

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA LITORAL NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

LUCIANE CRISTINA FIGUEIRA DE OLIVEIRA

PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DA EJA: Processos pedagógicos e demandas à
formação continuada

OSÓRIO

2026

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA LITORAL NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

LUCIANE CRISTINA FIGUEIRA DE OLIVEIRA

PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DA EJA: Processos pedagógicos e demandas à formação continuada

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação do 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
2026**

Catálogo de publicação na fonte (CIP)

O48p

Oliveira, Luciane Cristina Figueira de

Professoras alfabetizadoras da EJA: processos pedagógicos e demandas à formação continuada / Luciane Cristina Figueira de Oliveira. – Osório, 2026.

135 f. il.

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

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, 2026.

1. Alfabetização de Jovens e Adultos. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Formação continuada da EJA. 4. Dissertação. I. Sant'Anna, Sita Mara Lopes. II. III. Título.

CDU 37

LUCIANE CRISTINA FIGUEIRA DE OLIVEIRA

PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DA EJA: Processos pedagógicos e demandas à formação continuada

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação do 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.

Aprovação em: 31 de março de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Orientador (a). Prof^a. Dr^a. Sita Mara Lopes Sant'Anna (UERGS)
Orientadora

Prof.^a. Dr.^a. Liliane Madruga Prestes (ProfEPT/IFRS)

Prof.^a. Dr.^a Paola Cardoso Purin (IFRS)

Prof^a. Dr^a. Viviane Machado Maurente (PPGED/UERGS)

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.”

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Antes e acima de tudo, agradeço a Deus, por ter me permitido chegar aonde cheguei.

Agradeço a minha mãe, Maria Lúcia, maior inspiração, exemplo e apoio de toda minha existência, que nunca mediu esforços para me dar o melhor possível e sempre me incentivou, me motivou, de todas as formas, em meus sonhos e, principalmente, em meus estudos. Ao meu pai, Paulo Roberto (*in memorian*), agradeço por todos os ensinamentos da vida, por ser um exemplo de honestidade, responsabilidade, de dedicação ao trabalho, pelo cuidado e proteção de sempre.

Aos meus filhos, Mariana e Lucca, agradeço por terem compreendido a minha ausência em casa, enquanto estudava, cada um do seu jeitinho. A minha neta Maeva, por renovar minhas forças e energia, através do seu mais puro amor.

Ao meu marido Maicon, agradeço por toda cumplicidade, compreensão, companheirismo, paciência e apoio, nos momentos mais difíceis e necessários.

Agradeço às colegas, professoras alfabetizadoras, as quais foram entrevistadas e, assim, colaboraram tão significativamente para a realização desta pesquisa e que com suas práticas docentes buscam a cada dia contribuir para uma melhor educação na EJA. A todos os demais colegas professores que atendem aos alunos das demais etapas, também da modalidade EJA.

Agradeço, carinhosamente, à amiga que conquistei cursando o Mestrado, Vanessa Tascheto, a qual trouxe acolhimento, leveza, companheirismo e coragem, quando eu mais precisei e durante toda essa jornada.

Sou eternamente grata ao Programa de Pós-Graduação em Educação e a todos os professores que dele fazem parte, pela consistente contribuição em minha formação. Agradeço aos membros da banca examinadora, pela disponibilidade e pelas valorosas contribuições.

Agradeço, de forma muito especial, à professora Dra Sita Mara Lopes Sant'Anna, a quem eu chamo, carinhosamente de "Profe Sita", de quem eu recebi, incessantemente, incentivo, motivação, ensinamentos pontuais e decisivos, em cada passo dado no decorrer desta caminhada. Agradeço por ter acreditado na minha pesquisa, por ter me indicado o caminho e ainda tê-lo tornado mais seguro e sereno, por ter me orientado, mas principalmente, por ter me proporcionado, neste programa, ser autora e pesquisadora e, acima de tudo, na EJA, uma área de estudo tão indispensável, primordial para a garantia do direito de todos e de cada um, à uma educação plena e justa. Agradeço ainda, por toda competência, dinamismo e simplicidade em suas orientações.

Enfim, deixo a minha imensa gratidão a todos e todas que de alguma forma trilharam este percurso, juntamente comigo.

