aluno-trabalhador. Com efeito, esses estudos deixam de conhecer o sujeito empírico, aquele que, de fato, frequenta os cursos de EJA. (2011, p. 50).

Nesse sentido, com relação aos aspectos étino-raciais, cumpre lembrar as reflexões de Ribeiro (2015, p. 20) que, ao discutir a formação do povo brasileiro, afirma que ele surge, também, da concentração de uma força de trabalho escrava, recrutada para servir a propósitos mercantis alheios a ela, através de processos tão violentos de ordenação e repressão que constituíram, de fato, um continuado genocídio e um etnocídio implacável.

Por fim, com relação aos aspectos étnico-raciais, recorda-se Rosa (2017, p. 32), que afirma ser a EJA a representante das desigualdades educacionais e sociais que continuam incorrendo no Brasil e em diversos países latino-americanos, e, para compreendermos, mesmo que de forma sintética, o percurso da política educacional brasileira, devemos olhar para o passado, desde a chegada dos colonizadores. Segundo a pesquisadora, a trajetória educacional brasileira é fortemente influenciada pelos mais de três séculos de colonização, onde houve a imposição, aos povos explorados, de língua, religião e cultura.

A questão de gênero, cuja ausência é percebida nas falas docentes, também é importante a ser enfatizada na configuração da EJA. É sabido que esse aspecto, de grande impacto social, produz consequências também nos processos de escolarização. Guacira Lopes Louro (2014, p. 62-63) nos ensina que:

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. [...] Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar.

A consideração dessa temática é urgente na configuração escolar, especificamente da EJA, uma vez que o alinhamento dos programas educacionais aos objetivos emancipatórios, democráticos, exigem o entender dessas tensões.

4.1.5 Sobre os saberes necessários às práticas docentes na EJA

Considera-se que os aspectos relativos aos saberes necessários às práticas docentes na EJA são fundamentais para a consolidação de programas formativos, bem como de ações, nas escolas, com vistas às especificidades da modalidade. A importância da escuta dos docentes, nas entrevistas, se consolida na possibilidade da construção de uma rede de conhecimentos

relativos às peculiaridades da região pesquisada, qual seja, a região do Litoral Norte do rio Grande do Sul.

Com isso, quando lhes foi perguntado sobre quais saberes julgam serem necessários às práticas docentes na EJA, os(as) professores(as) disseram:

*D1- A gente tenta trabalhar aquilo que tá **no papel**, aquilo que é nos dado, né, a **gente tem que seguir**, mas a gente sempre tenta fazer com que os alunos consigam se encaixar no **mercado de trabalho** pra construir uma vida melhor, né, construir um futuro melhor. Porque muitos vêm buscar isso, querem a mudança, **então a gente aconselha, sempre dá o conselho**.*

*D2- Eu acho que a primeira coisa que a gente tem que ter é **criatividade**. O ponto chave é esse. Numa comparação, assim com o ensino regular, tu lança uma ideia, eles ficam motivados a semana inteira. Aqui não, **tu precisa motivar diariamente**. [...] Usar todos os recursos que a escola tem. **É muito difícil ficar a noite toda na sala de aula**. às vezes não tem nada pra fazer na biblioteca, mas a gente vai lá e faz alguma coisa.*

*D3- Pra mim o que mais pegou assim foi trabalhar com adulto, porque **a gente não sabe assim como vai ser com adulto, talvez precisasse assim uma orientação**. [...] **A questão é tu saber lidar com eles**. Porque com o adolescente tu tá acostumado assim, né.*

*D4- Ele tem que ter **sensibilidade de enxergar, que tu não tá lidando com alunos só jovens**, né, que tem o conteúdo fácil na cabeça, porque eles vieram de vários anos, né. [...] Então tem que ter uma sensibilidade pra enxergar o aluno do EJA. E tu não pode exigir sem antes saber como trabalhar esse conhecimento. **Mas tem que exigir da mesma forma que a gente vai exigir do ensino médio**. [...] **O formato da avaliação tem que ser diferente**. E também tu tem que **ver o que que é o mais importante pra eles**, né. Será que a essa altura do campeonato vai ser importante ele saber sobre a Bháskara, os coeficientes e tal. [...] A gente tem que **focar o nosso trabalho mais pro dia a dia**. Pra saber fazer um cálculo quando vai comprar uma calça, pra poder saber se tu tá ganhando tanto, vai gastar quanto. Então, **uma educação direcionada mais pra contextualizar o dia a dia**, né. **Que é uma matemática necessária e importante**, né. [...] O nosso aluno aqui ele praticamente **vive pelos meses de verão**, né. Dezembro, janeiro, fevereiro, março, e **o resto do ano eles vivem desse dinheiro**, né. Muitos então **trabalham no verão** e dependem desse dinheiro o ano inteiro. Às vezes são pescador, né, eles aliam uma coisa a outra.*

*D5- O professor precisa ser um professor que consiga **influenciar a vida desses alunos**. Os jovens talvez **nem tenham vontade de estar ali**. [...] Acho que **aprender a conviver com uma realidade que não é a sua**. Aqui os jovens trazem uma história de vida que já trazem uma história de violência... [...] Eu tenho que ter um olhar de **conviver com isso sem julgamentos**. É alguém que tá **precisando de aprender a ler ou escrever, ou veio por uma determinação**... Então o que essa pessoa está fazendo aqui. [...] Pondo em tópicos, **aprender a ser, a ver, a conviver, a gente aprende com eles**. A gente tem que buscar assim, que essa convivência bem na **diversidade** seja proveitosa pra eles.*

*[...] Eu norteio o meu trabalho na **afetividade**. faz diferença... Por quê? Eu tenho a impressão, no convívio fora daqui, né, porque eu sei que existe uma questão social, do sistema, muito forte contra o adolescente já que vem com uma história de vida, de violência. E eu tenho a impressão de que essa pessoa já se sente de alguma forma sofrida, rejeitada, rotulada, então quando eu entro sala eu tenho aquela coisa assim que **a gente tem que olhar de outra forma**.*

D6- Tu tem que ter assim, muita paciência, tu tem que ir dentro do embalo da necessidade deles. Eles realmente, tem muitos esquecidos, eles já tinham dificuldade no regular... Quando chegam na EJA já tem aquele tipo de vergonha, então tu como professor tem que fazer com que ele prossiga nos estudos, porque nas primeiras oportunidades eles desistem. [...] A gente assim, com uma didática mais lenta... Mas fazer eles se valorizarem.

Como observamos os professores e professoras responderam ao que lhes foi solicitado. Das respostas, destaca-se que todos os respondentes enfatizaram que um dos saberes necessários às práticas docentes da EJA é a atenção à realidade dos estudantes. Todos, também, relacionam aos saberes necessários o desenvolvimento de habilidades individuais do professor e da professora. Um respondente, D4, enfatiza a necessidade docente de entendimento relativo à região em que o estudante está inserido. Ainda, um respondente, D1, destaca a relevância de obedecer a documentos orientadores para a EJA.

Com relação à atenção à realidade dos estudantes como um saber necessário às práticas docentes da EJA, D1 frisa que muitos estudantes procuram a modalidade para uma melhor inserção no mercado de trabalho, conseguindo, dessa maneira, construir uma vida melhor. Em D2, é preciso o entendimento de que os estudantes da EJA, diferentemente dos integrantes do ensino regular, precisam ser motivados diariamente. Para D3, uma das realidades do corpo discente da EJA é a presença de estudantes adultos, que é visto pela respondente como um desafio, pois faltam orientações sobre como realizar essa interação professor-estudante adulto. Para D4, atenção deve ser dada à consideração de uma classe composta não apenas por jovens, mas por pessoas que, não sendo jovens, podem não estar com o “conteúdo fácil na cabeça”; ainda para esse respondente, é preciso uma preocupação com o dia a dia dos estudantes. A respondente D5 revela que, provavelmente, uma das realidades dos estudantes das classes da EJA é a ausência de vontade de estar na escola; destaca, ainda, que os jovens e adulto que chegam à escola estão “precisando de aprender a ler ou escrever”, ou vieram por uma determinação. Em D6, o caminho que denota uma necessidade de atenção à realidade discente é a sua afirmação de que os estudantes já tinham dificuldade no regular e, ainda, quando chegam à EJA são carregados de vergonha.

Concernente ao que os professores e professoras evidenciam acerca de aspectos relativos à realidade discente (mercado de trabalho, motivação, faixa etária etc.) embora haja heterogeneidade de termos, há um pensamento que se aproxima de Arroyo (2006, p. 23), que afirma que o conhecimento de tal realidade deve ser entendido em uma lógica social complexa:

O foco para se definir uma política para a educação de jovens e adultos e para a formação do educador da EJA deveria ser um projeto de formação que colocasse a

ênfase para que os profissionais conhecessem bem quem são esses jovens e adultos, como se constroem como jovens e adultos e qual a história da construção desses jovens e adultos populares. Não é a história da construção de qualquer jovem, nem qualquer adulto. São jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação.

Ainda relativo à realidade discente, as falas docentes convergem com o que evidencia Dallepiane (2006, p. 68):

Os alunos/educandos jovens e adultos, em sua maioria desempregados, trabalhadores que tiveram pouco ou nenhum tempo de permanência na escola, carregam marcas profundas dessa história de não acesso ou de frustrações numa escolarização interrompida. Ouvindo esses sujeitos, também se constata que falam em suas experiências de um lugar de exclusão, encontram-se numa condição de abandono social em função da não-escolarização, e que têm fortemente enraizado o modelo de escola que os excluiu, a escola regular tradicional.

Atinente às habilidades individuais do professor e da professora como componente de aspectos relativos aos saberes necessários à prática docente na EJA, o respondente D1 salienta a conveniência do(a) professor(a) que dá conselhos, do(a) professor(a) conselheiro(a). Para D2, o realce está na necessidade docente em possuir criatividade. A respondente D3 acentua a habilidade de saber lidar com o estudante adulto. Para D4, é preciso que o corpo docente possua sensibilidade, de forma a perceber que o corpo discente não é formado apenas por jovens. Para D5, o(a) professor(a) precisa conseguir influenciar a vida dos estudantes; requer, ainda, saber conviver com realidade que não é a do(a) professor(a); a respondente D5 realça, além disso, que fundamenta o seu trabalho na afetividade, e que essa habilidade desenvolvida faz diferença na sala de aula.

Concernente às habilidades individuais docentes, observa-se a consideração a aspectos relativos à necessidade do trato relativo a conflitos existentes na classe, bem como a exigência de aptidão para uma convivência com realidades distintas. E essas ponderações convergem com o que dispõe a Resolução CEED/RS nº 376/2023, em seu artigo 28, nos incisos II e III (RIO GRANDE DO SUL, 2023):

II – O atendimento personalizado com currículos e metodologias diferenciadas para garantir acesso, permanência e resultados positivos nos processos de ensino e aprendizagem, também a estudantes em vulnerabilidade social, com dificuldades de locomoção, em situação de privação de liberdade, nos estabelecimentos penais, às populações do campo, aos indígenas, aos quilombolas, aos ribeirinhos, aos itinerantes, aos refugiados e aos migrantes;

III – O atendimento aos estudantes dar-se-á a partir da acessibilidade curricular, promovida com utilização de metodologias e técnicas específicas, oferta de tecnologias assistivas e profissionais qualificados, de acordo com as especificidades de cada um.

Relativo ao saber docente associado à necessidade de compreensão da região em que atua, bem como da que estão inseridos seus estudantes, o professor D4 destaca peculiaridades do Litoral Norte Gaúcho, como a que insere suas classes na subordinação do resto do ano à alta temporada do turismo, que se insere nos meses de dezembro, janeiro, fevereiro e março.

A esse respeito, convém destacar que a atenção às especificidades da EJA deve afastar-se de generalizações, uma vez que as peculiaridades regionais estão alinhadas à diversidade, tanto no que concerne aos limites nacional, regional, estadual, municipal. Dessa forma, o parágrafo primeiro do artigo 37 da LDBEN reforça a necessidade de adequação educacional às necessidades e circunstâncias de aprendizagem:

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

A respondente D1, quando salienta a necessidade de “trabalhar aquilo que tá no papel”, aquilo que “a gente tem que seguir” vincula aos saberes necessários às práticas docentes na EJA a obediência a documentos orientadores. Destaca-se que o conhecimento dessa seara pode possibilitar a observação da trajetória da modalidade, com suas lutas, conquistas, bem como retrocessos. Além disso, viabiliza a construção de teorias e práticas docentes condizentes com perspectivas problematizadoras, uma vez que, tendo por base a educação dialógica de Freire (2019, p. 165), “na proporção em que discutem o mundo da cultura [...] vão referindo-se a outros aspectos da realidade, que começa a ser descoberta em uma visão crescentemente crítica”. Ainda no campo da reflexão acerca de conhecimentos normativos da EJA, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 exalta o seguinte:

Toda a legislação possui atrás de si uma história do ponto de vista social. As disposições legais não são apenas um exercício dos legisladores. Estes, junto com o caráter próprio da representatividade parlamentar, expressam a multiplicidade das forças sociais. Por isso mesmo, as leis são também expressão de conflitos histórico-sociais. (BRASIL, p. 12).

Portanto, o aprofundamento nas questões normativas encontra-se com a possibilidade de um conhecimento histórico-social capaz de tornar mais crítica a atuação docente na EJA.

Dessa maneira, pode-se sistematizar estas falas, conforme apresenta o quadro que segue:

Quadro 14: Saberes necessários às práticas docentes na EJA

É preciso um saber relativo	Considerando
------------------------------------	---------------------

À realidade dos estudantes	<ul style="list-style-type: none"> - a inserção no mercado de trabalho - a possibilidade de construção de uma vida melhor - a motivação discente - a faixa etária dos estudantes - a necessidade de adequação pedagógica - a autoestima dos estudantes
Às próprias habilidades individuais docentes	<ul style="list-style-type: none"> - a necessidade de aconselhamento ao corpo discente - a relevância da criatividade - a competência para interação com estudantes adultos - a sensibilidade no trato dos conflitos existentes na classe - a aptidão para conviver com uma realidade diversa da sua - a relevância da afetividade
Às especificidades regionais	<ul style="list-style-type: none"> - as peculiaridades do Litoral Norte Gaúcho (econômicas, políticas, culturais) - o turismo nos meses de dezembro a março - o trabalho sazonal exercido pelos estudantes
Aos documentos orientadores para a EJA	<ul style="list-style-type: none"> - a relevância do conhecimento das normas relativas à EJA como maneira de alcance de maior autonomia e participação docente nas decisões dentro e fora da escola

Fonte: Autor (2023).

Destacamos que os(as) professores(as) silenciam, com relação ao arcabouço dos saberes necessários à prática docente na EJA, a reflexão acerca da perspectiva de que o estudante também é um ser pensante. O foco em estratégias individuais docentes também deve contemplar essa consideração. Conforme nos ensina Álvaro Vieira Pinto (2013, p. 86):

O educador tem de considerar o educando como um ser pensante. É um portador de ideias e um produtor de ideias, dotado frequentemente de alta capacidade intelectual, que se revela espontaneamente em sua conversação, em sua crítica aos fatos, em sua literatura oral. O que ocorre é que em presença do erudito, arrogante, “culto” (o “doutor”) o analfabeto se sente inferiorizado e seu comportamento se torna retraído.

Necessária, portanto, não haver uma sobreposição da consciência do educador ao do educando, mas sim, uma identificação entre esses dois polos, na compreensão de que o corpo discente também é atuante na sociedade.

Com relação a um saber condizente com a realidade dos estudantes, os(as) professores(as) ainda silenciam acerca de trajetos discentes alinhados a relações de poder, de

gênero, de raça, de etnia, de classe. Conforme Arroyo (2017, p. 24), ainda há um ocultamento da EJA como espaço social e político de coletivos de classe, raça, etnia, periferia, campo.

4.1.6 As interações entre professores(as) e estudantes

As problematizações a respeito das considerações docentes sobre as interações entre professores(as) e estudantes são fundamentais para a construção de um panorama sobre as especificidades da EJA na região pesquisada, uma vez que, desses tensionamentos, novos saberes podem se consolidar na busca de uma educação mais alinhada aos princípios da Educação Popular e afastada de práticas autoritárias, com estabelecimento de hierarquias em sala de aula, cujo fim é o de, apenas, transferir um conhecimento tido como essencial, em detrimento do diálogo entre professores(as) e estudantes.

Quando questionados a respeito de como precisariam ser estabelecidas as interações entre professores(as) e estudantes da EJA, os(as) professores(as) trouxeram o seguinte:

*D1- Eu acho que às vezes a gente deveria ter um **tempo um maior** com eles. Às vezes o tempo que a gente tem não é o necessário. [...] A gente não pode fugir muito daquilo que é a sala de aula. Se a gente faz uma coisa diferente, uma saída, eles não vão. Então eles vêm procurar essa coisa de sala de aula. A gente tem esse conflito então, que é **o que eles procuram aqui na escola**.*

*D2- Eu acredito que apenas com o **protagonismo dos alunos**. Eu tenho dois alunos que trabalham na padaria, eu não sei como que faz um pão. Então ele pode trazer isso pra sala de aula. Quando a gente trabalhou com o Canva, teve dois alunos que fizeram a arte. [...] Eu sempre faço essa pergunta pra eles: o que vocês acham que eu sei mais que vocês. Eles sabem letras de música, formas de falar que eu talvez nunca tenha visto, ouvido. Esses alunos que escutam hip hop, impacta a vida deles, e não a minha. Eu acredito que essa **troca de lugar** aí seja muito importante. [...] Aí eu pergunto, que diferença tem de mim e vocês. É uma **troca**: o fazer para para o fazer com.*

*D3- É que como eles são adultos, é diferente que com os adolescentes. Se eles não quiserem ficar eles não ficam. Eu sei que se eles estão ali, eles estão curtindo a aula. A minha interação com eles... **Eles acolhem a gente de outra maneira, eles são carinhosos, às vezes eles vêm falar até da vida particular deles**. Eles são adultos, têm problemas, né. O adolescente não quer falar, **o adulto quer falar tudo**, vem e te puxa pro lado. Eu nunca tive uma briga, nada.*

*D4- Eu acho a necessidade de os professores terem uma **formação** direcionada para a EJA, né. A EJA não é a mesma coisa que tu trabalhar com adolescente. Tu precisa ter um **olhar diferente**. Tu precisa ter uma **sensibilidade** diferente, né. Precisa de uma formação pra saber de que forma tu vai trabalhar os conteúdos. Tu tem conteúdos de matemática, os conjuntos, funções, isso tudo no primeiro ano do médio. No EJA... tu pode **trabalhar com as coisas do dia a dia**... Oh, o outro gosta de jogar bola, o outro gosta de surf, se tu pegar um conjunto de pessoas, que um gosta daquilo e outro gosta daquilo outro, trabalhar a parte da matemática em função de coisas daqui, né, de **coisas que estejam no dia a dia deles**.*

*D5- De **olhar a realidade**, de tratar com amor e carinho, que **eles precisam ser inseridos com um olhar não negativo com relação a eles**, não se sentirem menores, nem rejeitados, num mundo onde eles nem são culpados pelas próprias escolhas, de uma vida desorganizada, sem culpas, nem julgamentos, a vida foi levando, sabe, então que eles possam se situar num mundo em que podem sim, através da educação mudar e que o que eles aprenderam aqui podem fazer parte do mundo lá fora. [...] Eu sempre procuro dizer pra eles que esse mundo, que as relações que a gente tem aqui, vai ajudar no mundo lá fora, e então **enxergar o mundo através da visão do outro** também é importante.*

*D6- Eu dou assim como exemplos até de alunos que passaram por aqui. Um aluno que passou por aqui e que disse que tinha parado no terceiro ano primário, e hoje ele é formado em Direito. E outros que se formaram em outras coisas. [...] Acho que **é preciso mostrar que entendemos ele**, que a EJA é boa pra eles, que eles vão em busca de uma coisa que sonharam, que necessitam.*

Das respostas, destaca-se, mais uma vez, que todos os respondentes enfatizaram que as interações entre professores(as) e estudantes da EJA reivindicam o entendimento da realidade do corpo discente. Esse entendimento incorpora questões etárias, geracionais, geográficas. Embora a palavra “realidade” não esteja evidente em todas as respostas, implicitamente esse elemento surge de maneira considerável. Um professor, D2, destaca, também, a relevância do protagonismo dos estudantes.

Relativo à necessidade de entendimento da realidade do corpo discente da EJA como um dos requisitos para as interações entre professores(as) e estudantes, a respondente D1 destaca como indispensável um “tempo maior” de interação, frisando que isso ofereceria uma maior facilidade de entendimento relativo às necessidades de seus estudantes na escola. O respondente D2 evidencia que é necessária uma “troca de lugar” com os estudantes, proporcionando ao(a) professor(a) um entendimento maior sobre a realidade de sua classe. A respondente D3 destaca a exigência de o docente considerar as diferenças entre a interação que se dá com adolescentes e a que se dá com jovens e adultos, afirmando, inclusive, que esses últimos “acolhem a gente de outra maneira” e que “o adolescente não quer falar, o adulto quer falar tudo”. O professor D4, também ao relacionar a interação a ser estabelecida com a necessidade do entendimento da realidade discente, salienta a relevância de uma formação para a EJA que dê conta dessa especificidade, enfatizando que o(a) professor(a) deve ter um “olhar diferente” e utilizar “coisas que estejam no dia a dia” dos estudantes. A respondente D5 explicita a indispensabilidade docente de “olhar a realidade”, de forma a retirar uma possível culpa que os estudantes podem carregar ao se confrontarem com as suas escolhas. A professora D5 destaca, ainda, a necessidade de “enxergar o mundo através da visão do outro”, ou seja, residindo nessa ação a possibilidade da consideração da realidade discente. O respondente D6 revela a necessidade de entendimento da realidade do corpo

discente da EJA ao afirmar que, relativo ao estudante da EJA, “é preciso mostrar que entendemos ele”; conforme o respondente, isso revelará ao educando a possibilidade de busca por algo que sempre sonhou.

Relativo à necessidade de entendimento da realidade dos estudantes, enfatizada pelos docentes, Arroyo (2006, p. 22) já nos dizia que um dos aspectos da formação específica das educadoras e dos educadores da EJA será conhecer essa trajetória para recuperar esse perfil e ser competentes em sua atualização na realidade hoje vivida pelos jovens e adultos populares. Gadotti e Romão (2011, p. 39), ressaltam, também, que os(as) professores(as) precisam respeitar as condições do jovem e do adulto. Precisam fazer o diagnóstico histórico-econômico do grupo ou da comunidade onde irão trabalhar e estabelecer um canal de comunicação entre o saber técnico (erudito) e o saber popular.

Com relação ao protagonismo dos estudantes como um dos requisitos para as interações entre professores(as) e estudantes, o professor D2 ressalta a importância da ênfase aos conhecimentos discentes e a consideração desses nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

A atenção acerca do protagonismo estudantil é tarefa fundamental nas interações intrínsecas à EJA. Incidir em um exercício docente autoritário, de mera transmissão, hierárquico, onde o(a) professor(a) simboliza aquele que possui o saber e o estudante aquele que deve receber e reproduzir esse saber, é cair em um descompasso com relação às lutas históricas da EJA. Conforme Freire (2019, p. 80), esse descompasso pode ser balizado pela concepção bancária de educação, em que o(a) professor(a) conduz os sujeitos à memorização mecânica de um conteúdo narrado, transformando os educandos em “vasilhas” a serem enchidas pelo educador.

Nesse sentido, considera-se que a fala dos(as) professores(as) evidenciando a relevância de desenvolvimento de atividades que considerem os conhecimentos discentes vão ao encontro de Freire (2020, p. 143):

O analfabeto [...] descobrir-se-ia, criticamente, como fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que tanto ele como o letrado têm um ímpeto de criação e recriação. Descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador.

Concordamos, portanto, que um dos elementos da estrutura dessa interação que releva o protagonismo estudantil embasa-se no diálogo, que requer uma postura docente voltada para a complexidade da modalidade. Nessa perspectiva, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 evidencia o seguinte:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, p. 56).

Portanto, o protagonismo estudantil é elemento intrínseco à postura docente, que deve alinhar-se às especificidades da EJA.

Dessa forma, pode-se sistematizar estas falas, conforme apresenta o quadro que segue:

Quadro 15: interações entre professores(as) e estudantes da EJA

É preciso que se atente à(o):	Permitindo:
Realidade dos estudantes	<ul style="list-style-type: none"> - maior tempo de interação - entendimento sobre o que os estudantes buscam na escola - troca de lugares entre docentes e discentes - uma maior sensibilidade docente
Protagonismo estudantil	<ul style="list-style-type: none"> - desenvolvimento de atividades que considerem os conhecimentos discentes

Fonte: Autor (2023).

As reflexões a respeito da realidade discente, bem como do protagonismo estudantil, são fundamentais, como dito anteriormente, para a construção de um panorama sobre as especificidades da EJA na região pesquisada. O aprofundamento relativo ao conhecimento acerca dessas duas dimensões possibilitará novas trajetórias para a EJA da região pesquisada, uma vez que, tal aprofundamento, tende a possibilitar a aproximação dos sujeitos envolvidos na modalidade ao desvelamento de suas especificidades.

4.1.7 Sobre as avaliações na EJA

O que avaliar? Por que avaliar? De que maneiras? Essas perguntas iniciais e angustiantes são as molas propulsoras para os tensionamentos a respeito do tema “avaliação na EJA”, elemento basilar quando da discussão acerca das especificidades da EJA. Afinal, a avaliação insere-se nas tramas dos anseios sociais, escolares, docentes. A avaliação é inerente

ao que a sociedade, a escola, os(as) professores(as) refletem sobre a história, a economia, a política, a cultura.

Nesse sentido, quando questionados sobre como promover as avaliações na EJA, bem como sobre o que procuram contemplar nelas, os(as) professores(as) assim se manifestaram:

*D1- A minha avaliação com eles é **diária**, e acho que funciona. Eu gosto de **acompanhar o caderno** do aluno. Eu posso não saber o nome do aluno, mas eu sei o **desenvolvimento dele**. [...] Eu procuro contemplar também **coisas que eles vão usar lá fora**, porque a gente tem por exemplo alunos que nem eu disse que **trabalham no mercado**. O que então a matemática pode ajudar no **dia a dia** desse aluno no mercado?*

*D2- Eu considero muito a **participação** e a **produção**, por isso olho o caderno também. Todos têm que **participar** e ganhar confiança. Eu acredito muito numa avaliação formal também, de marcar e responder. [...] A gente de vez em quando faz uma produção, por exemplo um relatório, dizendo, eles mesmos o que que aprenderam e o que que não aprenderam. Isso é importante pra ver o **crescimento deles também**. [...] A avaliação tem que ser **contínua**, e eu não me preocupo muito com a recuperação, mas não a recuperação de nota. Eu me preocupo em recuperar o que esse aluno perdeu na aula anterior. [...] Eu acredito que muito da avaliação seja para preencher o sistema. **O que a gente quer é avaliar de maneira contínua, ver o crescimento**. Não é que eu discorde também, até porque eu vejo como legal o aluno ver o crescimento dele nem que seja através de um número. [...] A questão do “o que” avaliar é muito mais pra mim do que pra eles.*

*D3- Eu aprendi muito que a gente aprende na **prática**, né. Eu falo pra eles que eu não quero decoreba. E eu não gosto disso. Eu prefiro trabalhar com eles no **dia a dia**, eles me mostram o trabalho. Eu cobro sempre assim. Eu prefiro fazer vários trabalhos diferenciados, que eu acho que eles aprendem muito mais do que fazer uma prova ali.*

*D4- Eu não faço prova. **Todos os dias nós temos atividades**. E todos os dias **eles participam**. Eles têm que vir no quadro, eles têm que mostrar o porquê disso, o porquê daquilo. Então **todo o dia eu avalio eles**. [...] Se eu pudesse eu até não avaliaria nem o médio. Eu acho que o aluno ele tem que vir pra aula e ele tem que aprender. A gente tem que ver que o camarada foi lá e resolveu o problema na tua frente. Eu avalio dessa forma. [...] É legal porque todos participando, da TOT 9. Todos. Isso é maravilhoso. É tudo gente que tá deixando de ficar em casa, comendo um churrasquinho e tá aqui. Então pra que eu vou fazer uma prova pra deixar eles nervosos.*

*D5- **Eles nunca sabem quando eu tô fazendo avaliação**. Lá no final que eles vão ver e vão perguntar: “rodei ou passei?” [...] É difícil porque tu tem que ter notas, mas tu não gosta de dar um número, então eu vou lá e vejo erros, aí chamo o aluno e digo isso, isso e isso. Aí no final dou no parecer que a aluna **se apropriou disso, não se apropriou daquilo**. [...] O aluno nunca pergunta a nota, porque eu não dou, mas eu sei das dificuldades dele. Eu não sei como eu faço essa ligação entre as especificidades da EJA com esse meu tipo de avaliação.*

*D6- Eu não avalio o aluno por uma prova, mas **pela frequência, pelo interesse, pela boa vontade**. Eu tento levar a disciplina, a matéria, no limite dele, vendo como também a boa vontade, e claro tentando ver resultados positivos.*

Os professores e professoras responderam ao que lhes foi solicitado. Destaca-se que todas as respostas apresentam, de alguma maneira, a ênfase em uma avaliação diária e contínua, em detrimento de uma avaliação formal, pré-agendada. A partir da análise das respostas, é possível observar, portanto, aspectos relativos à avaliação relacionados ao seu formato, tempo e conteúdo.

Com relação ao formato, para D1 a avaliação é realizada em sala de aula, com observação ao desenvolvimento do estudante. Para D2, é relevante a observação quanto ao crescimento do estudante a partir de sua participação e produção em sala de aula; a avaliação formal também possui importância, assim como um relatório realizado pelos estudantes a respeito do que aprenderam e do que não aprenderam, em uma aproximação à autoavaliação. Para D3, a avaliação deve ser feita no dia a dia, contemplando elementos práticos dentro da sala de aula. Para D4, a avaliação se dá todos os dias, na sala de aula, com observação quanto à participação discente. Para D5, a avaliação deve contemplar o olhar docente quanto aos erros e a apropriação discente daquilo que é aprofundado em sala de aula. Para D6, o estudante não é avaliado por apenas uma prova, mas sim pela frequência, interesse e boa vontade.

Portanto, quanto ao formato da avaliação, ela se associa mais a sua maneira do que a sua razão de ser. A forma, entretanto, pode demonstrar organização, respeito aquilo que se ensina e a quem se ensina, porém, destacadas nas falas docentes as formas que são utilizadas, obtém-se que a adequação é intrínseca à especificidade de cada contexto. Conforme Gadotti e Romão (2011, p. 151), o fundamental é o estabelecimento de experiências curriculares voltadas para a consecução de uma nova qualidade e que torne o estudante um construtor de conhecimentos. Nessa perspectiva, os autores evidenciam, ainda, que a avaliação não deve buscar as diferenças hierarquizadas, mas o diagnóstico de situações e desempenhos carentes de reforço.

Relativo ao tempo da avaliação, para D1, a avaliação é diária. Para D2, a avaliação deve ser contínua, com observação ao crescimento do estudante a partir de sua participação e produção em sala de aula. Para D3, a avaliação deve ser feita no dia a dia, contemplando elementos práticos dentro da sala de aula. Para D4, a avaliação se dá todos os dias, na sala de aula, com observação quanto à participação discente. Para D5, a avaliação, aparentemente, é diária, pois os estudantes nunca sabem quando estão em uma avaliação. Para D6, o estudante não é avaliado por apenas uma prova, mas sim pela frequência, interesse e boa vontade, o que nos leva a acreditar na sua aproximação às avaliações diárias; o intuito seria observar os resultados positivos do desempenho discente.

A avaliação quanto ao seu tempo, evidenciada na fala dos(as) professores(as) por uma abordagem contínua e diária, denota uma aproximação ao que Freire (2015, p. 82-83) enfatiza:

O bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo, à custa de sua prática mesma, que sua curiosidade, como sua liberdade, deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. [...] Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.

Logo, a avaliação escolar na EJA, sendo diária e contínua, deve levar em conta as estratégias utilizadas nas ações pedagógicas que vislumbrem a curiosidade discente, de modo a permitir a inquietação perante os aprendizados que vão sendo construídos.

Ainda respeito da avaliação contínua, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 lança outras considerações:

Outro elemento importante a se considerar é que tal combinação da faixa etária e nível de conhecimentos exige professores com carga horária conveniente e turmas adequadas para se aquilatar o progresso obtido, propiciar a avaliação contínua, identificar insuficiências, carências, aproveitar outras formas de socialização e buscar meios pedagógicos de superação dos problemas. O perfil do aluno da EJA e suas situações reais devem se constituir em princípio da organização do projeto pedagógico dos estabelecimentos. (BRASIL, p. 35).

Depreende-se, então, que o respeito à carga horária docente, bem como a consideração do perfil do estudante da EJA, são condições a serem apreciadas na estrutura do processo avaliativo.

Com relação ao conteúdo das avaliações, para D1, a avaliação deve observar o desenvolvimento do estudante, contemplando elementos que possibilitem a relação com as vivências estabelecidas fora do ambiente escolar. Para D2, a avaliação deve observar o crescimento do estudante a partir de sua participação e produção em sala de aula. Para D3, a avaliação deve contemplar elementos práticos dentro da sala de aula. Para D4, a avaliação deve observar a participação discente. Para D5, a avaliação contempla o olhar docente quanto aos erros e a apropriação discente daquilo que é aprofundado em sala de aula. Para D6, o estudante não é avaliado por apenas uma prova, mas sim pela frequência, interesse e boa vontade.

A avaliação quanto ao seu conteúdo nos leva a um processo de aproximação à realidade dos estudantes. As falas docentes com relação à atenção aos conteúdos avaliativos são convergentes com o que nos diz Freire (2015, p. 32):

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 “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? A ética de classe embutida neste descaso? “Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos.

Dada a sua relevância, uma construção avaliativa que leve, por exemplo, apenas a um processo de memorização, estaria ajustando-se aos moldes de uma educação que reproduz as hierarquias, onde o(a) professor(a) é o detentor e transmissor, e o estudante o que necessita evidenciar que memorizou o conhecimento transmitido.

Dessa maneira, pode-se sistematizar estas falas, conforme apresenta o quadro que segue:

Quadro 16: A avaliação na EJA

A avaliação quanto ao(a) seu(ua)?	deve considerar:
Formato	<ul style="list-style-type: none"> - a autoavaliação - a avaliação formal - as atividades práticas com relação aos assuntos estudados - observação e anotação docente quanto ao desenvolvimento diário discente
Tempo	<ul style="list-style-type: none"> - uma abordagem contínua - uma abordagem diária
Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> - as relações com o contexto fora da sala de aula - a frequência e interesse - a participação - a atenção aos erros e acertos - o desempenho discente dentro de um determinado período de tempo

Fonte: Autor (2023).

Ao tratarmos de avaliação na escola poderemos cair na armadilha de abrirmos um leque de tensionamentos que esse estudo não daria conta e recorreríamos à aproximação de divagações esquizofrênicas. Porém, como pressuposto para a análise das falas docentes, principiamos com algumas noções acerca de avaliação.

Segundo a Resolução CEED/RS nº 376/2023, em seu artigo 21, a avaliação na EJA, em seus diferentes processos e espaços, “deve encorajar, orientar, informar e conduzir os

estudantes em uma perspectiva contínua e formativa, com vistas ao desenvolvimento das aprendizagens.” Já o parágrafo segundo do artigo 21 dispõe que “a avaliação deverá ser condizente com a abordagem e tratamento metodológico específico da educação de jovens e adultos e, adequada às demandas.” Entende-se essa adequação às demandas como intrínseca às especificidades da EJA, considerando a diversidade de contextos.

Outra fundamentação elementar para problematizações acerca da avaliação escolar é encontrada nos estudos de Pierre Bourdieu e Saint-Martin (2015). Nesses estudos, são apresentadas as formas e critérios escolares de classificação, onde os autores revelam que as avaliações transformam classificações sociais em classificações escolares. Desta maneira, é possível evidenciar os mecanismos sociais de construção das categorias do juízo dos(as) professores(as) em relação aos estudantes e em relação aos próprios professores(as). Logo, ao avaliar, o(a) professor(a) estaria recorrendo a uma lógica de reprodução social da qual ele também foi e é sujeito passivo. Por isso as perguntas tão fundamentais: o que e por que avaliar.

No caminho da continuidade dos questionamentos relativos aos processos avaliativos escolares, tem-se, novamente, Freire (2015, p. 121), que, ao discorrer acerca da leitura de mundo por professores(as) e estudantes, afirma:

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”. É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de achar e obstaculiza a exatidão do achado. É preciso por outro lado, e sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor.

Ora, se é preciso que o educando vá assumindo o papel de sujeito de produção de sua inteligência, em uma fuga da educação bancária, é necessária uma atuação docente crítica, no sentido de, em suas práticas avaliativas, não limitar ações que precisam ser mais abrangentes, ao mesmo tempo que não abranja ações que precisam de delimitação, caso em que recorreria a uma ideia que se associa à domesticação, trazida por Freire.

Nessa mesma perspectiva de compreensão a respeito das estruturas avaliativas na escola, Álvaro Vieira Pinto (2010, p. 87), nos diz que o que compete ao professor é praticar um método crítico de educação, que dê ao estudante a oportunidade de alcançar a consciência crítica instruída de si e de seu mundo. Logo, percebe-se a necessidade da criação de artifícios avaliativos que dêem conta de projetar essa oportunidade aos estudantes.

Por fim, cumpre ressaltar, que, para contemplar na avaliação escolar, a realidade a que estão submetidos os estudantes da EJA, seria necessário, nesse caso, o entendimento de questões relacionadas ao Litoral Norte Gaúcho, especificamente dos municípios abrangidos pela pesquisa. E sobre a atenção a essas peculiaridades, Arroyo (2017, p. 46), elucida que os estudantes que voltam para EJA procuram entender-se, e que os currículos se enriquecerão se privilegiarem a condição de estudantes trabalhadores, bem como suas outras vivências e outros saberes, pois parar de estudar não significou parar de estudar e de se humanizar.

4.1.8 Sobre os conhecimentos a serem mobilizados/priorizados nas formações continuadas para a EJA

Ressalta-se a relevância da escuta dos professores e professoras que atuam nas escolas do Litoral Norte do Rio Grande do Sul a respeito de suas considerações sobre as formações continuadas para a EJA. Entre carências de formações e formações que não mitigam as angústias docentes, precisamos escutar quem, diariamente, lida com o objeto da presente pesquisa: as especificidades da EJA.

Dessa forma, os(as) professores(as), ao serem questionados(as) sobre quais conhecimentos devem ser mobilizados/priorizados nas formações continuadas para a EJA, assim se manifestaram:

*D1- Eu acho que falta **um espaço** onde os **professores consigam falar**, pra ver o que os **professores sabem** sobre a EJA. [...] E claro que **não há tantas formações** pra EJA. E falta **tempo** também. Um professor de 20 horas, por exemplo, não tem tempo quase fora da sala de aula. [...] Acho que até falar sobre a **questão do tempo do professor**. A gente leva muita coisa pra fazer em casa. E pra EJA, a gente tem que ter muito **tempo** pra também aprender mais sobre a EJA.*

*D2- Eu acho que a gente pode ir pra dois eixos aí. [...] O primeiro eixo é: **preparação de material adequado pra EJA**. Às vezes tem material riquíssimo na internet, mas com coisas mais infantis, tipo um coelho da Páscoa. [...] Agora uma coisa que a gente tem que aprender a desenvolver é coisas relativas ao **desenvolvimento pessoal deles**, a questão do **fazer junto** tem que ser diferente também, na EJA a gente tem que tá junto pra realizar a tarefa. [...] A questão da **criatividade** tem que ser desenvolvida sim. A questão da **prática** precisa que a gente faça muito. Não adianta só ter uma boa teoria, né. O professor tem que dar a cara a tapa.*

*D3- Eu acho que tem que ver assim uma formação que mostre como simplificar esse ano pra EJA. Focado na **prática**. Eu acho que **construir essa rede entre os professores daqui e os que não são daqui**. [...] Uma coisa importante seria os nossos **projetos**. Eles amam os nossos **projetos**. [...] Por exemplo, o ano passado eu fiz do meio ambiente. Eu não esperava tão lindo.*

*D4- A gente teria que priorizar a **valorização de um conhecimento mais contextualizado**, que fizesse parte da **vida deles, do mundo deles, que não fosse desconectado**. Por exemplo, quando tu vai falar em religião, tu não pode de maneira nenhuma priorizar a ideia de apenas uma religião. Da mesma forma na História, sociologia, na filosofia. [...] Tu pode é mostrar o todo, e o aluno é que tem que fazer essa análise. Mas é complicado. [...] Eu acho que tinha que priorizar uma formação que falasse de **conteúdos de determinadas disciplinas pra EJA e como trabalhar esses conteúdos**. Deveria ter formação pra isso.*

*D5- Talvez a **legislação** também, porque a gente sempre tem que aprender. [...] Acho que **novas formas de aprender do adulto, questões psicológicas, saber de suas vivências, traumas, condições psicológicas**. [...] **Saber a realidade onde a escola tá muda até o perfil do professor**. Então se tu não aprende a conviver com essa realidade que ele trás, tu não desenvolve teu trabalho também a partir disso, se tu não tá aberto a receber essa realidade, fica mais difícil. Porque tu não aprende com alguém que tá fechado pra ti. O professor tem que demonstrar que quer atingir esse aluno.*

*D6- Tem que tratar o aluno da EJA com um diferencial, com outro olhar. E **tem que tratar os conteúdos mais perto da vida deles**. É outra realidade assim bem... Eu contemplo bem assim, é a **realidade** daquele aluno, naquele momento. E isso tem que ser considerado, a vida dele, a realidade.*

Os professores e professoras responderam ao que lhes foi solicitado. Destaca-se que três respondentes, D4, D5 e D6, frisam a necessidade de uma formação que dialogue com a realidade dos estudantes. Três professores(as) D2, D3 e D4 observam a necessidade de uma formação que aborde a prática docente na EJA. A professora D1 destaca a relevância de uma formação que dê protagonismo ao docente da EJA; evidencia, também, a urgência de uma formação que trate do tempo docente. O professor D2 enfatiza, também, a necessidade da elaboração de material didático adequado. A professora D5 ressalta, também, a importância de uma formação que trate da legislação da EJA, e também enfatiza uma formação que aborde a realidade onde a escola está inserida.