RESUMO

O presente estudo apresenta-se como uma possibilidade de contribuir com os processos pedagógicos desenvolvidos na alfabetização de jovens e adultos, na modalidade EJA, partindo do contexto particular de um município do Litoral Norte gaúcho, tendo por abordagem a investigação sobre as práticas docentes de quatro professoras alfabetizadoras da Educação de Jovens e Adultos- EJA que atuam na escola municipal que oferta a EJA, no município de Cidreira. A partir disso, tem-se por problema de pesquisa, saber: quais são os processos pedagógicos e as demandas de quatro professoras alfabetizadoras da Educação de Jovens e Adultos, que atuam na escola pública municipal? Nesse sentido, objetiva-se analisar de que modos se constituem os processos pedagógicos da alfabetização na EJA e quais são as demandas formativas das professoras alfabetizadoras desta modalidade, considerando a realidade do município e, especificamente, objetiva-se: refletir sobre as especificidades da alfabetização na EJA em Cidreira/RS; compreender que práticas pedagógicas, metodologias e avaliações são desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras da EJA; conhecer e analisar sob que condições a formação inicial das educadoras foi experienciada e de que forma a formação continuada se efetiva; levantar as necessidades de demandas formativas destas professoras, conforme suas falas, baseadas nas suas percepções durante a docência; desenvolver um produto educacional baseado na pesquisa desenvolvida, produzindo materiais didático-pedagógicos, considerando-se os cotidianos e os contextos da EJA. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, com base nos estudos de Minayo (1999) e Gil (2008), entre outros. Serão realizados levantamentos bibliográficos, inicialmente, e como instrumento, as entrevistas semiestruturadas, tendo como dispositivo analítico a Análise de Conteúdo, desenvolvida por Bardin (2016). Do ponto de vista teórico, sobre as abordagens relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, especialmente, busca-se aporte nos estudos de Haddad e Di Pierro (2000), Gadotti (2005), Freire (2006), Arroyo (2006), Soares (2011, 2016) e Sant'Anna & Stramare (2020). Além disto, busca-se em Freire (1987), Moll (2006, 2011), Arroyo (2006), Soares (2011), Laffin (2012), Sant'Anna (2015), Sant'Anna & Stramare (2020), Imbernón (2010) e Nóvoa (2013), subsídios sobre a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos e à formação docente. Como principais resultados deste estudo, destaca-se que o processo da alfabetização da EJA, em todos os seus aspectos, retrata os desafios enfrentados na sala de aula, bem como, a ausência de materiais, que passam a ser reproduzidos ou produzidos como alternativas adotadas pelas alfabetizadoras. Suas práticas precisam ser ouvidas, no que diz respeito aos seus anseios, dificuldades e desafios, e também, sobre suas conquistas, como docentes da EJA. Observou-se, ainda, através das falas das referidas alfabetizadoras, demandas, necessidades

formativas relacionadas à temática, lacunas e silenciamentos de abordagens importantes ao processo de alfabetização na EJA. Além disso, o produto educacional, se constitui num livro digital no formato de um e-book, produzido através dos achados da pesquisa e de excertos da dissertação, considerando-se também a produção de materiais didáticos contextualizados. Desta forma, espera-se contribuir com o campo da alfabetização na Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização de Jovens e Adultos. Formação continuada na EJA.

ABSTRACT

The present study addresses the pedagogical processes developed in literacy education within the modality of Youth and Adult Education (EJA), in the specific context of the municipality of Cidreira, located on the North Coast of Rio Grande do Sul, Brazil, through the investigation of the teaching practices of four literacy teachers. The research problem is defined as follows: what are the pedagogical processes and the demands faced by four literacy teachers working in Youth and Adult Education at the municipal public school in Cidreira that offers EJA in the northern coastal region of Rio Grande do Sul? In this sense, the general objective was to analyze how the pedagogical processes of literacy in EJA are constituted and what the training demands of literacy teachers in this modality are, considering the reality of the municipality of Cidreira, North Coast of Rio Grande do Sul. Specifically, the study aims to reflect on the specificities of literacy in EJA in Cidreira, Rio Grande do Sul; to understand which pedagogical practices, methodologies, and assessments are developed by EJA literacy teachers; to identify and analyze under which conditions the educators' initial teacher education was experienced and how continuing education takes place; to identify the formative needs of these teachers according to their statements, based on their perceptions during teaching practice; and to develop an educational product based on the research carried out, producing didactic and pedagogical materials that consider the everyday realities and contexts of Youth and Adult Education. This is a qualitative and exploratory study based on the contributions of Minayo (1999) and Gil (2008). The research instruments include an initial bibliographic survey and semi structured interviews, with Content Analysis, developed by Bardin (2016), as the analytical procedure. From a theoretical perspective, regarding approaches related to Youth and Adult Education, the study draws particularly on the contributions of Haddad and Di Pierro (2000), Gadotti (2005), Freire (2006), Arroyo (2006), Soares (2011, 2016), and Sant'Anna and Stramare (2020). In addition, the works of Freire (1987), Moll (2006, 2011), Arroyo (2006), Soares (2011), Laffin (2012), Sant'Anna (2015), Sant'Anna and Stramare (2020), Imbernón (2010), and Nóvoa (2013) provide theoretical support regarding literacy in Youth and Adult Education and teacher education. The main results of the study highlight that the literacy process in EJA, in all its aspects, reflects the challenges faced in the classroom, as well as the absence of adequate materials, which end up being reproduced or produced as alternatives by the literacy teachers themselves. Their practices need to be heard with regard to their aspirations, difficulties, and challenges, as well as their achievements as EJA teachers. Through the statements of these literacy

teachers, formative demands and needs related to literacy were also identified, as well as gaps and silences concerning important approaches to this process within EJA. In addition, the educational product consists of a digital book in e book format, produced based on the research findings and excerpts from the dissertation, also considering the development of contextualized didactic materials. In this way, the study seeks to contribute to the field of literacy in Youth and Adult Education.