Com relação à necessidade de uma formação que dialogue com a realidade dos estudantes, o professor D4 destaca a exigência de um conhecimento mais contextualizado, conectado ao mundo do estudante. A professora D5 sugere uma formação alinhada aos conhecimentos relativos às novas formas de aprender dos adultos e suas condições psicológicas. Já o professor D6 destaca a relevância de conteúdos mais próximos da realidade discente.

Para uma formação voltada para o entendimento da realidade dos estudantes, Álvaro Vieira Pinto (2010, p. 85) nos diz que o educador de adultos tem que admitir que os indivíduos com os quais atua são homens normais e realmente cidadãos úteis. Tem de considerar o estudante como um produto normal da sociedade em que vive, e não apenas como um marginalizado. Com isso, entende-se que o estudante da EJA é capaz de, a partir de

sua realidade, também criar e recriar realidades, em uma interação dialógica com o(a) professor(a).

Relativo à necessidade de uma formação alinhada à prática docente na EJA, o professor D2 destaca a urgência de uma formação focada na prática, mas sem o abandono da teoria. A professora D3 ressalta uma formação eminentemente focada na prática, que mostre mecanismos de facilitação, para o docente, nas abordagens em sala de aula. Já o professor D4, apesar de não trazer o uso do termo “prática”, alinha seu pensamento à necessidade de uma formação que demonstre como trabalhar, em sala de aula, determinados conteúdos. Aproximamos a questão de uma formação voltada para a prática docente, tendo no horizonte a companhia da teoria, ao que Freire (2015, p. 30) nos ensina acerca de um “ensino que exige pesquisa”. Segundo ele, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Enquanto o(a) professor(a) atua como sujeito que ensina, deve, também, continuar buscando, indagando, pesquisando para constatar e intervir, ao mesmo tempo em que ele, o docente, também se educa.

A professora D1, ao destacar a relevância de uma formação que dê protagonismo ao docente da EJA, sustenta uma demanda formativa na qual os(as) professores(as) falem aquilo que sabem. Uma formação que dê conta dos aspectos relativos ao protagonismo docente deve problematizar em que medida os professores estão ausentes da elaboração das propostas formativas, uma vez que essas formações podem estar afastadas do interesse docente para a sua prática. Imbernón (2009, p. 47-48) nos ensina que:

A formação distanciada da prática docente deveria ser reduzida, pois nesta primam os aspectos quantitativos sobre os qualitativos e possuem um marcado caráter individualista de origem em modelos transmissivos de caráter tecnocrático, mercantilista e meritocrático por potencializar uma formação mais ligada à prática e que fomente a autonomia do docente na gestão de sua própria formação.

Dessa forma, a construção de redes formativas que contemplem também os saberes práticos e teóricos de docentes que atuam na EJA seria uma proposta alinhada ao protagonismo docente, no que concerne a sua participação nos programas de formação.

Também a professora D1 realça uma formação que trate do tempo docente, pois, para ele, falta tempo ao(à) professor(a) e isso afeta, inclusive, a obtenção de conhecimentos sobre a EJA. Concernente ao tempo docente, os(as) professores(as) evidenciam, portanto, uma sobrecarga. Relevante pontuarmos, nesse sentido, elementos associados à precarização das condições de trabalho. Essa ponderação se faz urgente nos cursos de formação inicial e continuada. Junto à desvalorização profissional, com jornadas cansativas que levam ao esgotamento, aparece o fenômeno global da urgência. Segundo Kenski (2013, p. 95), a

educação se apresenta como uma necessidade e uma urgência. A síndrome do “tempo perdido” se generaliza na sociedade e a busca de formação e atualização vira regra de comportamento social.

Como nos ensina Nóvoa (2009, p. 38), nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito.

O professor D2, ao enfatizar uma formação que considere a elaboração de material didático adequado, sugere haver materiais relevantes em vários locais, como na internet, porém, muitas vezes, possuindo um caráter mais infantil. A lembrança, nas falas, de material didático adequado às especificidades da EJA nos remete à desconexão, também, de tempos, espaços, formações alinhadas às peculiaridades da modalidade. O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 salienta que as universidades devem contribuir para a elaboração de propostas de material didático:

O Brasil tem uma experiência significativa na área (como se viu nas bases históricas) e um acúmulo de conhecimento voltado para métodos, técnicas alternativas de alfabetização de educação de jovens e adultos. Tais experiências, salvo exceções, não conseguiram se traduzir em material didático específico voltado para a educação de jovens e adultos, em especial para além do processo alfabetizador. As instituições de nível superior, sobretudo as universidades, têm o dever de se integrar no resgate desta dívida social abrindo espaços para a formação de professores, recuperando experiências significativas, produzindo material didático e veiculando, em suas emissoras de rádio e de televisão, programas que contemplem o disposto no art. 221 da Constituição Federal de atendimento a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas. (BRASIL, p. 59).

Ainda, conforme o referido Parecer, quando trata da função qualificadora da EJA, essa função é:

[...] um apelo para as instituições de ensino e pesquisa no sentido da produção adequada de material didático que seja permanente enquanto processo, mutável na variabilidade de conteúdos e contemporânea no uso de e no acesso a meios eletrônicos da comunicação. (BRASIL, p. 11-12).

Portanto, ao evidenciarem a importância da discussão, nas formações, acerca de materiais didáticos para a EJA, os(as) professores(as) reivindicam a realização de uma empreitada que deve estar alinhada à discussão das especificidades da modalidade.

Atinente à formação que considere os aprendizados acerca da legislação da EJA, a professora D5 destaca ser uma necessidade fundamental tal aquisição de conhecimento. O aprofundamento nas questões relativas à legislação da EJA, como sabemos, torna-se

relevante na medida que encontra-se com a possibilidade de um conhecimento histórico-social capaz de tornar mais crítica a atuação docente na modalidade. O conhecimento do arcabouço normativo torna mais segura a atuação docente nas escolas, realizando uma conexão com os dispositivos que foram historicamente construídos, como, por exemplo, a Constituição Federal e a LDBEN. Embora a elaboração de regramentos, muitas vezes, esteja desalinhada com as especificidades de determinada realidade, observamos que o conhecimento do que está consolidado nos dispositivos de leis denotam a mola propulsora para os questionamentos. Entretanto, o que afirma Leite (2013, p. 49) é que, muitas vezes, a escola não é condizente com o discurso, não garante o que propõe e o que lhe é de inteira responsabilidade, o que compromete uma parcela da população que necessita de respeito aos seus direitos.

E com relação à aproximação formativa ao eixo da realidade onde a escola está inserida, a professora D5 sugere que tal conhecimento modifica até o perfil docente, sendo tal conhecimento inerente à prática docente. O conhecimento do contexto em que a escola está inserida conecta-se estreitamente àquilo que denunciamos como especificidades da EJA. Nesse sentido, o olhar não deve ser generalizante, mas em uma abordagem que considere várias EJA's. Nesse caso, os(as) professores(as) revelam a necessidade de um entendimento maior da realidade do Litoral Norte Gaúcho. Podemos inferir, nessa perspectiva, a relevância da compreensão de aspectos sociais, econômicos, culturais da região. De acordo com Silva (2006, p. 219):

Construir a qualidade do ensino na EJA é ação que pede participação de todos os envolvidos, para que se sintam co-autores desse processo. Pois, essa qualidade é coisa que não pode ser presentada de um a outro. Pela sua dimensão, envolve considerações aos saberes de cada um, de tal maneira que o diálogo não signifique o encontro de quem pensa igual, ou implantação de uma doutrina. Esse ato exige consideração às realidades de vida dos alunos e envolve a possibilidade de se promover mudanças no modo de ser das escolas, em acordo às sugestões e análises que ocorrerem ao longo desse processo de construção coletiva. (Silva, 2006, p. 219).

Ou seja, de uma formação que considere os aspectos específicos de determinada região, poderá derivar a consolidação de mudanças mais significativas nas ações escolares, desde que essas sejam inerentes a uma interação mediada pelo diálogo.

Nesse sentido, pode-se sistematizar estas falas, conforme apresenta o quadro que segue:

Quadro 17: conhecimentos que devem ser mobilizados/priorizados nas formações continuadas para a EJA

Uma formação voltada para	considerando
Realidade dos estudantes	<ul style="list-style-type: none"> - conexões com o contexto de vida do estudante - novas formas de aprender do adulto e suas condições psicológicas
Prática docente	<ul style="list-style-type: none"> - foco na prática, mas sem abandonar a teoria - facilitação nas abordagens em sala de aula - adequação pedagógica à diversidade discente da EJA
Protagonismo docente	<ul style="list-style-type: none"> - participação docente na elaboração das formações - possibilidade de fala docente relativa às suas vivências em sala de aula
Tempo docente	<ul style="list-style-type: none"> - problematizações a respeito da sobrecarga docente
Material didático	<ul style="list-style-type: none"> - adequação às especificidades da EJA
Legislação da EJA	<ul style="list-style-type: none"> - o alinhamento entre a legislação e a postura docente na sala de aula
Realidade onde a escola está inserida	<ul style="list-style-type: none"> - o conhecimento do contexto em que a escola está inserida - a diversidade de realidades e sua relação com o fazer docente

Fonte: Autor (2023).

A mobilização dos conhecimentos evidenciados pelos docentes configura-se em medida de extrema relevância para alcançarmos, cada vez mais, uma maior adequação das formações à realidade da EJA.

4.1.9 Sobre os espaços escolares e não escolares

Com relação aos espaços utilizados pelos docentes na escola e fora dela, frisamos, desde já, que o processo formativo não se dá apenas no ambiente escolar. A construção do conhecimento se dá, também, a partir da ação e da reflexão acerca da realidade que cerca os estudantes e os professores(as).

Quando lhes foi perguntado sobre quais espaços da escola e fora dela eles costumam utilizar ou frequentar com estudantes da EJA, os(as) professores(as) assim se manifestaram:

D1- *A gente sempre leva eles na casa de cultura. A gente leva pro laboratório, a gente usa o celular; mas os mais novos têm problema em utilizar, a gente ainda tem esse problema com esses alunos. [...] E quando é uma saída, a gente procura não falar antes, porque eles têm essa resistência, eles querem ficar na sala de aula.*

D2- *Quando a gente tira muito os alunos da sala de aula, eles têm um estranhamento. Quando traz uma coisa diferente, eles se perguntam “ué”. [...] Usar a biblioteca como espaço pra reflexão, leitura. Mas nem sempre a gente leva. [...] O saguão é o espaço que eu mais uso, porque eles têm muita vergonha de aparecer; então eu uso como uma vitrine que eu digo pra eles. [...] Primeiro é uma resistência sempre, uma reclamação, uma resistência, aí depois que fazem eles dizem que estava muito legal. [...] A gente desce muito pra analisar esses textos que a escola tem, né. O que é linguagem formal e informal, como as frases imperativas se apresentam aqui na escola. Eu provoco eles nesse sentido. [...] A gente leva eles no cinema, na Bienal, porque isso é muito importante, eles vêm coisas diferentes, que eles nunca veriam se não fosse por causa da escola. [...] Mas tem uma questão que é complicada que eu acho que é a questão do noturno, né. É difícil tu contar com projetos noturnos que não sejam aqui dentro da escola. Eu quero levar eles pra Santana do Livramento pra conhecer os alunos: é impossível.*

D3- *O laboratório de informática, o nosso laboratório que é maravilhoso, a gente faz muitos projetos ali. Então eu não fico só em salas de aula, né. Tem que fazer umas aulas diversificadas, se não daqui a pouco fica cansativo pra eles.*

D4- *Eu trabalho com tecnologia, então eu uso muito, pra desenvolver as estatísticas. Eu uso muito o laboratório de informática. [...] Nós temos aqui os chromebooks, mas eles têm muita dificuldade, né, pra digitar, eles não conhecem os símbolos. [...] A gente participa de eventos na Câmara de Vereadores, mas geralmente fora do horário de aula, né, no sábado. A gente visita a UFRGS ali, mas é quando tem alguma coisa, né. Não é sempre. E isso é muito importante, porque eles vão sendo cada vez mais inseridos na sociedade, né.*

D5- *A gente vai nas faculdades, pra eles verem que perspectivas de futuro podem ter; novas coisas, novos caminhos. Eu vou aqui nos mercados de perto, pra trabalhar com preços, troco, juros, enfim a matemática básica também. [...] Saídas que fizemos com alunos que têm pouco acesso, a gente fez aulas num bar, que trabalhamos o cardápio, a questão da etiqueta, como que se dirige ao garçom, isso é bom demais porque eles juntam o que vêem na aula com a vida lá fora, a vida real deles, né.*

D6- *A gente tem aqui um bom laboratório, né. Tem a biblioteca também. A gente leva em época de Feira do Livro, é uma maneira de mostrar pra eles aí o mundo aí fora, pra ver até o valor deles, que eles são tratados como aluno com potencial, não é um lixo. Teatros, que o município propicia, é importantíssima essa outra visão, eu acho importantíssima.*

Como é possível observar nas falas acima, 4 professores e professoras responderam ao que lhes foi solicitado, com exceção de D3, que não respondeu quanto aos espaços utilizados fora da escola, e D5, que não respondeu quanto aos espaços escolares utilizados.

Ressaltamos que, quando falarmos de “espaços escolares mais utilizados”, como, por exemplo, laboratório de informática e saguão, eles são mais utilizados juntamente com as salas de aula tradicionais.

Para D1, os espaços escolares utilizados são o laboratório de informática, e os espaços fora da escola são a casa de cultura do município. Enfatiza que, quando “leva” os estudantes para o laboratório da escola, os estudantes mais novos, ao utilizarem o aparelho celular, causam problema; e quando se trata de uma saída para fora da escola, o aviso prévio não é realizado, pois há uma resistência dos estudantes quanto a essas saídas, pois eles “querem ficar na sala de aula”.

Conforme D2, os espaços escolares mais utilizados são a biblioteca e o saguão. E os espaços fora da escola são o cinema e a Bienal. Segundo D2, se não fosse pela escola, os estudantes talvez não teriam a oportunidade de conhecer esses lugares. Ressalta que quando os estudantes são retirados da sala de aula, há um estranhamento por parte desses, e até se perguntam “ué”. Ao utilizar o saguão da escola, conforme D2, também há um estranhamento dos estudantes, pois eles possuem vergonha em aparecer. Por fim, D2 enfatiza que projetos de saídas com as turmas de EJA noturnas são impossíveis.

De acordo com D3, o espaço escolar mais utilizado, juntamente com as salas de aula tradicionais, é o laboratório de informática. E os espaços utilizados fora da escola não foram citados.

Segundo D4, o espaço escolar mais utilizado é o laboratório de informática. Justifica a utilização do laboratório, pois trabalha muito com a tecnologia. Cita que os estudantes possuem muitas dificuldades com os computadores por não conhecerem os símbolos. Os espaços fora da escola utilizados são a Câmara de Vereadores, em horário diferenciado, e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), quando ali está ocorrendo algum evento, “alguma coisa”. Segundo D4, essas saídas da escola são relevantes, pois assim os estudantes vão sendo “inseridos na sociedade”.

Em D5, não tivemos a resposta quanto ao espaço escolar mais utilizado. Os espaços fora da escola utilizados são as faculdades, para os estudantes visualizarem novas “perspectivas de futuro”, mercados, onde trabalha com “preços, troco, juros, enfim a matemática básica”. D3 também cita que faz aulas num bar, para abordar questões de etiqueta e relacionar a escola com as suas vivências fora dela.

De acordo com D6, os espaços escolares utilizados são o laboratório de informática e a biblioteca. Os espaços fora da escola utilizados são a Feira do Livro e teatros que o

município propicia. Segundo D6, essas saídas propiciam ao estudante um olhar sobre si de maior valorização.

A partir da análise das falas docentes, apresentamos o quadro a seguir.

Quadro 18: espaços escolares e não escolares utilizados pelos(as) professores(as) da EJA

Quanto aos espaços	Quais são os utilizados	Observações
Espaços escolares	<ul style="list-style-type: none"> - laboratório de informática - biblioteca - saguão 	<ul style="list-style-type: none"> - estudantes mais novos podem causar problemas no laboratório; - estudantes podem possuir vergonha em aparecer em público, quando fora da sala de aula; - estudantes podem possuir dificuldades com o manuseio de computadores;
Espaços fora da escola	<ul style="list-style-type: none"> - casa de cultura - cinema - eventos culturais - universidades - Câmara de Vereadores - mercados - bares - teatros - Feira do Livro 	<ul style="list-style-type: none"> - realização de saídas sem aviso prévio; - estranhamento dos estudantes com atividades fora da sala de aula; - saídas podem ser relevantes, pois inserem ainda mais o estudante na sociedade; - possibilidade de relações entre a escola e a realidade que a cerca; - dificuldades em realizar saídas com estudantes do período noturno.

Fonte: Autor (2023).

Inicialmente, cabe destacar que a vinda dos estudantes para EJA, em muitos casos, acaba simbolizando um retorno à escola após muitos anos, que se dá pela vontade de resgatar algo que foi deixado para trás, devido a trajetórias de vida truncadas.

Entretanto, além de sujeitos que se afastaram da escola há muito tempo, também há um fenômeno que acarreta na juvenilização da EJA: vinda de estudantes diretamente do ensino regular:

As vagas da EJA têm se voltado, ano após ano, para os jovens oriundos do ensino regular diurno que se encontram em defasagem idade/série, seja por reprovações,

seja por abandono, seja pela consequência da indisciplina, entre outros. Esse processo tem intensificado a juvenilização da EJA [...] reconfigurando o perfil de educandos nas salas de aulas e colocando para os educadores e pesquisadores o imenso desafio de compreender as juventudes presentes nos espaços educativos dessa modalidade de ensino e repensar as práticas para trabalhar em meio a esta diversidade. (Silva, 2021, p. 111).

Isso pode explicar a visão de D1, que evidencia problemas com estudantes mais jovens no que concerne à utilização de aparelhos celulares. Conforme Kenski (2007, p. 21), a evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A banalização do uso de determinada tecnologia impõe-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social.

A abordagem acerca das novas tecnologias da informação e da comunicação (NTIC's) na escola não é tão nova, bem como a abordagem acerca da utilização de aparelhos celulares na escola. O desafio, porém, é tomar o entendimento de questões técnicas relativas à utilização de artefatos tecnológicos, pressupondo, também, o conhecimento aprofundado acerca de teorias e concepções pedagógicas, de inclusão e exclusão digital, bem como sobre a concepção e a utilização crítica das tecnologias da informação e comunicação atualizadas como Tecnologias Digitais. Afinal, o que se pretende é uma escola que se afaste, cada vez mais, de teorias e práticas educacionais alienantes e autoritárias. E esses tensionamentos ganham novas colorações quando sobrepostos sobre as estruturas construídas pelas especificidades da EJA.

Nessa perspectiva, D4 afirma utilizar o laboratório de informática, pois, segundo ele, trabalha muito com a tecnologia. Dessa forma, cabe uma nova reflexão a respeito desse ambiente (laboratório de informática) que acaba sendo, então, intrínseco à realidade dos estudantes da EJA, na escola:

Não se trata de simplesmente substituir o quadro-negro e o giz por algumas transparências, por vezes tecnicamente mal elaboradas ou até maravilhosamente construídas num *power point*, ou começar a usar um *datashow*. A ênfase no processo de aprendizagem exige que se trabalhe com técnicas que incentivem a participação dos alunos, a interação entre eles, a pesquisa, o debate, o diálogo; que promovam a produção do conhecimento. (Masetto, 2000, p. 143).

Indo adiante na reflexão acerca da utilização dos laboratórios de informática, Cox (2008, p. 12), nos ensina que:

A presença da informática no cotidiano atual desafia o homem a voltar-se à exploração dos instrumentos computacionais, assim como, outrora, os elementos naturais que compunham nosso entorno despertavam o interesse do “homem das cavernas”.

Utilizando como exemplo o alfabeto, entendido como uma tecnologia, é notório o consenso quanto à importância de sua apropriação. Há a defesa de uma assimilação integral pelo educando, assim como, também de forma integral, seu domínio por toda a sociedade. Políticas públicas voltadas à erradicação do analfabetismo, por exemplo, disseminam-se mundo afora, e o êxito de tais políticas é relacionado ao domínio cada vez maior do letramento, da leitura, pelos sujeitos que antes não dominavam tais códigos. Juntamente com a alfabetização, a ideia de êxito escolar, para professores(as) e estudantes, imbrica-se ao domínio de operações matemáticas, conceitos históricos, interpretação textual, bem como de participação, cooperação, entre outras tantas questões essenciais. Essas questões basilares são entendidas como fazendo parte da construção de um saber que interpreta e modifica o mundo. Nesse sentido, em defesa da prática de D4, ressaltamos que as novas tecnologias também se tornaram relevantes e urgentes, assim como uma formação ética para tal vivência, de forma a uma melhor utilização social de tais ferramentas. Tal tese se sustenta na observação de que “as tecnologias estão tão próximas e presentes que nem percebemos mais que não são coisas naturais”. (Kenski, 2007, p. 23-24). Portanto, reflexões, na seara da EJA, a respeito das tecnologias, torna-se relevante e urgente.

Com relação aos espaços utilizados pelos docentes fora da escola, cabe o destaque inicial de que o processo formativo não se dá apenas no ambiente escolar, uma vez que os aprendizados escolares podem ser construídos, inclusive, a partir da transparência das vivências discentes. Com relação a isso, cabe um destaque ao Parecer CNE/CEB nº 11/2000:

Dentro deste caráter ampliado, os termos “jovens e adultos” indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito. (BRASIL, p. 12).

Ora, a realidade que cerca os estudantes, também cerca docentes. E se os primeiros já vêm com uma bagagem de conhecimentos do ambiente externo à escola, não cabe uma relação escolar autoritária, onde incumbe ao(à) professor(a) ser o guia para o entendimento dessa realidade externa. Nessa linha, Freire (2019, p. 128): “Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais.” Com isso, cabe o planejamento docente quanto ao contato com experiências externas à escola, mas não uma transmissão, um despejo de perspectivas únicas a serem utilizadas para a construção de inferências a respeito da realidade.

E esses entendimentos supracitados divergem da visão de D4, quando esse afirma que essas saídas da escola são relevantes, pois, com elas, os estudantes vão sendo “inseridos na

sociedade”. Dessa afirmação deriva um entendimento de que os estudantes ainda não estão inseridos na sociedade, o que é equivocado, pois eles já vêm para a escola depois de suas jornadas diárias.

As especificidades da EJA também não compactuam com essa visão excludente, uma vez que uma das especificidades da modalidade é, inclusive, a consideração da realidade dos estudantes. Logo, da afirmação de que o processo de escolarização da EJA insere o estudante na sociedade, emana uma concepção de que, antes da escola, não há inserção social. E, dessa maneira, trazemos a reflexão de Álvaro Vieira Pinto (2010, p. 91):

Supõe que a educação (alfabetização de adultos) consiste na “retomada do crescimento” mental de um ser humano que, culturalmente, estacionou na fase infantil. O adulto é considerado, assim, um “atrasado”. Esta concepção, além de falsa e ingênua, é inadequada porque:

- deixa de encarar o adulto como um sabedor;
- ignora que o desenvolvimento fundamental do homem é de natureza social, faz-se pelo trabalho, e que o desenvolvimento não para pelo fato de o indivíduo permanecer analfabeto;
- ignora o processo de evolução de suas faculdades cerebrais;
- não reconhece o adulto iletrado como membro atuante e pensante de sua comunidade, na qual de nenhuma maneira é julgado um “atrasado” e onde, ao contrário, pode até desenvolver uma personalidade de vanguarda.

Logo, cabe a afirmação de que o sujeito, antes de ser estudante da EJA, é um agente social, que se relaciona com o meio em que vive, modifica e reproduz conhecimentos, interfere na sua realidade. E essa sua sabedoria pode promover possibilidades de ações para a sala de aula.

Por fim, algumas ponderações merecem ser realizadas com relação às falas docentes concernentes às suas observações a respeito de atividades realizadas fora da escola. As falas a serem problematizadas são aquelas que afirmam serem necessárias atividades no exterior da escola sem aviso prévio aos estudantes, que há um estranhamento dos estudantes com atividades fora da sala de aula e que há dificuldades em realizar saídas com estudantes do período noturno. Inegável que todos esses obstáculos devem ser levados em consideração, em uma perspectiva de superação dos mesmos. Porém, não podem ser vistos como fatores determinantes para a impossibilidade das atividades. Conforme a Resolução CEED/RS nº 376/2023, em seu artigo 16, § 5º:

Os processos escolares devem possibilitar aos estudantes sua permanência no sistema escolar, o desenvolvimento de modos diferenciados de estar no mundo, a capacidade de resolução pacífica de conflitos, a possibilidade de inserção em espaços culturais e a aquisição de hábitos de leitura e reflexão.

Portanto, os desafios da elaboração devem ser o impulso para processos que conduzam ao contato escolar com a realidade, e não, em trajeto oposto, a elaboração das atividades escolares devam ser obstruídas pelas dificuldades peculiares da EJA.

4.1.10 Sobre as reuniões e formações pedagógicas

As reuniões e formações pedagógicas se constituem em elemento indispensável no âmbito das considerações às especificidades da EJA, uma vez que pode possibilitar o afastamento de um trabalho menos improvisado no que se refere às reais necessidades da modalidade. Dessa maneira, entendemos que a própria construção dessas reuniões e formações exigem a participação crucial dos(as) docentes.

Assim, ao serem questionados sobre reuniões e formações pedagógicas relativas à EJA, bem como sobre quais as abordagens dessas reuniões ou formações, os(as) professores(as) evidenciaram o seguinte:

D1- A gente um tempo atrás a gente tinha as reuniões. [...] Há uns 8 anos atrás. Só que isso acabou. Então assim, óh, a gente não tem uma reunião específica da EJA. [...] São tratados assuntos mais gerais, não só da EJA. [...] E sabe, é importante escutar o teu colega que também é da EJA. É importante esse momento, tem que ter. E tem que trazer pessoas não só pra palestrar, mas pra trocar, fazer parcerias na sala de aula. [...] Formações com grande grupo a gente participa. Mas é um encontro, dois encontros. Mas eu não vejo isso construtivo. Eu vejo construtivo no pequeno grupo, ali na escola. Eu acho assim que quinzenal seria excelente.

D2- Somente aqui na escola tem reuniões de EJA. Aqui a gente tem a liberdade de se reunir pro conselho de classe. A gente trata no conselho da particularidade dos alunos. Depois até vira uma reunião pedagógica, no final do conselho. [...] Eu não vejo acontecer, por exemplo, reuniões pros professores trocarem. Eu vejo reuniões que os diretores comandam. [...] Às vezes a questão de estarem juntos, os professores, não acontece.

D3- Não temos muitas, né assim, mais é pra falar dos projetos, né. Mas a gente não tem nada muito assim, até por que por falta de tempo.

D4- Não, nunca, nunca fiz. Aqui não. Nunca fizemos. Deveria. Sinto falta disso. [...] Nas reuniões que a gente participa é falado de avaliação, conselho de classe, aquele negócio todo. Não tem aquele negócio de eu falar com um colega meu.

D5- Não, não temos reuniões que tratem especificamente da EJA. A gente trata de assuntos escolares, mas não os pedagógicos. Falta até formação continuada pra EJA, falta essas coisas pro nosso dia a dia dos professores. Eu gostaria de aprender mais, de ter mais conhecimento teórico. [...] Eles vêm assim com uma visão de mundo, e a gente tem que estar por dentro, e isso a gente precisa de uma formação, de algo que alguém traga pra gente que nos mostre novos caminhos.

*D6- Alguma reunião que eu participei da coordenadoria foi específica pra EJA. Na escola ela é mais geral, a gente não trata assim dessas coisas que falam só das características da EJA.
[...] A gente fala mais assim nos conselhos, das coisas da sala de aula, se cada professor está vendo a mesma coisa de tal e tal aluno.*

Como é possível observar nas falas acima, os professores e professoras responderam ao que lhes foi solicitado.

Para D1, havia reuniões específicas para a EJA no passado, e atualmente não mais. Evidencia, ainda, que quando há reuniões, são tratados assuntos mais gerais, não só da EJA. Ressalta a relevância de se escutar os colegas, bem como a vinda de pessoas externas para o estabelecimento de parcerias. Destaca, ainda, a importância de formações com pequenos grupos, na própria escola. Para D2, o conselho de classe é o momento com mais liberdade de trocas, onde é tratada a particularidade dos estudantes. Porém, destaca a ausência de reuniões com o estabelecimento de trocas, pois, nessas, há o controle (comando) da direção. Para D3, não há muitas formações e reuniões, e isso se deve pela “falta de tempo”. O professor D4 evidencia que nunca fez reunião ou formação específica para a EJA, e quando há alguma reunião escolar, não há o estabelecimento de trocas entre os(as) professores(as). Frisa-se que o professor D4 foi o único docente entrevistado que realizou alguma formação específica para a EJA. A professora D5 diz que não há reuniões específicas para a EJA, e quando há reuniões, os assuntos são os gerais (“escolares”) e não pedagógicos. Segundo ele, também falta formação continuada para a EJA, e destaca sua ânsia por um conhecimento teórico maior. O professor D6 cita alguma reunião organizada pela coordenadoria de educação na qual participou e que era específica para a EJA, revelando as lacunas e fragmentação na formação específica para a modalidade. Diz, também, que as reuniões escolares tratam de assuntos mais gerais, e não temas específicos da EJA.

Nesse sentido, observando a que se referencia esse olhar docente para reuniões e formações relativas à EJA, bem como sobre as suas abordagens, percebemos que as falas docentes convergem para uma ausência de reuniões e formações, como em D1, D2, D4 e D5. As reuniões e formações são mais gerais e não específicas para a EJA, como em D1, D5 e D6. Para a realização, há falta de tempo, como em D3. Há controle pela direção, como em D2. O que os docentes almejam são reuniões e formações com processos de escuta e de trocas entre os(as) professores(as), como em D1, D2 e D4. Parcerias com pessoas externas e formação em pequenos grupos na escola, como em D1. E formações e reuniões com conhecimento teórico sobre a EJA, como em D5.

A partir da análise das falas docentes, apresentamos o quadro a seguir.

Quadro 19: considerações a respeito de reuniões e formações pedagógicas para a EJA

É preciso um deslocamento de(a):	Para:
- Ausência de reuniões e formações específicas para a EJA	- Realização reuniões e formações específicas para a EJA
- Assuntos mais gerais - Falta de tempo - reuniões controladas pelos diretores - Formações em grandes grupos e desconectadas da realidade	- Processos de escuta e de troca com os colegas professores - Parcerias com pessoas externas à escola - Formações em pequenos grupos na escola - Formações e reuniões com conhecimento teórico

Fonte: Autor (2023).

A ausência de formação específica para a EJA, voltada para professores(as) que já estão na sala de aula, se configura em um problema ainda maior quando observamos que esses docentes, em sua formação inicial, foram segregados de qualquer elemento formativo relativo à modalidade.

O rol de especificidades atribuídas à EJA requer o acompanhamento de formações alinhadas à realidade que ali é encontrada. Arroyo nos ensina que:

A função primeira de um currículo de formação dos docentes-educadores será que entendam a radicalidade desses percursos humanos, para ajudar esses adolescentes, jovens-adultos a entenderem-se protagonistas desses percursos sociais, escolares. Que encontrem sentido em tentar mais uma viagem escolar, social. (Arroyo, 2017, p. 27).

Dentro dessa perspectiva, questionamos acerca dos malefícios ocasionados pela ausência de uma formação específica para a EJA, que, denunciemos, muitas vezes é vista em segundo plano em programas formativos, que trazem assuntos mais gerais, deslocando para o(a) professor(a) toda uma carga que, ao não suportar, acaba incorrendo em práticas generalizantes ou que pouco tem a ver com a realidade da EJA que o cerca.

A denúncia feita pelos docentes, acerca de assuntos mais gerais abordados em formações e reuniões escolares, converge com o pensamento de Imbernón (2009, p. 47-48), que afirma:

A formação distanciada da prática docente deveria ser reduzida, pois nesta primam os aspectos quantitativos sobre os qualitativos e possuem um marcado caráter individualista de origem em modelos transmissivos de caráter tecnocrático, mercantilista e meritocrático por potencializar uma formação mais ligada à prática e que fomente a autonomia do docente na gestão de sua própria formação.

A formação distanciada da prática acarreta a consolidação de outras angústias docentes, pois, ao não se identificar com o programa formativo, o(a) professor(a) acaba modificando sua ação docente de forma insegura, igualmente quando a mantém, ou seja, nos dois casos, a vulnerabilidade é inerente ao(à) professor(a), que está em contato direto com as especificidades da EJA. Não almejamos, dessa maneira, omitir, por exemplo, a relevância da autoformação, que, conforme nos diz Soares (2011, p. 263), é uma “formação que se constrói no exercício docente da EJA, pela ação e pela reflexão do educador sobre a própria prática”. O que queremos é dizer que a própria reflexão requer o embasamento de outras ponderações que vêm de outros lugares, quais sejam, outros processos formativos.

Outra evidência posta pelos docentes, o controle pelos diretores, pode estar relacionada a outros elementos, que não apenas a uma questão voluntária, pelo(a) gestor(a), de tornar uma reunião de EJA impossibilitada de abordar a própria EJA. Com isso, destacamos que o(a) próprio(a) gestor(a) é parte engessada da estrutura que se quer mais flexível, afinal, os dois polos, professores(as) e gestores(as), não devem ser ajustados a generalizações que os identifiquem a omissão de ações voltadas às especificidades da EJA.

Entretanto, a manifestação docente em consonância a um controle da direção escolar e uma conseqüente fragmentação da reflexão relativa às peculiaridades da EJA, merecem ser ponderadas. Ao retratar esse controle, o professor evidencia a falta de oportunidade para abordar aquilo que deveria ser abordado: A EJA em suas mais variadas facetas. Com relação a essa perda de autonomia docente, Nóvoa (2009, p. 34) nos diz:

Quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua ação surge controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência. O aumento exponencial de dispositivos burocráticos no exercício da profissão não deve ser vista como uma mera questão técnica ou administrativa, mas antes como a emergência de novas formas de governo e de controle da profissão.

Ou seja, observamos a diminuição da autonomia docente, tendo em vista a ânsia governamental pelo controle da profissão. Desse modo, trazer o(a) profissional professor(a) para o centro do debate sobre a EJA e estabelecer redes de troca de experiência é citado como forma de atenuar as angústias docentes a respeito da configuração da EJA. Gadotti e Romão (2011, p. 79) nos ensinam que a reflexão sobre as funções do educador, rever estratégias de ação, trocar experiências, propor políticas e até mesmo assumir a Pedagogia da Indignação, só é eficaz no coletivo, pois as atitudes isoladas, além do enfraquecimento da ação, podem gerar a arrogância ou se transformar numa lamentação, que ninguém toma a sério.

Essa troca a ser estabelecida pelos(as) professores(as) e entre esses e pessoas externas que vêm contribuir para o entendimento da EJA, pode configurar a prática docente como ponto de partida (e de chegada) para a elaboração de propostas formativas:

De modo geral, pode-se dizer que os professores ocupam uma posição estratégica, porém socialmente desvalorizada, entre os diferentes grupos que atuam, de uma maneira ou de outra, no campo dos saberes. [...] A relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. (Tardif, 2002, p. 40).

Relevante, também, a discussão a ser iniciada no interior da própria escola. Afinal, quando aqui falamos em especificidades da EJA, falamos das especificidades da EJA do Litoral Norte Gaúcho, e legitimado a trazer questões essenciais a esse respeito é o corpo docente que atua na região. Conforme Silva (2021, p. 108), há a ausência de uma proposta de reuniões com os(as) professores(as) que possa avançar no sentido de uma formação em serviço com foco nas especificidades da EJA, que possibilite aos docentes um trabalho menos improvisado no que se refere às reais necessidades desse público-alvo. Logo, a partir das reuniões escolares, com grupos menores de professores(as), atuantes na mesma realidade de EJA, poderão emergir conhecimentos teóricos e práticos a respeito dessa realidade vivida pelos docentes. Tardif arremata essa questão de forma brilhante:

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá. [...] Isso quer dizer também que a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho. (2002, p. 230).

Destaque a ser dado, portanto, à formação inicial, e nesse caso, principalmente à formação continuada e às reuniões escolares sobre a EJA. Soares (2011, p. 267) afirma que o lócus da formação continuada tem sido entendido como aquele que se situa no "entre lugar", isto é, entre a formação inicial e a prática. Assim, e por isso mesmo, os autores tendem a coincidir quanto a necessidade de essa formação ser permanente quando o objetivo é a reflexão, a transformação e a mudança sobre a prática. E essa mudança necessita da consideração das especificidades da EJA.

4.2 AS ESPECIFICIDADES DA EJA NA PERSPECTIVA DAS GESTORAS

O diálogo com as gestoras escolares da EJA a respeito das especificidades da modalidade nos permite um aprofundamento da perspectiva desse campo, a fim de estabelecer relações entre as perspectivas docentes e gestoras, bem como tensionamentos relativos às aproximações e divergências.

4.2.1 A EJA na perspectiva das gestoras

Quando questionadas sobre o que é a EJA, assim se manifestaram as gestoras:

*G1- Pra mim é uma **oportunidade** para aquelas pessoas que não tiveram, né, não tiveram essa oportunidade ou as condições de concluir na idade certa.*

*G2- É uma **educação específica**, mas precisa de mais atenção. Não é uma educação tradicional normal. [...] Não é uma educação assim que tu vai chegar e despejar conteúdo... Às vezes eles dizem que entenderam, mas não é verdade. [...] Às vezes tu tem que colocar de forma mais **prática**, pra que eles entendam de verdade.*

*G3- A EJA na minha visão é uma nova **oportunidade** para as pessoas que não conseguiram concluir no **tempo certo**. Eles procuram a EJA como uma nova **oportunidade**, de concluir os estudos.*

Como é possível observar, as gestoras responderam ao que lhes foi solicitado. Destas respostas, destaca-se que entre as três respondentes, dois utilizaram a expressão “oportunidade”, o que nos possibilita afirmar que a quase totalidade das respostas é a de que a EJA é uma “oportunidade”.

Para G1, a oportunidade refere-se à chance da conclusão dos estudos, por parte dos estudantes que não puderam concluir na idade certa. Para G2, a EJA é uma educação específica, que necessita de ações “mais práticas”. Para G3, a EJA também é vista como uma oportunidade para a conclusão dos estudos. Oportunidade aparece, assim como para os(as) professores(as), relacionada à conclusão para aqueles que estiveram fora da escola.

A ênfase a ser dada é a relação estreita entre as respostas do corpo docente e das gestoras, que, ao evidenciarem a EJA como oportunidade, silenciam as ponderações sobre educação que vêm sendo feitas desde a segunda metade dos anos 80. Nesse sentido, conforme Moll (2004, p. 05):

Os anos 80 e 90 do século que findou foram especialmente significativos na retomada dos debates públicos no Brasil, no âmbito das universidades, das escolas, dos movimentos sociais, das secretarias municipais e estaduais de educação e do Governo Federal, acerca da necessidade de políticas públicas que garantissem a milhões de jovens e adultos o acesso, a permanência e a aprendizagem escolares das quais estiveram relegados, por suas condições concretas de existência na infância.

Essas lutas, como sabemos, posicionaram a Educação de Jovens e Adultos como direito, em Brasil (1988) e se intensifica nos anos 90, em Brasil (1996) na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que institui a EJA como modalidade da Educação Básica regular.

Deste modo, sistematizamos as falas conforme apresenta o quadro que segue:

Quadro 20: Sentidos da EJA para as gestoras

A EJA vista como	voltada para
Oportunidade	- conclusão dos estudos
Educação específica	- atividades práticas que facilitem o entendimento discente

Fonte: Autor (2023).

Essa primeira pergunta buscou identificar de que maneiras as gestoras percebiam a EJA, de maneira a proporcionar uma maior interação entre pesquisador e entrevistadas, para um posterior aprofundamento nas perguntas seguintes.

4.2.2 Sobre os princípios ou orientações que fundamentam a EJA

Quando lhes foi perguntado acerca dos princípios e ou orientações que fundamentam a EJA de suas escolas, as gestoras assim se manifestaram:

G1- Então hoje, um dos princípios é olhar pro aluno, olhando pro social, de promover a ascensão social dessas pessoas, de garantir pra elas, de garantir espaços, de garantir acesso a lugares que elas nem imaginam.

G2- Começamos pela clientela. A nossa clientela ela é diferenciada. O que baseia a nossa escola é fazer que o aluno evolua de alguma forma no conhecimento. [...] A gente precisa de um olhar então pro estudante. A gente precisa ensinar de uma forma que a EJA aprenda, não de uma forma que a gente tá acostumado.

G3- Um dos princípios é tu vincular o que tu ensina à realidade. Então um dos princípios básicos é ensinar com base na realidade deles. O que não impede que tu... Tu vai partir da realidade, mas não tem limite depois disso. [...] Um professor não consegue alcançar eles se chegar aqui com uma visão de mundo muito diferente da deles.

Como é possível observar nas falas acima, as gestoras responderam ao que lhes foi solicitado. Destaca-se que todas trazem como questão central a realidade dos estudantes.

Para G1, os princípios e orientações da EJA necessitam estar alinhados à ascensão social discente, de forma garantir “acesso a lugares” que antes não eram imaginados pelos estudantes. Para G2, é preciso de um olhar para o estudante, onde, para o estudante aprender, a EJA não pode se dar da maneira pela qual “a gente tá acostumado”. Destaque importante deve ser dado para o termo “clientela”, trazido pela gestora; embora esse termo remeta-se a uma lógica do setor privado, uma explicação para o aparecimento nas falas de gestoras de escolas públicas pode se embasar na presença do termo, inclusive, no arcabouço da legislação que normatiza a EJA⁴¹. Para G3, é necessário vincular o ensino à realidade dos estudantes. É preciso, também, que a visão de mundo docente não se afaste muito da visão de mundo dos estudantes.

Algumas reflexões mais aprofundadas se fazem necessárias, como, por exemplo, quando G1 evidencia a necessidade de o ensino escolar proporcionar a ascensão social discente, permitindo acesso a lugares antes não ocupados pelos estudantes. Ponderam-se, nesse sentido, as concepções de ascensão social, bem como de lugares a serem ocupados por estudantes. Nessa linha, lembremos o que nos ensina Oliveira e Silva (2011, p. 234):

Muitos veem a EJA exclusivamente como uma preparadora de jovens e adultos para o mundo do trabalho, para a mão de obra técnica, instrumental. A proposta da Educação de Jovens e Adultos pode sim relacionar com o mundo do trabalho e estar próximo dele, mas vai muito além dessa proposição, de forma que temos de pensar no contexto de exercício da cidadania, promoção do bem-estar individual e coletivo, e que também é construtora de conhecimento e troca de experiências.

Portanto, ao falarmos de ascensão social, é relevante a problematização a respeito das armadilhas impostas pelo falar *pelos* estudantes da EJA, que pode abastecer a própria lógica de reprodução subalternizante que excluiu preteritamente das escolas parcela dos estudantes que agora reivindicam a EJA.

Quando G2 destaca a necessidade de um olhar para o estudante, enfatiza, também, que para o estudante aprender, a EJA não pode se dar da maneira pela qual “a gente tá acostumado”. Nesse sentido, as ponderações a serem feitas são no sentido de, primeiramente, uma tentativa de compreensão a respeito do termo “a gente”. Ele pode se referir à escola de atuação da gestora, à região em que a escola está inserida, ou até a uma visão geral de como a EJA está estabelecida em território nacional. Depois, a reflexão a ser realizada é sobre a maneira que está sendo realizada a EJA, que, segundo G2, precisa de mudanças. Por fim, na

⁴¹ A Resolução CEED/RS nº 774 de 1999 (p. 07) dispõe da seguinte maneira: “Quando a clientela envolvida for o jovem ou o adulto, a escola deve considerar suas peculiaridades e grau de desenvolvimento biopsicossocial, tendo a compreensão de que o que é bom para a criança e o adolescente nem sempre o será para aquele aluno que, na maioria das vezes, já é trabalhador. Daí a necessidade de procedimentos objetivando a adequação dos recursos materiais e didáticos à faixa etária dessa clientela.”

fala de G3, evidencia-se a necessidade de compreensão a respeito do que seria a visão de mundo docente e do que seria a visão de mundo discente.

Dessa maneira, percebe-se que essa percepção da necessidade para a atenção à realidade discente aparece alinhada à ascensão social, à mudança das práticas na EJA e entendimento da visão de mundo dos estudantes.

Dessa maneira, pode-se sistematizar estas falas, conforme apresenta o quadro que segue:

Quadro 21: Princípios e ou orientações que fundamentam a EJA para as gestoras

Olhar para a realidade dos estudantes, considerando:
<ul style="list-style-type: none"> - a necessidade da ascensão social - mudanças das práticas na EJA - o entendimento da visão de mundo dos estudantes

Fonte: Autor (2023).

Portanto, percebe-se, na fala das gestoras, uma preocupação de ruptura da maneira pela qual “a gente tá acostumado” como dizem, para se preocupar com a vida futura dos estudantes, bem como com as mudanças práticas nas ações de aula que proporcionem uma ascensão social discente. Consideraram, ainda, que o entendimento da visão de mundo dos estudantes é um princípio de suas escolas.

4.2.3 As especificidades da EJA na perspectiva gestora

Quando lhes foi perguntado sobre o que entendem por especificidades da EJA considerando as que identificam como importantes na EJA que cada um promove, as gestoras disseram:

*G1- Quando eu penso em especificidades da EJA, eu não penso em especificidades da EJA, mas das **EJAS**. Então a minha EJA [...] ela **não vai ser igual a da EJA de outra escola**. [...] Existem pressupostos, existem diretrizes, mas **existem muitas EJAS**. Então, aqui, hoje, existe um **alunado muito jovem**, estão aqui porque não deram conta, o discurso é esse: “**não deram conta do diurno**”. Bom aí tem muitos discursos que se atravessam aí.*

*G2- Acho que trabalhar com coisas que realmente **faça parte da vida deles** é importante. Uma palestra que tenha a ver com a vivência deles é legal também.*

*[...] Nossos alunos **trabalham o dia inteiro** e vêm estudar de noite, tanto é que eles chegam 6 e meia e já é a merenda, nossa merenda já é no início da aula.*

*G3- Eu penso que não é muito diferente do que tu vai encontrar no ensino regular, porque tu vai partir de pessoas... E a EJA é marcada pela **diferença de idades**, tu vai encontrar uma **parcela de alunos de mais idade e outros adolescentes**. Então eu acho que a **diversidade** ela é rica, então se um professor conduzir bem, ele vai tornar essa convivência rica. Mas é um problema pra muitos professores encontrar uma forma que desperte o interesse de todos. [...] Os adolescentes querem mexer no celular, não param muito na sala. Essa é uma das principais queixas dos professores, com relação a esses alunos mais jovens.*

*[...] Eu penso assim, que estabelecer **trocac**, formar grupos. O que que várias vezes ocorre, **grupos separados**, quando na verdade deveria misturar.*

Para G1, ao se abordar as especificidades da EJA, é importante salientar que existem “EJAS”, no plural, denotando, em sua fala, a atenção a ser dada às várias realidades em que as escolas estão inseridas. E essa reflexão é embasada em sua ponderação posterior, quando afirma que a sua EJA “não vai ser igual a da EJA de outra escola”. Esse destaque na fala de G1 nos aproxima da abordagem do Parecer CEB/CNE nº 11/2000:

A flexibilidade curricular deve significar um momento de aproveitamento das experiências diversas que estes alunos trazem consigo como, por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seus tempos e seu cotidiano. A flexibilidade poderá atender a esta tipificação do tempo mediante módulos, combinações entre ensino presencial e não-presencial e uma sintonia com temas da vida cotidiana dos alunos, a fim de que possam se tornar elementos geradores de um currículo pertinente. (BRASIL, p. 61).

G1 lembra, também, da questão etária, afirmando haver na EJA o processo de juvenilização, devido a processos que são corriqueiramente associados ao fracasso discente no período diurno.

Para G2, os aspectos relativos às especificidades da EJA que se sobressaem são a necessidade de adequação curricular à realidade discente, “que faça parte da vida deles”, e a realidade vivida por muitos estudantes, qual seja, o de que são, no período diurno, trabalhadores que chegam na escola cansados de suas jornadas diárias. Alinhada a essa perspectiva, assim dispõe a Resolução CEED/RS nº 376/2023, em seu artigo 16, caput:

O currículo da EJA, dentro da proposta pedagógica da Instituição, deve levar em conta as experiências, as vivências, a cultura, a integração com a sociedade e as expectativas dos estudantes, de modo a considerar suas especificidades e seus saberes acumulados ao longo da vida, articulando teoria e prática, bem como, oportunizando o acesso ao conhecimento, à arte, à cultura, ao mundo do trabalho em constante transformação e o resgate da autoestima com inserção na sociedade.

Ou seja, a aproximação curricular às vivências cotidianas se fazem necessárias, considerando, nesse sentido, as peculiaridades do Litoral Norte Gaúcho.

Na fala de G3, encontramos, novamente, uma atenção à questão etária, quando afirma que “a EJA é marcada pela diferença de idades”. Afirma, também, haver uma diversidade rica nas salas da EJA. Ao apontar aspectos relativos à juvenilização da EJA, evidencia possíveis dificuldades encontradas por docentes, como, por exemplo, a utilização do aparelho celular. E, por fim, evidencia a relevância do estabelecimento de trocas a partir da formação de grupos que possuam uma mescla maior, oportunizando, de certa maneira, a potencialização da diversidade.

Com relação às falas das gestoras, estabelecemos o quadro abaixo, a fim de apontar relações entre essas falas e o quadro das dimensões das especificidades da EJA que utilizamos na pesquisa.

Quadro 22 - Especificidades trazidas nas falas das gestoras

DIMENSÃO	CONSIDERANDO OS ASPECTOS RELATIVOS	ENCONTRADAS NAS FALAS DE
Sujeitos da EJA	Às diversidades étnicas, raciais, etárias, de gênero, individuais, coletivas, identitárias, culturais, geracionais.	G1, G2 e G3
Princípios e concepções educacionais	Ao Legado da Educação Popular, dos aprendizados da história da própria EJA, das teorias críticas	G1, G2 e G3
Proposta curricular	Às concepções de planejamentos, metodologias, avaliações, recursos didáticos.	G1, G2 e G3
Saberes	Aos saberes apreendidos na vida, nas histórias individuais e coletivas, no cotidiano, no mundo da vida e do trabalho	G2 e G3
Gestão	À seara administrativa, pedagógica, humana e financeira.	G1, G2 e G3
Espaços e ambientes escolares	À biblioteca, salas, laboratórios, refeitórios, áreas de convivência.	G1, G2 e G3
Práticas educativas	Às interações presenciais, não presenciais, remotas, híbridas, bem como às TIC's.	G1, G2 e G3

Fonte: Autor (2023).

A tarefa de estabelecer a relação entre as falas das gestoras com o quadro das dimensões das especificidades é um exercício importante quando esse converge com a observação de lacunas, falhas e reforços. Esse mesmo exercício, realizado com as falas docentes, igualmente enxergou reforços e silenciamentos. Enfatiza-se que houve um silenciamento na fala das gestoras com relação às especificidades da EJA em suas dimensões alinhadas a(o): formação, políticas públicas e espaços e ambientes não escolares.

4.2.4 Os estudantes da EJA na perspectiva gestora

Quando lhes foi perguntado sobre como caracterizavam os estudantes de EJA de suas escolas, as gestoras assim se manifestaram:

*G1- Nós temos **três tipos de alunos**: os alunos **adolescentes**, os alunos **adultos**, que realmente não tiveram a oportunidade que a vida, é... levou eles pra outros caminhos e eles realmente não tiveram a oportunidade de concluir os seus estudos na época certa, e temos ainda um público bem importante, que é... teve a sua aprendizagem prejudicada pela **deficiência**.*

*G2- Nós temos vários tipos de alunos. Nós temos aqueles bem **adultos**, né, senhoras e senhores **vovós**, né, que vem pra se ocupar, pra cumprir um sonho. Aí nós temos essa clientela **jovem**, que vem do médio da manhã, e **não estão rendendo** no médio da manhã. [...] E de noite alguns não rendem, mas é bem difícil não render... por quê? Por que eles encontram um ambiente diferente, com aquela senhora, de 40, 50, 60 anos, e **aí eles têm que se comportar diferente**.*

*[...] Os alunos que são da EJA aqui, se tu for numa sala e perguntar... se tiver um que é de Tramandaí aqui é muito. **Isso aí é uma característica aqui do litoral**.*

*G3- Tem a questão da **diferença de idade**. **A maioria assim trabalha em fábrica**, em fábrica de calçados ali. Teve um ali que disse que trabalha na fábrica, mas o sonho dele é aprender música.*

*[...] E vem aqui como uma busca mesmo, né. Eles têm **talentos**, e eu fico pensando assim, eles têm talentos, e a gente devia sentar e fazer assim com que eles usem esses talentos, né.*

Como observamos nas falas acima, as gestoras responderam ao que lhes foi solicitado. Destas respostas, destaca-se que entre os três respondentes, um respondeu que uma das características do perfil discente é a de que são jovens e adultos trabalhadores, como é o caso de G3. Todos os respondentes evidenciaram questões etárias como importantes a serem consideradas como características dos estudantes da EJA. Em G3, temos que os estudantes possuem talentos que, muitas vezes, são reprimidos, “não utilizados” em sala de aula. E, na sua fala, G1 escancara que os estudantes da EJA tiveram, em suas passagens pretéritas pela escola, sua aprendizagem prejudicada por serem pessoas com deficiência (PcD).

Com relação às falas das gestoras que alinham as características discentes a jovens e adultos trabalhadores, G3 evidencia essa peculiaridade afirmando que há muitos estudantes que trabalham em fábricas.

Relativo às questões etárias, G1 afirma que há, na escola, estudantes adolescentes e adultos. G2, da mesma maneira que G1, evidencia a presença de estudantes adultos e jovens, enfatizando que há a presença de um corpo discente com idade muito avançada, utilizando o termo “vovó”. Com relação aos estudantes mais jovens, G2 ressalta que, em muitos casos, esses são oriundos do ensino médio da manhã, e que não estavam “rendendo”, por isso se deslocam para a EJA. Já G3 evidencia em sua fala, de maneira objetiva, que há na EJA uma diferença de idade.

Com relação aos talentos que possuem os estudantes da EJA, G3 sugere que ações escolares caminhem no sentido de possibilitar a utilização desses talentos, deixando uma ramificação de compreensão na qual a escola estaria, na verdade, isolando as habilidades discentes em suas ações cotidianas.

Concernente a atenção aos estudantes considerados pessoas com deficiência (PcD), G1 afirma que esse público importante da EJA possuiu sua aprendizagem prejudicada pelas suas condições antes de irem para as classes da EJA. Nessa perspectiva, a Resolução CEED/RS nº 376/2023, em seu artigo 16, § 6º, diz o seguinte:

A EJA deve, também, considerar as populações idosas que não tiveram acesso à escolaridade básica, propondo percursos curriculares, pedagógicos e horários adequados a suas possibilidades, interesses e necessidades, bem como os estudantes com deficiência, múltiplos transtornos ou com espectro autista, para a garantia do seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, para a conquista e o exercício de sua autonomia, com medidas individualizadas e coletivas que maximizem o desenvolvimento intelectual e socioemocional.

Tal passagem da Resolução nos remete à problematização da passagem pretérita dos estudantes nas escolas, antes de chegarem à EJA. Dessa maneira, sistematizamos as falas conforme apresenta o quadro que segue:

Quadro 23: características dos estudantes da EJA na perspectiva das gestoras

Conteúdo da pergunta	Conteúdos das respostas
Características dos estudantes da EJA	G1- questões etárias; estudantes com deficiência (PcD).
	G2- questões etárias.
	G3- questões etárias; jovens e adultos

	trabalhadores; talentos discentes.
--	------------------------------------

Fonte: Autor (2023).

Um destaque a ser dado ao quadro acima, é o aparecimento, igualmente ao quadro das falas docentes, das questões etárias e da situação de jovens e adultos trabalhadores. Essa ênfase alerta para a necessidade da observação dessas peculiaridades regionais quando da realização de ações voltadas para a EJA.

4.2.5 Sobre os saberes necessários às práticas docentes na EJA

Quando lhes foi perguntado sobre quais saberes julgam serem necessários às práticas docentes da EJA, as gestoras disseram:

G1- Eu acho que todos os saberes são importantes. Não é porque eles estão na EJA que tem que ser negado eles. Inclusive os saberes mais elaborados, eles têm direito. Onde é que pega? É na metodologia, e não no saber em si. Eles têm que saber, e tem que saber até pra saber contra quem eles têm que... Eles têm que conhecer o inimigo, né? Se eu não domino a língua, eu não domino a matemática.

[...] Mas eu acho que o professor não consegue se distanciar...Até porque os professores que nós temos aqui, já tem uma abordagem mais aberta, mais plural, mas têm muitos quem vem com aquela perspectiva mais canônica, mais do regular.

G2- A gente sempre conversa nas nossas reuniões da EJA, que a gente tem que ter um olhar diferente pra EJA. Então, por exemplo, a EJA não tinha uma matriz curricular própria, né, e vinha professores da manhã, aí eles vêm pra cá e perguntam, cadê a matriz, cadê o conteúdo. Aí a gente diz: tu tem que pegar do ensino médio e adaptar pra EJA.

[...] Tu não pode chegar aqui e despejar conteúdo, porque o aluno hoje em dia com a internet vai ali e acha tudo. Então, tu só tem que dar um olhar diferente para aquela tua prática de educação.

G3- O professor ele tem que saber perceber quando ele tá falando uma coisa que é muito desvinculado, porque tu tem que partir assim de coisas que ele já sabe. Partir assim, de problemas, situações mais que ele vive aquilo no dia a dia. [...] O professor da EJA ele tem que ter essa sensibilidade de perceber quando ele tá falando alguma coisa que o aluno não tá aprendendo.

[...] Eu passei o conteúdo, o aluno não tá aprendendo? O que que eu vou fazer? Eu vou fazer um projeto, eu vou fazer um teatro...

A fala de G1 afirma que não há um saber mais importante que o outro, denotando que não se deve haver uma hierarquia entre eles. Porém, também afirma que há saberes mais elaborados, os quais os estudantes da EJA também têm direito ao acesso. Ao dizer que a metodologia é relevante, podemos perceber que reforça a necessidade das habilidades

docentes em sala de aula. G1 traz em sua fala que os estudantes da EJA têm que conhecer o inimigo, o que talvez demonstra a necessidade de os estudantes entenderem de forma mais profunda sobre os obstáculos existentes para o acesso à educação, bem como sobre como esses obstáculos são construídos/reproduzidos. Essa fala nos faz lembrar de Moll (2004, p. 21), que nos diz que “como o humano é um sujeito complexo, sócio-histórico, produtor/autor/ator dos espaços nos quais interage, necessita compreender-se como alguém que atua na construção da vida, do trabalho, do mundo”. Por fim, destaca-se que G1 enfatiza a relevância de abordagem mais plural por parte dos(as) professores(as), o que demonstra uma preocupação com a diversidade existente nas classes de EJA.

As falas de G2 demonstram, inicialmente, uma preocupação com o olhar diferenciado para a EJA. Embasa essa perspectiva na ausência de uma matriz curricular própria para a modalidade, o que, de certa forma, poderia dificultar as ações de docentes oriundos do ensino regular. Depois, mais uma vez para embasar a necessidade de um olhar diferenciado para a EJA, afirma que lecionar na modalidade não é inerente a despejar conteúdos. A essa questão, Freire (2015, p. 47) nos ensina que:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

Porém, as maiores dificuldades são encontradas quando das tentativas de fuga dessa realidade de despejar conteúdos, o que distancia objetivo e realidade inerentes às especificidades da EJA.

Em G3 temos o reforço da necessidade de aulas que não estejam desvinculadas da realidade dos estudantes, onde os professores devem partir de coisas que os estudantes já sabem, de coisas que o corpo discente já vive no dia a dia. Afirma, também, que o corpo docente da EJA tem que ter sensibilidade para perceber a compreensão ou a incompreensão da aula por parte dos estudantes, reforçando que há a necessidade de se optar por outros caminhos, como projetos diferenciados.

Dessa maneira, pode-se sistematizar estas falas, conforme apresenta o quadro que segue:

Quadro 24: Saberes necessários às práticas docentes na EJA na perspectiva das gestoras

Conteúdo da pergunta	Conteúdo da resposta
	G1- metodologia docente; abordagem plural;

Saberes necessários às práticas docentes na EJA	aproximação das aulas aos entraves sociais à educação.
	G2- olhar para a diversidade da EJA.
	G3- realidade dos estudantes da EJA; aproximação das aulas às vivências cotidianas dos estudantes.
	- a relevância do conhecimento das normas relativas à EJA como maneira de alcance de maior autonomia e participação docente nas decisões dentro e fora da escola.

Fonte: Autor (2023).

Embora a pergunta tenha sido feita para atuais gestoras da EJA, entende-se relevante a manutenção do conteúdo da indagação inerente aos saberes necessários às práticas docentes na EJA, uma vez que se considera haver, nessa linha, uma convergência maior aos objetivos da pesquisa, que intencionam, também, aproximações com formações continuadas voltadas à docência para a EJA.

4.2.6 As interações entre professores(as) e estudantes

Quando questionados a respeito de como precisariam ser estabelecidas as interações entre professores(as) e estudantes da EJA, as gestoras trouxeram o seguinte:

*G1- Num processo de ensinagem. Eu **aprendo ao mesmo tempo que eu ensino**. Eu acho que a gente propõe uma temática, problematiza essa temática, a gente traz esse tema pra **realidade** deles pra eles tentarem trazer isso pra essa prática. Bem nesse processo de ensinagem, que vai e volta. Eu tenho que ter objetivos, claro, eu quero desenvolver isso, e chegar aqui, mas os caminhos são esses: eu ensino ao mesmo tempo que eu aprendo.*

*[...] Tu te despir das construções enquanto educador é mais difícil. Então acho que **pesquisar** tudo aquilo que a gente fala, **problematizar** é muito importante. Talvez nesse processo de ensinagem saiam coisas que a gente tenha que pesquisar.*

*G2- **Respeito e educação** seria a base. Respeito e educação, com certeza.*

*[...] No fundamental tu se sente mais **autoridade**. O aluno baixa a cabeça e faz. **Na EJA tu não pode chegar assim, não vai dar certo**. Teve professores que chegaram assim, e vamos fazer e isso e aquilo e o diabo a quatro, e não deu certo.*

*G3- A relação ela nunca pode deixar de ser **profissional**, porque nós aqui é o nosso trabalho, mas é uma relação de **afeto** também. O professor ele é profissional, ele tá*

aqui, mas ele é um ser humano, e tem que ter afeto, porque se tu tiver medo, tiver preconceito, ele não vai conseguir desenvolver um bom trabalho.

*[...] Compreender a **realidade** deles, é ter essa **sensibilidade** de olhar, de entender que a realidade deles é uma **realidade difícil**. Que se ele chegou aqui é a chance da gente trazer ele de volta pro mundo.*

As falas de G1 escancaram a necessidade de um processo de ensinagem, que, segundo a respondente, insere-se em uma lógica de que se ensina ao mesmo tempo que se aprende. Essa lógica também aparece na “dodiscência” expressa por Freire (1997) no sentido de que ao ensinar, aprende-se como um processo inseparável e constitutivo da ação docente. O processo de ensinagem, conforme Anastasiou (2005, p. 16), é uma triangulação, que a autora denomina como “momentos” em que o professor triangula o fazer aulas, a criação de estratégias e o imergir dos estudantes na realidade própria dos conteúdos. Destaca, também, a necessidade da pesquisa e da problematização acerca dos assuntos abordados na sala de aula.

Conforme G2, a base das interações entre professores(as) e estudantes da EJA são respeito e educação. Enfatiza, ainda, que os(as) professores(as) do ensino fundamental possuem mais autoridade em sala de aula, e que essa autoridade faz com que os estudantes realizem as atividades propostas sem questionar. Já na EJA, conforme a respondente, essa mesma autoridade exercida no Ensino Fundamental, acarreta em prejuízos para a interação entre professores(as) e estudantes nas classes da EJA. Com relação à autoridade exercida em sala de aula e as implicações na seara educacional, relevante lembrarmos o que nos ensina Freire (2020, p. 127):

*Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Descansamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos *sobre* o educando. Não trabalhamos *com* ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque, recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. Não seria possível, repita-se, com uma educação assim, formarmos homens que se integrassem neste impulso de democratização.*

Dessa maneira, as reflexões freireanas vão de encontro à ausência de questionamento possibilitada por alguma autoridade docente que mitigue a capacidade do pensar crítico do corpo discente.

De acordo com G3, a relação entre professores(as) e estudantes da EJA não pode fugir da seara profissional, pois, conforme a respondente, estar em sala de aula é o trabalho docente. Porém, destaca também a necessidade de afeto nas relações de sala de aula, e que o afeto possibilita um melhor desenvolvimento do trabalho docente. Isso nos remete à reflexão realizada por Moll (2004, p. 33):

A sala de aula tradicional do ensino fundamental e médio, dadas as suas limitações de espaço e do tempo das aulas, limita e intimida o educador a propor ou realizar dinâmicas que envolvam o movimento, as emoções, a oralidade e a expressão corporal.

A fala de G3 ressalta, também, que a compreensão da realidade discente é fator relevante para as interações entre professores(as) e estudantes da EJA. Assim, a partir da análise das falas das gestoras, sistematizamos estas análises conforme o quadro que segue:

Quadro 25: interações entre professores(as) e estudantes da EJA

Conteúdo da pergunta	Conteúdo da resposta
Interações entre professores(as) e estudantes da EJA	G1- necessidade de processo de ensinagem; pesquisa e problematização sobre o que se ensina em sala de aula.
	G2- respeito e educação entre as partes envolvidas; abandono do exercício de autoridade utilizado no ensino fundamental.
	G3- profissionalismo por parte dos(as) professores(as); necessidade de afeto; compreensão da realidade discente.

Fonte: Autor (2023).

Ressalta-se a vasta gama de teorias e práticas existentes nas instituições escolares do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, que tendem a contribuir para com o objetivos basilares de quem vivencia a EJA: a conformidade de teorias e práticas às especificidades da modalidade. Exemplo disso é a evidência, em G1, da ênfase ao processo de ensinagem, que possui conceitos e teorias específicas para a sua concretização.

4.2.7 Sobre as avaliações na EJA

Quando questionados sobre como promover as avaliações na EJA, bem como sobre o que procurar contemplar nelas, as gestoras assim se manifestaram:

G1- Ah, eles não aprendem só aqui, né. Eles, por exemplo, trabalham no **emprego deles** antes de vir pra escola. Não tem nada no emprego deles, ou até na vida deles lá fora da escola que eles não possam trazer pra cá pra aprender todo mundo junto?

[...] A gente faz **saídas planejadas**, apesar de ser bem mais difícil a organização, porque muitas vezes o noturno tem mais essa dificuldade de querer ficar até na escola, de chegar cansado na escola.

G2- A forma de avaliar depende muito da disciplina. Tem professor que avalia bem diferente um do outro. Um professor aqui avalia todo o dia, **sem prova**.

[...] Tem professor que sim, que aplica **prova**. Que faz **projetos** muito bonitos.

[...] O que tem que avaliar na EJA é a **evolução do aluno**. [...] Ele quando tá terminando o semestre tu vê a **postura** dele, o **linguajar**, a **preocupação** em ter o caderno, em copiar, em ter que fazer, a **frequência**.

[...] Às vezes no conselho de classe o professor fala “o fulano só tem 50% de frequência”. Aí eu pergunto: mas ele deu uma evoluída? Agora ele sabe que o Mato Grosso não fica no Rio Grande do Sul?

G3- Os nossos professores ainda eles adotam uma **forma de avaliar que não seria assim o ideal**. Só que não é de uma hora pra outra que a gente consegue mudar isso. A gente sempre insiste na recuperação paralela, né. Vê se o aluno tá aprendendo, se não tá, volta ali.

[...] Agora a gente vai ter uma oficina de educação financeira. E cada professor vai ter ali competências e habilidades, que serão divididas ali. Após essa oficina, cada professor na sua disciplina vai pensar em uma atividade pra fazer com eles. E no final a gente vai fazer um parecer descritivo. Então vai ser um **projeto interdisciplinar** que vai se cruzar com essa educação financeira.

Como é possível observar, as gestoras responderam ao que lhes foi solicitado.

A fala de G1 traz em seu conteúdo a possibilidade de a escola considerar os conhecimentos prévios dos estudantes para fins avaliativos, citando como exemplo as experiências a serem trazidas de seus empregos e de seu cotidiano. Destaca a relevância de se abordar as experiências individuais de maneira a difundir para toda a classe, com o objetivo de construir um processo avaliativo que contemple as visões de mundo discentes. Essas perspectivas aproximam-se das reflexões feitas por Álvaro Vieira Pinto (2010, p. 67):

A educação consiste em uma nova proporção entre conhecimento e desenvolvimento. Excluída a ideia ingênua de um princípio absoluto do saber no indivíduo que se educa (por exemplo, que se alfabetiza), a educação só pode consistir em dotá-lo de novos conhecimentos, que se irão somar ao que já sabe, ou substituir as ideias erradas, ingênuas que possuía.

Nesse sentido, trazer à seara avaliativa os conhecimentos prévios dos estudantes requer a assunção da relevância da soma entre os conhecimentos discentes do cotidiano com os novos conhecimentos escolares.

A gestora G1 ressalta, ainda, que as avaliações podem ser realizadas a partir de saídas planejadas da escola, o que leva a uma fuga das avaliações tradicionais.

A gestora G2 destaca que o corpo docente possui maneiras muito diferentes de avaliar. Cita como exemplo o caso de professores(as) que avaliam todos os dias e de professores(as) que agendam avaliações em dias específicos. Ressalta, porém, que há docentes que realizam projetos muito bons no que se refere aos aspectos avaliativos, não exemplificando, porém,

que projetos são esses. Enfatiza que uma avaliação deve focar na evolução do estudante, concernente aos aspectos relativos à postura, linguajar, organização e frequência.

A gestora G3 evidencia que o corpo docente de sua escola ainda não possui uma forma de avaliar ideal, demonstrando que uma avaliação ideal seria, por exemplo, a paralela, na qual o(a) professor(a) tende a visualizar o progresso do aprendizado do estudante, realizando ações que considerem as habilidades e competências abrangidas pelas práticas pedagógicas. Esses desencontros dentro da própria instituição escolar nos remetem às reflexões de Soares (2006, p. 08):

De outro lado, a qualidade da educação ofertada aos jovens e adultos que voltam aos estudos por meio da modalidade de educação de jovens e adultos, seja ensino fundamental ou médio, tem sido bastante discutida. Questiona-se a adequação das metodologias, dos currículos, do material didático, dos tempos e espaços, das formas de avaliação e, sobretudo, da formação inicial e continuada dos professores.

A avaliação ideal converge, portanto, com as buscas pela EJA ideal. Para tanto, as adequações precisam embasar-se em profundas reflexões acerca das especificidades da modalidade, o que requer espaços formativos contínuos à reflexão.

A gestora G3 destaca, por fim, que uma das formas de avaliações a serem realizadas na sua escola é inerente aos projetos interdisciplinares, nos quais todo o corpo docente participa de alguma maneira em uma atividade integradora.

As falas das gestoras foram sistematizadas conforme o quadro abaixo.

Quadro 26: a avaliação na EJA na perspectiva da gestão

Conteúdo da pergunta	Conteúdo da resposta
Avaliação na EJA	G1- consideração dos conhecimentos prévios dos estudantes; avaliações realizadas fora da escola, em uma fuga da avaliação tradicional.
	G2- foco na evolução discente, com atenção à postura, linguajar, organização e frequência.
	G3- carência de avaliação ideal para a EJA; recuperação paralela; avaliação realizada a partir de projetos interdisciplinares.

Fonte: Autor (2023).

A abordagem relativa à avaliação pode ser muito complexa, pois, ao envolver uma série de fatores, pode possibilitar o progresso de angústias nas classes da EJA. Porém, o

objetivo de se estabelecer uma troca com gestores(as) e docentes é a construção de um panorama mínimo que configure trajetórias que nos levem a um maior diálogo e, conseqüentemente, à mitigação dessas angústias.

4.2.8 Sobre os conhecimentos a serem mobilizados/priorizados nas formações continuadas para a EJA

As gestoras, ao serem questionadas sobre quais conhecimentos devem ser mobilizados/priorizados nas formações continuadas para a EJA, assim se manifestaram:

G1- É a questão **metodológica**, uma **perspectiva multicultural**, que se saiba que **todos têm saberes**, nem um saber **melhor**, nem **pior** que o outro.

G2- Todo professor só deveria entrar na EJA depois que fizesse um **curso específico** pra EJA. E não tem, ao menos eu não vejo essa formação específica.

[...] O professor tem que ver a diferença do que é dar uma aula num curso **regular** e pra EJA. Um curso que mostre como sintetizar esses conteúdos em sala de aula na EJA.

[...] E também **uma formação que entenda esse pessoal daqui da nossa EJA**. Que nem eu falei, eles aqui poucos são de Tramandaí mesmo. O professor também tem que saber de onde o aluno vem, saber também, **estudar a região**, o lugar onde ele está, o professor. A **história** dessa região, **pra juntar a vida de quem chegou**, no caso o aluno, com **a história daqui do nosso lugar**.

G3- A diferença básica que eu vejo, é que assim, independe se o aluno é da EJA ou não. A pergunta que faço pra mim é: o que que **interessa pra ele, pro aluno?** E pra isso **o professor já tem que ter esse conhecimento de se perguntar**, e pegar esse conhecimento mais elaborado do professor e juntar com a **vida do aluno**.

[...] Então eu penso que uma formação de professores da EJA é isso, se perguntar **como preencher aquela lacuna de tempo que o aluno ficou de fora da escola**.

Conforme se observa, todas as gestoras responderam ao que lhes foi solicitado.

Para G1, é importante que as formações continuadas para a EJA abordem questões metodológicas e uma perspectiva multicultural. Nesse sentido, denota a defesa por práticas pedagógicas que considerem a diversidade cultural dos estudantes, de maneira a não provocar o silenciamento das identidades culturais, que devem estar no centro do processo. Essa perspectiva converge com o disposto na Resolução CEED/RS nº 376/2023, em seu artigo 16, § 3º:

Além dos componentes curriculares obrigatórios, devem compor o currículo, de modo transversal, temas contemporâneos, como por exemplo: cidadania e civismo, ciência e tecnologia, economia, meio ambiente, multiculturalismo, saúde e outros, definidos pela legislação vigente.

Ainda, G1 afirma, também, que as formações devem evidenciar que todos têm saberes, não devendo haver a inferiorização de nenhum saber.

De acordo com G2, uma formação específica para a EJA deveria ser requisito essencial para a atuação docente na modalidade. A gestora afirma que há muitas peculiaridades na atuação docente na EJA, o que a diferencia do ensino regular, por exemplo. A gestora ainda destaca que as formações deveriam contemplar as especificidades do público da EJA de cada região, de maneira a fazer convergir histórias de vida pessoais com a história da região. A fala de G2 nos remete às ideias de Silva (2021, p. 62):

Os professores da EJA na maioria das vezes vivenciam na sua formação inicial a ausência de uma formação que contemple as especificidades do público-alvo desta modalidade de ensino, o que ocasiona, entre outras fragilidades, a dificuldade de articulação dialética entre teoria e prática.

Para G3, as formações deveriam abordar aspectos que levem os docentes a considerarem aquilo que interessa para o estudante, ou seja, que leve em consideração as peculiaridades do corpo discente. Enfatiza que, para tanto, o(a) professor(a) deve se perguntar a respeito de suas práticas em sala de aula. Essa visão presente na fala de G3 nos remete às reflexões elaboradas por Júnior (2017, p. 155):

Essa sensibilidade de compreensão para com os anseios dos discentes é importante, mas nem sempre presente; o olhar humanizado, ou seja, o olhar crítico-sensível é um aprendizado desenvolvido nas interações diárias, à medida que, com a proximidade, os professores vão conhecendo os alunos e adquirindo um cuidado maior na relação com esses estudantes, a partir de suas especificidades individuais.

Por fim, G3 afirma que as formações para a EJA devem contribuir para a realização de ações escolares que possibilitem o preenchimento da lacuna de tempo em que os estudantes estiveram fora da escola.

Dessa maneira, pode-se sistematizar estas falas, conforme apresenta o quadro que segue:

Quadro 27: considerações a respeito de reuniões e formações pedagógicas para a EJA na perspectiva da gestão

Conteúdo da pergunta	Conteúdo da resposta
Conhecimentos devem ser mobilizados/priorizados nas formações continuadas para a EJA	G1- questões metodológicas; perspectiva multicultural; valorização de todos os saberes.
	G2- formação específica para a EJA como pré-requisito para a atuação docente na modalidade; relação entre histórias de vida discente com história da região onde a escola está inserida.

	G3- consideração daquilo que interessa para o estudante da EJA; necessidade de o corpo docente se questionar a respeito de suas ações em sala de aula; possibilidade de preenchimento da lacuna de tempo em que os estudantes estiveram fora da escola.
--	---

Fonte: Autor (2023).

A visão das gestoras a respeito das formações continuadas para a EJA são de extrema relevância, uma vez que elas, como supervisoras, estão sempre presentes e, inclusive, muitas vezes são contatadas primeiramente quando da existência de alguma formação específica para a modalidade.

O estabelecimento de relações entre as falas docentes e gestoras com relação aos conhecimentos a serem mobilizados/priorizados nas formações continuadas para a EJA e também sobre o que silenciam, poderá ser fundamental para o estabelecimento de um panorama de carências e reivindicações para as especificidades da modalidade no Litoral Norte Gaúcho.

4.2.9 Sobre os espaços escolares e não escolares

Quando lhes foi perguntado sobre quais espaços da escola e fora dela eles consideraram relevantes utilizar ou frequentar com estudantes da EJA, as gestoras assim se manifestaram:

G1- Às vezes chega um professor pra mim e diz: quero fazer um projeto assim, dessa forma, que vai culminar em tal coisa. Então eu coordeno a proposta, eu acolho isso e coordeno, então vejo que se na minha concepção, eu sempre estudei, nunca consegui ficar naquilo que me davam [...] Não que exista coisas na escola que não traga benefícios, eu acho que tudo traz, mas tem umas que trazem de forma equivocada, muito rasa, eu acho que tudo precisa, porque a gente tem que preparar essas pessoas não pro mercado, pro mundo. Ele tem que saber que o que ele vai aprender aqui ele vai usar lá fora.

[...] Então eu acho legal sim fazer uma saída pra ver coisas lá fora da escola. Também tem que saber usar o que tem aqui, como a sala de informática, a biblioteca.

G2- A EJA fora da escola é difícil, até porque eles trabalham o dia inteiro, e depois tem aula e ainda tem família. Tem uma professora que outra que organiza uma excursão e tal, mas é bem difícil também.

[...] Muitos gostam de esporte, aqui eles jogam, eles adoram, mas também tem os que vão pro laboratório.

G3- Eu dou assim uma importância grande pra educação física, isso é muito importante. A gente ficou sem professor e eles cobravam, perguntavam “cadê o professor?”. O laboratório de informática é assim, óh, de muita importância.

*[...] Fora daqui a gente fez uma **parceria com o IFRS**, e nossos alunos aqui além do certificado eles saem com o certificado de informática, porque a gente vai com eles até o IFRS uma vez por semana, e lá tem a **tecnologia** todas que eles precisam.*

Como é possível observar nas falas acima, a gestora G2 respondeu apenas sobre os espaços escolares. As gestoras G1 e G3 responderam acerca dos espaços escolares e dos espaços fora da escola.

De acordo com G1, é importante realizar saídas para que os estudantes visualizem outras coisas fora da escola. Com relação aos espaços a serem utilizados na escola, G1 ressalta a relevância da sala de informática e da biblioteca.

A fala de G2 traz a dificuldade de se realizar atividades com os estudantes fora do ambiente escolar. Sua ideia é embasada na afirmação de que os estudantes trabalham durante o dia e muitos ainda possuem família. Silencia com relação a estudantes que não trabalham ou que não possuem família para sustentar, bem como silencia sobre estudantes que estão nessa(s) condição(oes) e que não teriam resistência quanto a atividades realizadas fora da sala de aula. Essa dificuldade de outras dinâmicas escolares, alicerçada na resistência dos próprios estudantes, bem como nas suas condições de vida, nos levam a ponderações acerca da reprodução de exclusões a que foram, preteritamente, expostos esses estudantes. Nessa linha, Arroyo (2017, p. 126) nos traz o seguinte:

Se a escola elementar e a EJA apenas garantirem esses conhecimentos mínimos será difícil reconhecer esse tempo como garantia do seu direito ao conhecimento. Volta a pergunta obrigatória: como aprofundar a discussão sobre a tensa construção social, política do direito ao conhecimento? Voltando como jovens-adultos à procura do conhecimento, a EJA será um tempo de garantia desse direito? Será mais uma vivência de sua negação? Vindo de longas lutas por serem reconhecidos como *cidadãos* sujeitos de direitos, será esse o caminho para reconhecer-lhes sujeitos do direito ao conhecimento? Questões aprofundadas nos currículos de formação dos docentes-educadores.

Portanto, a escolarização na EJA requer a reflexão acerca da reprodução de silenciamentos, apagamentos, que agora sustentam-se em justificativas alinhadas à resistência dos próprios estudantes.

Com relação a espaços utilizados na escola, G2 enfatiza os espaços utilizados para o esporte e a relevância da utilização do laboratório de informática.

Conforme G3, espaços escolares relevantes são, também, os propícios às práticas de esportes na educação física, bem como o laboratório de informática. Ressalta a relevância de atividades a serem desenvolvidas fora da escola, citando como exemplo a parceria

estabelecida com o IFRS, a qual possibilita, inclusive, a aquisição de certificados de informática.

Nesse sentido, sistematizamos as falas das gestoras conforme o quadro que segue.

Quadro 28: espaços da escola e fora dela de utilização relevante na perspectiva das gestoras

Quanto aos espaços	Quais são ou deveriam ser utilizados
Espaços escolares	- laboratório de informática - biblioteca - ambientes propícios à prática de esportes
Espaços fora da escola	- espaços de outras instituições - lugares propícios a saídas pedagógicas

Fonte: Autor (2023).

Frisa-se o silenciamento das gestoras quanto a espaços fora da escola, como teatros, museus, parques, feiras e eventos locais. Apesar da inferência relativa a lugares propícios a saídas pedagógicas, é notória a ausência, nas falas, desses espaços relevantes. Ressalta-se, também, que foi presente nas falas das gestoras, assim como nas falas docentes, a utilização de laboratórios de informática e da biblioteca escolar.

4.2.10 Sobre as reuniões e formações pedagógicas

Ao serem questionados sobre reuniões e formações pedagógicas relativas à EJA, bem como sobre quais as abordagens dessas reuniões ou formações, as gestoras evidenciaram o seguinte:

*G1- A gente faz reuniões pedagógicas aqui, mas **falta mais coisas específicas da EJA**, sabe. A gente fala é de **assuntos gerais**, de notas, de calendário. Falta sim falar mais, inclusive, sobre as **especificidades** da EJA.*

*G2- A EJA sempre foi deixada de lado pelo governo. A EJA sempre foi deixada lá no cantinho. A gente, na verdade, **não fala muito das coisas que é da EJA nas reuniões**. A gente fala é claro, de **notas**, de alunos que estão **dificuldades** e tal.*

[...] Nós fazemos reuniões aqui na escola pra EJA. Mas de fora com participação dos profs não tem.

*G3- Eu como supervisora eu participo de reuniões que a nossa coordenadoria oferece. Reuniões **específicas** para a EJA. Uma vez por mês assim. Uma média assim, a cada dois meses. E o que que são tratados: matriz referencial da EJA,*

competências e habilidades. Porque a EJA trabalha com uma matriz igual a do ensino regular. [...] Mas agora cada escola deve repensar essa matriz.

[...] A gente tem muita falta de reunião pra EJA em que os professores participem.

Como percebemos, todas as gestoras responderam ao que lhes foi solicitado.

De acordo com G1, há a ausência de reuniões e formações pedagógicas, na escola, que abordem as especificidades da EJA. Afirma que são tratados, nas reuniões, assuntos mais gerais, como notas e calendário letivo.

Conforme G2, a EJA sempre foi deixada de lado pelos governantes, denotando uma lógica de relação entre essa negligência governamental e uma ausência de reuniões e formações que abordem as especificidades da modalidade. Enfatiza que nas reuniões escolares não são tratadas de aspectos relativos às especificidades da EJA, mas são tratadas, porém, de aspectos relativos às notas, das dificuldades dos estudantes, entre outras coisas.

A gestora G3 afirma que participa de reuniões na coordenadoria que são especificamente para tratar de aspectos relativos à EJA. Diz que a média temporal dessas reuniões varia de um mês a dois meses, e são abordadas, geralmente questões relativas à matriz referencial da EJA, que deve ser repensada por cada escola. Afirma, por fim, que sente a ausência de reuniões para a EJA nas quais o corpo docente participe.

Destacamos que, nas três falas, percebemos a ênfase à ausência de reuniões ou formações pedagógicas com abordagem específica a respeito das peculiaridades da EJA. Além disso, defendemos que a construção de propostas para a modalidade devem se encontrar com a participação escolar docente, a partir da escuta atenta. Nessa linha, Nóvoa (2009, p. 29–30) nos diz:

Quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. Não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas.

[...] Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho.

Ou seja, além de se (re)pensar os encontros voltados para as especificidades da EJA, ainda se torna relevante a participação ativa dos docentes na construção das propostas.

As falas das gestoras foram sistematizadas conforme o quadro abaixo.

Quadro 29: considerações a respeito de reuniões e formações pedagógicas para a EJA na perspectiva da gestão

Conteúdo da pergunta	Conteúdo da resposta
Reuniões e formações pedagógicas para a EJA e suas abordagens	G1- há a ausência de reuniões e formações na escola; abordagem de assuntos gerais nas reuniões escolares.
	G2- relação entre negligência do governo e ausência de reuniões e formações específicas para a EJA; reuniões escolares que não abordam as especificidades da EJA, mas sim assuntos mais gerais.
	G3- reuniões específicas na Coordenadoria Regional de Ensino; ausência de reuniões específicas para a EJA nas quais há a participação do corpo docente.

Fonte: Autor (2023).

Enfatiza-se a carência de reuniões e formações pedagógicas para a EJA, bem como a ausência docente quando da existência de encontros que se aproximam, quanto ao seu conteúdo, de abordagens específicas para a EJA. Percebe-se, também, que há a necessidade de uma maior sensibilização por parte da coordenadoria de ensino, bem como de um diálogo entre essa e as escolas.

5 UM OLHAR GERAL SOBRE AS ESPECIFICIDADES NAS FALAS

Neste espaço torna-se relevante apresentar três quadros sínteses que trazem um olhar panorâmico sobre as especificidades da EJA nas perspectivas docentes e de gestão. Nesta direção, passa-se a apresentar um quadro síntese sobre as especificidades da EJA nas perspectivas dos(as) professores(as).

Quadro 30 - Dimensões das especificidades para a pesquisa e especificidades trazidas nas falas docentes

DIMENSÃO	CONSIDERANDO OS ASPECTOS RELATIVOS	CONTEÚDOS DAS FALAS
Sujeitos da EJA	Às diversidades étnicas, raciais, etárias, de gênero, individuais, coletivas, identitárias, culturais, geracionais.	- Jovens e Adultos trabalhadores - Questões etárias - Singularidades discentes
Princípios e concepções educacionais	Ao Legado da Educação Popular, dos aprendizados da história da própria EJA, das teorias críticas	- Respeito à realidade discente - Contribuição docente para a formação
Proposta curricular	Às concepções de planejamentos, metodologias, avaliações, recursos didáticos.	- Respeito à avaliação quanto ao seu formato, tempo e conteúdo - Material didático próprio para a EJA - Respeito ao tempo de aprendizagem do estudante - Observação das peculiaridades regionais
Saberes	Aos saberes apreendidos na vida, nas histórias individuais e coletivas, no cotidiano, no mundo da vida e do trabalho	- Realidade dos estudantes - Habilidades individuais docentes - Especificidades regionais - Documentos orientadores para a EJA
Formação	À formação inicial, continuada e permanente.	- Realidade dos estudantes - Prática docente - Protagonismo docente - Tempo docente - Material didático - Legislação da EJA - Realidade onde a escola está inserida
Políticas públicas	Ao campo das políticas de estado, como prioritárias e as de governo.	- Fomento à formação específica para a EJA

Gestão	À seara administrativa, pedagógica, humana e financeira.	- Realização de reuniões e formações específicas para a EJA - Reuniões e formações mais horizontais na relação gestão-professor
Espaços e ambientes escolares	À biblioteca, salas, laboratórios, refeitórios, áreas de convivência.	- Laboratório de informática - Biblioteca - Saguão
Espaços e ambientes não escolares	Ambientes das cidades e dos entornos.	- Casa de cultura - Cinema - Eventos culturais - Universidades - Câmara de Vereadores - Mercados - Bares - Teatros - Feira do livro
Práticas educativas	Às interações presenciais, não presenciais, remotas, híbridas, bem como às TIC's.	- Protagonismo estudantil - Respeito às realidade dos estudantes

Fonte: Autor (2023).

Sobre esse quadro, torna-se importante ressaltar que sua contribuição encontra-se muito mais na abertura de novas discussões do que em um fechamento conclusivo. Nesse sentido, sua elaboração compromete-se com os anseios dos professores, professoras e gestoras entrevistadas. Ressalta-se, contudo, que o esquema apresentado, ajustado ao rigor metodológico, é inerente às inferências do pesquisador, que visa contribuir a partir de suas perspectivas atuais para o campo das especificidades da EJA na região que abrange o Litoral Norte do Estado do Rio Grande do Sul.

Tendo em vista que o quadro das 10 dimensões foi elaborado por pesquisador e orientadora, outro destaque refere-se à consideração de que, após a análise das falas docentes, não houve inovação referente às dimensões já consolidadas.

Ressalta-se que, de alguma maneira, as falas docentes abordaram todas as 10 dimensões da EJA para a pesquisa. Passa-se a apresentar, agora, a síntese vinculada às falas das gestoras, a respeito das especificidades da EJA.

Quadro 31 - Dimensões das especificidades para a pesquisa e especificidades trazidas nas falas das gestoras

DIMENSÃO	CONSIDERANDO OS ASPECTOS RELATIVOS	CONTEÚDOS DAS FALAS
Sujeitos da EJA	Às diversidades étnicas, raciais, etárias, de gênero, individuais, coletivas, identitárias, culturais, geracionais.	<ul style="list-style-type: none"> - Jovens e adultos trabalhadores - Questões etárias - Estudantes com deficiência (PcD)
Princípios e concepções educacionais	Ao Legado da Educação Popular, dos aprendizados da história da própria EJA, das teorias críticas	<ul style="list-style-type: none"> - Olhar para a realidade dos estudantes - Processo de ensinagem - Presença do afeto nas relações em sala de aula
Proposta curricular	Às concepções de planejamentos, metodologias, avaliações, recursos didáticos.	<ul style="list-style-type: none"> - Olhar para a diversidade da EJA - Aproximação das aulas às vivências cotidianas dos estudantes.
Saberes	Aos saberes apreendidos na vida, nas histórias individuais e coletivas, no cotidiano, no mundo da vida e do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Realidade dos estudantes - Protagonismo discente - Estabelecimento de relações com o mercado de trabalho
Formação	À formação inicial, continuada e permanente.	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de mais formações continuadas para a EJA - Carência de formações que abordem as especificidades da EJA - Carência de Participação docente na elaboração das formações - Formações com foco nas questões metodológicas, na perspectiva multicultural e na valorização de todos os saberes.
Políticas públicas	Ao campo das políticas de estado, como prioritárias e as de governo.	<ul style="list-style-type: none"> - Relação entre negligência do governo e ausência de reuniões e formações específicas para a EJA
Gestão	À seara administrativa, pedagógica, humana e financeira.	<ul style="list-style-type: none"> - A relevância do conhecimento das normas relativas à EJA
Espaços e ambientes escolares	À biblioteca, salas, laboratórios, refeitórios, áreas de convivência.	<ul style="list-style-type: none"> - Laboratório de informática - Biblioteca - Ambientes propícios à prática de esportes
Espaços e ambientes não escolares	Ambientes das cidades e dos entornos.	<ul style="list-style-type: none"> - Espaços de outras instituições - Lugares propícios a saídas pedagógicas

Práticas educativas	Às interações presenciais, não presenciais, remotas, híbridas, bem como às TIC's.	-Metodologia docente - Abordagem plural -Aproximação das aulas aos entraves sociais à educação. - Atenção à realidade dos estudantes - Pesquisa e problematização sobre o que se ensina em sala de aula.
---------------------	---	--

Fonte: Autor (2023).

Referente a esse quadro, frisa-se, assim como foi dito com relação ao quadro relativo às falas docentes, que sua contribuição se encontra na possibilidade de abertura de novas discussões. Destaca-se que, após a análise das falas das gestoras, não houve inovação referente às dimensões já consolidadas.

Ressalta-se que, de alguma maneira, as falas das gestoras abordaram todas as 10 dimensões da EJA para a pesquisa. Apresenta-se, agora, o quadro relativo ao que foi silenciado nas falas de professores, professoras e gestoras, tendo em vista as perspectivas do pesquisador.

Quadro 32 – silenciamentos das especificidades nas falas de professores(as) e gestoras

DIMENSÃO	CONSIDERANDO OS ASPECTOS RELATIVOS	SILENCIADO NAS FALAS DOS(AS) PROFESSORES(AS)	SILENCIADO NAS FALAS DAS GESTORAS
Sujeitos da EJA	Às diversidades étnicas, raciais, etárias, de gênero, individuais, coletivas, identitárias, culturais, geracionais.	- Questões étnicas, raciais e de gênero	- Questões étnicas, raciais e de gênero
Princípios e concepções educacionais	Ao Legado da Educação Popular, dos aprendizados da história da própria EJA, das teorias críticas	- A EJA como um direito - História da EJA no Brasil	- A EJA como um direito - História da EJA no Brasil
Proposta curricular	Às concepções de planejamentos, metodologias, avaliações, recursos didáticos.	- Demanda e oferta da EJA - Estudo da legislação sobre a EJA	- Aspectos relativos à avaliação - Aprofundamento das peculiaridades regionais - Elaboração de material didático - Demanda e oferta da EJA

			- Estudo da legislação sobre a EJA
Saberes	Aos saberes apreendidos na vida, nas histórias individuais e coletivas, no cotidiano, no mundo da vida e do trabalho	-Aprofundamento sociocultural relativo aos sujeitos da EJA - Projetos voltados à valorização dos saberes discentes	-Aprofundamento sociocultural relativo aos sujeitos da EJA - Projetos voltados à valorização dos saberes discentes
Formação	À formação inicial, continuada e permanente.	- A relevância da discussão a respeito da formação inicial contemplar as especificidades da EJA -Formações organizadas pela UERGS	- A relevância da discussão a respeito da formação inicial contemplar as especificidades da EJA -Formações organizadas pela UERGS
Políticas públicas	Ao campo das políticas de estado, como prioritárias e as de governo.	- Participação docente na elaboração de políticas públicas	- Participação gestora na elaboração de políticas públicas
Gestão	À seara administrativa, pedagógica, humana e financeira.	- Recursos humanos - Gestão da comunicação	- Recursos humanos - Gestão da comunicação
Espaços e ambientes escolares	À biblioteca, salas, laboratórios, refeitórios, áreas de convivência.	-	-
Espaços e ambientes não escolares	Ambientes das cidades e dos entornos.	- Feiras - Parques - Mostras científicas	- Feiras - Parques - Mostras científicas - Mercados - Bares - Universidades - Câmara de Vereadores - Teatros - Feira do Livro - Eventos culturais
Práticas educativas	Às interações presenciais, não presenciais, remotas, híbridas, bem como às TIC's.	- Inclusão e exclusão digital	- Inclusão e exclusão digital

Fonte: Autor (2023).

Um destaque relevante é concernente à inexistência, nos silenciamentos, de tópicos relativos aos ambientes escolares. Isso se deu tendo em vista o respeito às peculiaridades de cada instituição pesquisada.

Importante enfatizar que os silenciamentos observados são intrínsecos às inferências do pesquisador e de seu conseqüente arcabouço teórico e prático a respeito das dimensões estabelecidas sobre as especificidades da EJA.

A importância do estudo sustenta-se justamente na possibilidade de problematização das dimensões e do aprofundamento relacionado ao que foi dito por professores, professoras e gestoras, bem como sobre o que foi silenciado. Cada tópico do que foi dito e evidenciado, bem como do que é destacado como silenciamento, é passível de novas interpretações. E isso denota a relevância da pesquisa, pois tais questões podem ser abordadas nas futuras formações específicas para a Educação de Jovens e Adultos.

6 SOBRE O PRODUTO EDUCACIONAL

A elaboração de um produto educacional é tarefa inerente ao presente Mestrado Profissional, e nessa pesquisa se manifestará de forma a providenciar a possibilidade de contato direto entre a sociedade e os resultados da dissertação. Isso tudo, tendo em vista a difusão do conhecimento a ser consolidado no processo de construção da dissertação.

Definiu-se, portanto, pela proposição, enquanto produto educacional, de um material formativo, em formato de E-book, com o objetivo de possibilitar discussões e reflexões sobre as especificidades da EJA, com ênfase na região que compreende o Litoral Norte do Rio Grande do Sul. Essa proposição é ajustada aos objetivos centrais deste estudo, que envolveu o diálogo com os(as) professores(as) e gestoras da EJA.

Esse produto poderá ser acessado a partir de um *link* com base em publicação registrada no Repositório Virtual da Biblioteca da Uergs. Embora saiba-se que tendo o *link* em mãos, qualquer pessoa poderá ter acesso ao seu conteúdo, o foco de divulgação e socialização do mesmo, envolverá, principalmente, os professores e professoras da EJA.

Quanto ao seu conteúdo, com base nos achados da pesquisa esse contém uma síntese referenciada de alguns aspectos relevantes da dissertação e resultados do processo analítico efetivado nas entrevistas, a partir da Análise de Conteúdo efetivada, e que gerou um E-book interativo que nos auxilia à compreensão das especificidades da EJA.

Nessa perspectiva, destaca-se do produto educacional a seção relativa à compreensão teórica a respeito das especificidades da EJA. Nela, os leitores poderão aprofundar, inicialmente, a respeito do tema da dissertação.

Com base nisso, retoma-se que, conforme Soares (2011, p. 318), o tema “especificidades na educação de jovens e adultos” é muito amplo. Podem-se trabalhar vários aspectos, como currículo, reflexão teórico-prática, tempos-espacos, diversidade de sujeitos, material didático e formação de educadores. O tema “especificidades”, relativo à EJA, é, portanto, muito abrangente.

Para Arroyo (2006, p. 22-23), o foco para se definir uma política para a educação de jovens e adultos e para a formação do educador da EJA deveria ser um projeto de formação que colocasse a ênfase para que os profissionais conhecessem bem quem são esses jovens e adultos, como se constroem como jovens e adultos e qual a história da construção desses jovens e adultos populares. Não é a história da construção de qualquer jovem, nem qualquer adulto. São jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações

de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação.

Da mesma maneira, destaca-se a seção relativa às especificidades da EJA em documentos legais nacionais e estaduais, frisando a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN/1996 como marcos importantes para o direito à educação. Conforme a CF/88, em seu artigo 205, a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” O conhecimento desse direito, portanto, é fundamental para a sua exigência. É papel de todos(as) a luta pela sua garantia.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) reforçou o direito à Educação de Jovens e Adultos, orientando a uma adequação as suas necessidades e circunstâncias de aprendizagem. Estabeleceu, também, as responsabilidades dos poderes públicos na identificação da demanda de ensino fundamental gratuito e apropriado.

O e-book ainda aborda as especificidades da EJA para o pesquisador, trazendo o quadro de 10 dimensões produzido no decorrer do estudo, sendo elas: sujeitos da EJA, princípios e concepções educacionais, proposta curricular, saberes, formação, políticas públicas, gestão, espaços e ambientes escolares, espaços e ambientes não escolares e práticas educativas.

Após a apresentação de questões teóricas e analíticas, o e-book traz algumas questões para reflexão, levando o leitor a ponderar sobre o que foi lido anteriormente. Dessa maneira, o material constitui-se em uma ferramenta de construção coletiva.

Por fim, tendo em vista os silenciamentos nas falas, a partir das perspectivas do pesquisador, o material formativo apresenta algumas reflexões finais a respeito de temas relevantes para a EJA: a EJA como direito, questões de gênero, processos educativos fora da escola, tecnologias digitais e questões étnico-raciais.

Sobre a EJA como direito, importante torna-se o entendimento acerca dos desdobramentos inerentes aos anos 80 e 90, quando profissionais da educação se empenharam em lutas constantes para o reconhecimento da relevância da educação ao longo da vida. Nesse sentido, a Constituição de 1988 e a LDBEN de 1996 foram marcos importantes para a educação nacional.

Relativo às questões de gênero na EJA, de acordo com Narvaz, Sant’Anna e Tesseler (2013, p. 102), um dos principais motivos das mulheres para o abandono dos estudos na EJA

é a responsabilidade com as atividades domésticas e familiares. Essa e outras questões precisam ser debatidas no interior da própria EJA.

Sobre os processos educativos fora da escola, uma pergunta inquietou o pesquisador: Como podemos conectar a escola a instituições de ensino superior, museus, centros culturais, feiras científicas e outras atividades? Diante dessa ponderação, a reflexão que surge é a de que é preciso que o espaço público, de convivência, tenha suas potências exploradas de maneira educativa. E no Litoral Norte Gaúcho são inúmeras as possibilidades de conexão entre ambiente externo à escola e aprendizados. Como exemplos, podemos citar: instituições de ensino superior (UERGS, UFRGS, FURG, IFRS, UNICNEC, UNISC); mostras científicas (Siepex, Moexp, Moscling, MCCSAP); meio ambiente/sustentabilidade (parque eólico de Osório, parque náutico de Capão da Canoa, Cascata do Garapiá em Maquiné, Parque da Guarita em Torres) e museus (Museu da Estação Férrea de Osório, Museu Antropológico Caldas Júnior de Santo Antônio da Patrulha, Museu Histórico de Torres, Parque Histórico Marechal Manoel Luiz Osório de Tramandaí).

Sobre as tecnologias digitais, frisa-se que, desde a pandemia, as tecnologias digitais se intensificaram na EJA. É preciso, portanto, discutir a inserção das tecnologias digitais à prática pedagógica da modalidade.

E sobre as questões étnico-raciais, importante destacar que a Lei nº 11.645 de 2008 tornou obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nas escolas. É necessária a ênfase no conhecimento dos jovens e adultos da EJA, aprofundando o conhecimento da particularidade social, étnica, racial, cultural.

Para a elaboração desse produto educacional foram utilizadas ferramentas disponíveis na internet⁴², e que possibilitaram a criação de textos interativos, bem como a utilização de *hiperlinks*⁴³, que dão acesso a conteúdos adicionais, como, por exemplo, legislação, informações regionais e artigos.

⁴² De acordo com Rojo (2013, p. 42): [...] A internet possibilita a circulação de discursos de diferentes perspectivas, já que os artefatos digitais garantem um espaço de autoria, interação e colaboração. A internet abre possibilidades de escrita muito diversas, a partir da garantia do espaço para a escrita e de uma audiência real e imediata. [...] Dessa forma, abre-se a possibilidade de expressão para uma grande parcela de vozes silenciadas [...] e do embate de vozes sociais, numa relação em que a polifonia inerente ao diálogo social é mais facilmente preservada (do que nos canais da mídia oficial de massa).

⁴³ A função hiperlink cria um atalho que salta para outro local na pasta de trabalho atual ou abre um documento armazenado em um servidor de rede, um intranet ou na Internet. Disponível em: <https://support.microsoft.com/pt-br/office/hiperlink-fun%C3%A7%C3%A3o-hiperlink-333c7ce6-c5ae-4164-9c47-7de9b76f577f>. Acesso em: 22 de jun 2022.

Para que se possa ter informações de validação quanto à pertinência desse produto, ele poderá ser avaliado pelos seus leitores, que poderão responder ao questionário do *Google Forms*, no endereço: <https://forms.gle/qqW5QxTzFPQXhnsy5>.

Deste modo, espera-se contribuir com os contextos da Formação de professores e professoras da Educação Básica, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa de mestrado foi de extrema importância para o crescimento pessoal e profissional do pesquisador. Espera-se que o estudo possa contribuir positivamente para a Educação de Jovens e Adultos do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, de maneira a evidenciar o conhecimento das especificidades da modalidade como uma forma de contribuição aos processos educativos da EJA.

A partir da pesquisa, foram percebidas algumas lacunas que necessitam ser evidenciadas e problematizadas, a fim da consolidação de uma EJA cada vez mais potente na região. Destaca-se que a percepção dessas lacunas se deu a partir da escuta de docentes e gestores(as) que atuam na modalidade.

O processo nos possibilitou o levantamento tanto de satisfações quanto de angústias existentes no interior das escolas. A consideração das perspectivas desses profissionais orientou o presente estudo à aproximação de projetos plausíveis bem como de lacunas no cotidiano da EJA no Litoral Norte Gaúcho.

Salienta-se a relevância da pesquisa, uma vez que a mesma reforça a busca por ações alinhadas às especificidades da EJA, possibilitando novos caminhos para as teorias e práticas educativas, bem como torna mais robusta a problematização concernente à formação inicial e continuada para a modalidade.

Evidencia-se, uma vez mais, que o objetivo geral da dissertação constituiu-se em analisar as perspectivas que possuem os professores e professoras, bem como gestores e gestoras que atuam em três instituições escolares do Litoral Norte Gaúcho sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, o que foi plenamente atingido, em nossa percepção.

Na busca por analisar de que modo as especificidades são evidenciadas na produção acadêmica sobre a EJA e nos principais documentos normativos estaduais, observou-se que há aproximações e distanciamentos na consolidação das especificidades da modalidade, configurando a abertura de caminhos para novas e relevantes discussões. Nessa perspectiva, foi desenvolvido um quadro de referência, trazendo 10 dimensões relativas às especificidades da EJA, sendo elas: os sujeitos da EJA; os princípios e concepções educacionais; as propostas curriculares; os saberes; a formação docente; as políticas públicas; gestão; os espaços e ambientes escolares; os espaços e ambientes não escolares e práticas educativas. Esse quadro nos auxilia, de forma mais ampla, a olhar, perceber e dar visibilidade às especificidades.

Nas falas dos professores e professoras encontram-se aproximações à teoria apresentada, bem como silenciamentos a respeito de abordagens relevantes a respeito da EJA. Um exemplo desses silenciamentos refere-se às questões de gênero existentes nas classes da EJA, denotando a relevância de ênfase nesse tópico nas futuras formações.

Outro destaque a ser dado com relação às falas docentes refere-se à evidência da EJA como oportunidade. Essa oportunidade surgiu, nas falas, entre outras coisas, alinhada à possibilidade de término dos estudos e de um melhor posicionamento no mercado de trabalho. Ao trazerem a EJA como uma oportunidade, os professores e professoras silenciam a reflexão de que os trabalhadores em educação vêm fazendo desde a segunda metade dos anos 80 que posicionam a Educação de Jovens e Adultos como direito, em Brasil (1988) e se intensifica nos anos 90, em Brasil (1996) na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que institui a EJA como modalidade da Educação Básica regular.

Enfatiza-se que professores e professoras demonstraram preocupação com as lacunas existentes no cotidiano da EJA, bem como com relação às perspectivas de futuras formações com foco nas especificidades da modalidade. Essa preocupação manifestou-se na denúncia de raras reuniões ou formações, na escola, voltadas às peculiaridades da EJA. Com relação a essa questão, frisa-se que, embora a UERGS tenha oferecido formação continuada em 2021, docentes e gestoras não a mencionaram em nenhum momento, o que nos faz refletir sobre o modo como foi a formação foi divulgada durante esse período. Em 2023, a própria Universidade se deu conta de que necessitava buscar uma parceria com a 11ª CRE para que, em diálogo com os/as docentes, pudesse produzir uma formação continuada em processo de escuta, o que aconteceu ao longo desse ano e continuará, em movimento continuado de formação.

Ainda em relação às falas docentes, ressalta-se as perspectivas relativas às formações e reuniões sobre a EJA. A esse respeito, o corpo docente enfatizou a necessidade de processos de escuta e troca com os colegas docentes, parcerias com pessoas externas à escola, formação em pequenos grupos dentro da própria instituição escolar, cujo conteúdo tenha por abordagem, também, um conhecimento teórico a respeito das especificidades da EJA. Esses tensionamentos são relevantes quando ajustados às peculiaridades do Litoral Norte Gaúcho.

Com relação às falas das gestoras, reforça-se a noção de que o diálogo com as mesmas a respeito das especificidades da modalidade nos permitiu um aprofundamento da perspectiva desse setor institucional, contribuindo para o estabelecimento de relações entre as perspectivas docentes e gestoras, bem como tensionamentos relativos às aproximações e divergências.

Uma aproximação evidenciada entre as falas docentes e gestoras diz respeito às concepções de EJA, onde a modalidade apareceu vinculada à palavra oportunidade. Para além de uma problematização histórica que posiciona a EJA, por exemplo, como um direito, denotando um silenciamento nas falas, tensiona-se essa formação discursiva que invade as escolas e estabelece a EJA como uma forma de oportunidade. E esses tensionamentos devem ser realizados nas futuras formações.

As gestoras denunciaram a ausência de reuniões e formações sobre a EJA, tanto na escola quanto fora dela. Afirmam, também, que as reuniões no interior da instituição escolar abordam assuntos gerais, sem um maior aprofundamento a respeito das especificidades da modalidade. Como dito anteriormente, embora a UERGS tenha oferecido formação continuada em 2021, docentes e gestoras não a mencionaram em nenhum momento. Isso reforça a necessidade de maior divulgação e, evidentemente, da realização de um número maior de formações para a EJA.

Na busca por relacionar o reconhecimento das especificidades por docentes e gestoras com a contribuição para o campo da formação para a EJA, considera-se relevante, inicialmente, o fomento à realização de um número maior de formações para a modalidade, seja pelas universidades, pela Coordenadoria Regional de Educação ou por parcerias. Por conseguinte, os tópicos a serem abordados nas futuras formações devem levar em consideração a escuta docente e gestora, tensionando suas denúncias, angústias, perspectivas, silenciamentos.

Como efeito dos achados da dissertação, objetivou-se a elaboração de um produto educacional formativo digital para os professores e professoras, gestores e gestoras, estudantes e todos(as) que fazem parte do cotidiano da Educação de Jovens e Adultos do Litoral Norte do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, a partir da pesquisa, constatou-se a necessidade da construção de um material formativo no formato de E-book, com o escopo de contribuir para o (re)conhecimento das especificidades da EJA.

Nesse sentido, foi elaborado o E-book intitulado “Um olhar para as especificidades da EJA no Litoral Norte do Rio Grande do Sul”, cujo acesso torna-se possível a qualquer interessado, uma vez que a disponibilização do *link* de acesso pode ser compartilhado sem maiores dificuldades e com acesso gratuito. Espera-se que o material possa impactar positivamente no sentido de contribuir para uma maior compreensão a respeito das especificidades da EJA na região do Litoral Norte Gaúcho.

Reitera-se que esta pesquisa visa uma contribuição para o campo da EJA, a partir do (re)conhecimento das suas especificidades, possibilitando caminhos para a reflexão e a

construção de aprendizados voltados à realidade do Litoral Norte Gaúcho, efetuando o afastamento, nesse sentido, de teorias e práticas generalizantes. Espera-se que as reflexões realizadas se inclinem para o alcance da formulação de programas formativos que desloquem as especificidades da EJA para o campo da visibilidade.

REFERÊNCIAS

ALTAMOR, Pâmela Rodrigues. **Educação de Jovens e Adultos**: Estudo sobre o processo de formação continuada de seus educadores. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande-RS, 2017.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 10 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

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

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2021.

BEISIEGEL, Celso Rui. **Estado e educação popular**. Brasília: Líber Livro, 2004.

BORGES, Regiane Carvalho de Castro. **A Educação de Jovens e Adultos na formação inicial de professores**: uma análise dos projetos pedagógicos de cursos presenciais de licenciatura em matemática do Estado de Mato Grosso. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), 2019

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em: 04 de mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 de jun. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 03 de out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 26 de mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005**. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nº s 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11129.htm. Acesso em: 01 de nov. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 04 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/12513.htm. Acesso em: 23 de out. 2023.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. **Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2017.

COX, Kenia Kodel. **Informática na Educação escolar: polêmicas do nosso tempo.** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução – discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC. **Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos.** Brasília, 1999.

CUNHA, Lauro Pereira da. **A presença Guarani no Litoral Norte gaúcho: mil e um papéis em mais de mil anos.** Porto Alegre: Evangraf, 2014.

DI PIERRO, Maria Clara. **A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Byj8LBb5ktqKfbcHBJKQjmR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 de nov. 2023.

DIAS, Fernanda Vasconcelos et al. Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (org). **Educação de Jovens e adultos: o que revelam as pesquisas.** 12 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 49-82.

DURÁN, Diego. **História das Índias da Nova Espanha e das Ilhas da Terra Firme.** Escrita conforme os códices e relatos mexicanos e concluída em 1581. Campinas: Unicamp, 2014.

DUSSEL, E. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão.** 4. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.

ESCOBAR, Arturo. **Mundos y conocimientos de otro modo**. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. Tabula Rasa [en línea]. 2003, (1), 51-86. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600104>. Acesso em: 21 de fev. 2022.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro (RJ): Civilização Brasileira, 1968.

FAGUNDES, Liziane Borges. **Participação docente na produção da atual proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino de Florianópolis**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2020.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 14 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 48 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs). **Educação de Jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GALLO, Silvio e MOARAES, José Damiro de. **Anarquismo e educação: a educação libertária na Primeira República**. In: STEPAHANOU, Maria e BASTOS, MARIA Helena Câmara (Orgs) Histórias e memórias da educação no Brasil Vol. III: século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio. **Uma História da Alfabetização de Adultos no Brasil**. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; STEPHANOU, Maria (Orgs.). Histórias e Memórias da Educação no Brasil – v.III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 257-277.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HADDAD, Sérgio. Prefácio. In: SOARES, Leôncio (org). **Educação de Jovens e adultos: o que revelam as pesquisas**. 12 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 07-14.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Aprendizagem de Jovens e Adultos: Avaliação da década da Educação para Todos**. São Paulo em Perspectiva, 14 ed, 2000.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2019**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/28286-necessidade-de-trabalhar-e-desinteresse-sao-principais-motivos-para-abandono-escolar>. Acesso em: 20 de out. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2022. **IBGE cidades:** Capão da Canoa/RS - Panorama. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/capao-da-canoa/panorama>. Acesso em 04 de nov. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2022. **IBGE cidades:** Osório/RS - Panorama. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/osorio/panorama>. Acesso em 01 de ago. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2022. **IBGE cidades:** Tramandaí/RS - Panorama. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/tramandai/panorama>. Acesso em 02 de out. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. São Paulo: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

JUNIOR, Claudio Roberto Antunes Scherer. **Saberes Docentes na Educação de Jovens e Adultos em Florianópolis (SC)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2017.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **A construção da docência an Educação de Jovens e Adultos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 210-228, Jan/Abr 2012 ISSN 1645-1384. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/laffin.pdf>. Acesso em: 10 de ago. 2023.

LEITE, Sandra Fernandes. **O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

LIMA, Alessandra Silva de. **Formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos: uma análise da experiência do centro municipal de referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2021.

LIMA, Maria Consuelo Alves; MELO, Rayane de Jesus Santos. **Um olhar sobre a trajetória histórica e as características da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Ensino em Revista, Uberlândia/MG v. 26, n. 2 p. 572-589, 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/49347/26295>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Carlos Eduardo. **Reconhecimento, validação e certificação de saberes**: um estudo crítico de políticas e práticas na Educação de Jovens e Adultos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2018.

MIGNOLO, Walter D. **Historias locais/diseños globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Ediciones Akal: Madrid, 2003.

MOLL, Jaqueline (org.); SANT'ANNA, Sita Mara Lopes [et al.]. **Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MOROSINI, Marília Costa. **Estado de conhecimento e questões do campo científico**. Educação, [S. l.], v. 40, n. 1, p. 101–116, 2014. DOI: 10.5902/1984644415822. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822/pdf>. Acesso em: 09 de ago. 2023.

NARVAZ, Martha Giudice; SANT'ANNA, Sita Mara Lopes; TESSELER, Fani Averbugh. **Gênero e Educação de jovens e adultos**: a histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder. Revista Diálogo, n. 23, 2013, p. 93-104. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/917>. Acesso em 04 nov. 2023.

NÓVOA, António. **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1995.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa-Portugal: Educa, 2002.

NÓVOA, António. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Lisboa: 2013. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 25 de jun. 2023.

OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de; SOUZA, José Edimar de. Perspectivas históricas da escola pública no Brasil. In.: RÜCKERT, Fabiano Quadros; SOUZA, José Edimar de. **A escola pública no Brasil**: temas em debate. 2 ed. Caxias do Sul: Educs, 2021.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 7 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PEDROSO, Ana Paula; FERREIRA, MACEDO, Juliana Gouthier; Faúndez, Marcelo Reinoso. Currículos e práticas pedagógicas: fios e desafios. In: SOARES, Leôncio. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PEREIRA, Gabriel Silveira. **Concepções sobre o currículo integrado**: a configuração da EJA no PROEJA. 2020. 220f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) –

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, Osório, 2020.

PERES, Eliane Teresinha. **Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir a escola como oficina da vida**: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959). Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2000.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Entre América e Abya Yala**: tensões de territorialidades. Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente. Nº 20. p. 25-30, jul-dez. 2009. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/16231/10939>. Acesso em: 17 de out. 2023.

RAMOS DO Ó, Jorge. **A governamentalidade e a história da escola moderna**: outras conexões investigativas. Revista Educação e Realidade, UFRGS, Porto Alegre, v. 34, n.2, p. 97-117, maio/ago. 2009.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 3 ed. São Paulo: Global, 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 774, de 10 de novembro de 1999**. Estabelece normas para o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos no Sistema de Ensino. Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, Diário Oficial do Estado, 1999.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 343, de 11 de abril de 2018**. Consolida normas relativas à oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Sistema Estadual de Ensino. Porto Alegre, 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 376, de 21 de junho de 2023**. Institui as normas complementares para a Modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos, no Sistema Estadual de Ensino do RS. Porto Alegre, 2023.

ROCHA, Cristino Cesario. **Concepções pedagógicas de professores/as da educação de jovens e adultos sobre interdisciplinaridade**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

ROCHA, Eduardo da Luz. **Formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos em instituições públicas de ensino superior públicas do Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2018.

ROJO, Roxane. **Escola conectada**: os multiletramentos e as TIC's. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”**. Diálogos Educacionais, Curitiba, v.6, n.6, p. 37-50, 2006. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>. Acesso em: 10 de jun. 2023.

ROSA, Carolina Schenatto da. **Toda a idade é certa se a educação é ao longo da vida**: Horizontes de(s)coloniais para política de educação de jovens e adultos na América Latina.

Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade La Salle, Canoas-RS, 2017.

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. **Ensino Supletivo ou EJA? Sentidos e perspectivas da formação continuada de professores no Rio Grande do Sul**. Revistas Unilasalle- v. 20-2015. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/2236-6377.15.11>. Acesso em: 20 de jul. 2023.

SANT' ANNA, Sita Mara Lopes. **Os sentidos nas perguntas dos professores da Educação de Jovens e Adultos**. 2009. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SANT' ANNA, Sita Mara Lopes; STRAMARE, Odilon Antônio. **Formação inicial e a educação de jovens e adultos (EJA): um campo de estudos e direitos**. São Paulo, SP: LiberArs, 2020.

SANTOS, Arlete Ramos dos; VIANA, Dimir. Educação de Jovens e Adultos: uma análise das políticas públicas (1998 a 2008). In: SOARES, Leôncio (org). **Educação de Jovens e adultos: o que revelam as pesquisas**. 12 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 83-114.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. - 2.ed. Rev. e ampl. - Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Carla Ivana Amorim da. **Professores que atuam na EJA: entre a formação e a prática docente**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, 2021.

SILVA, Veridiana Oliveira da. **Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Sul: Percepções de Gestores e Professores do Litoral Norte sobre as orientações da Resolução CEED/RS/2018**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, Osório, 2021.

SOARES, Leôncio. Apresentação. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

SOARES, Leôncio 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, ago. 2011. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/qFdTzwT7cfKzvtjNfWbXndr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 de nov. 2023.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. **Formação de educadores na educação de jovens e adultos (eja): alinhando contextos e tecendo possibilidades**. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 251-268, dez. 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000400251&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 de nov. 2023.

SOARES, Leôncio J. G.; SOARES, Rafaela C. e S. **O reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos**: constituição e organização de propostas de EJA. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 22(66). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n66>. 2014. Dossiê Educação de Jovens e Adultos. Editoras convidadas: Sandra Regina Sales & Jane Paiva. Acesso em: 01 de out. 2023.

SOUZA, Marcelo André de. **A Educação de Jovens e Adultos no ensino médio na zona norte da cidade do Rio de Janeiro**: um olhar a partir da dimensão territorial. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2018.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

TODOROV, Tzvetan (Orgs.). **Relatos Astecas da Conquista**. Trad. Luiz Antonio Oliveira de Araújo. São Paulo: UNESP, 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**, 2021. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 30 de ago. 2023.

WALLERSTEIN, Emmanuel. **O universalismo europeu**. A retórica do poder. Trad. Beatriz Medina. São Paulo: Boitempo, 2007.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2017.

WEREBE, Maria José Garcia. **30 Anos Depois**: Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil. São Paulo, SP: Editora Ática, 1994.

XAVIER, Cristiane Fernanda. **História e historiografia da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. Revista Brasileira de História da Educação, v. 19, p. 01-24, 2019. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/46924/pdf>. Acesso em: 20 de out. 2023.