Keywords: Youth and Adult Education. Youth and adult literacy. Continuing education in Youth and Adult Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Dissertações sobre alfabetização na EJA.....	22
Quadro 02 – Dissertações sobre alfabetização na EJA na perspectiva do letramento.....	25
Quadro 03 – Dissertações sobre alfabetização e os processos pedagógicos na EJA.....	28
Quadro 04 – Tipos de saberes docentes.....	55
Quadro 05 – Reflexões sobre a formação continuada para a EJA.....	58
Quadro 06 – Etapas para a elaboração da análise de conteúdo.....	65
Quadro 07 – Escolas de Educação Infantil da RME de Cidreira/RS	72
Quadro 08 – Escolas de Ensino Fundamental e CAE da RME de Cidreira/RS.....	72
Quadro 09 – Síntese do perfil das (os) docentes entrevistadas.....	76
Quadro 10 – Aspectos relacionados à formação das (os) docentes na área da EJA.....	76
Quadro 11 – Motivos de ingresso na EJA.....	79
Quadro 12 – O que uma professora alfabetizadora da EJA precisa saber.....	82
Quadro 13 – Caracterização da sua turma/seus educandos.....	84
Quadro 14 – Dificuldades em sala de aula.....	88
Quadro 15 – Sobre o que mais gostam e o que menos gostam em relação às suas aulas.....	91
Quadro 16 – Planejamento da prática pedagógica na alfabetização da EJA.....	93
Quadro 17 – Estratégias mais utilizadas para alfabetizar.....	95
Quadro 18 – Metodologias mais utilizadas pelas alfabetizadoras.....	97
Quadro 19 – Materiais pedagógicos ou recursos que produzem ou mais utilizam.....	99
Quadro 20 – Modos de avaliação.....	101
Quadro 21 – Como deve ser a avaliação na EJA.....	103
Quadro 22 – O que mais contribui para que o (a) alfabetizando (a) da EJA aprenda a ler e a escrever nas diferentes áreas.....	107
Quadro 23 – Os principais desafios que enfrentam como professoras alfabetizadoras na EJA.....	111
Quadro 24 – Estudos ou referenciais teóricos considerados importantes à desenvolver.....	115
Quadro 25 – Demandas/necessidades formativas, temáticas, abordagens e conteúdos das (os) professores alfabetizadores.....	118

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Nuvem de palavras sobre a Alfabetização na EJA	53
Figura 2 - Nuvem de palavras sobre a formação para professores na EJA.....	62
Figura 3 - Mapa ilustrativo do Litoral Norte do RS	69
Figura 4 - Mapa com a localização do Município de Cidreira/RS	71
Figura 5 - Escola Municipal de Ensino Fundamental Marcílio Dias – Cidreira/RS	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
BDTD – Biblioteca da Dados de Teses e Dissertações
CAE – Centro de Atenção ao Educando
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEP - Comitê de Ética e Pesquisa
CME – Conselho Municipal de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPJ – Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
CEB – Câmara de Educação Básica
CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
CONFINTEA - Conferências Internacionais de Educação de Adultos
COVID – Doença do Coronavírus
EDA – Educação de Adultos
EF – Ensino Fundamental
EI – Educação Infantil
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EEEB – Escola Estadual Educação Básica
EEEF – Escola Estadual de Ensino Fundamental
EMEI – Escola Municipal Educação Infantil
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
FACOS – Faculdade de Osório
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FNEP – Fundo Nacional de Ensino Primário
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUP – Federação Única dos Petroleiros
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPDE -Instituto de Pesquisa, Desenvolvimento e Educação

IPF – Instituto Paulo Freire

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONATEC – Programa de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

RME – Rede Municipal de Ensino

RS - Rio Grande do Sul

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão

SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TIC's - Tecnologias da Informação e Comunicação

UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICNEC – Centro Universitário Cenecista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 SOBRE A ÁREA TEMÁTICA DO ESTUDO	33
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	36
3.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: ALGUNS ATOS E MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS	36
3.2 A ALFABETIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	46
3.3 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NA EJA.....	53
4 METODOLOGIA.....	63
5 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA	67
5.1 SOBRE O LITORAL NORTE GAÚCHO	67
5.2 SOBRE O MUNICÍPIO DE PESQUISA	69
5.3 SOBRE A ESCOLA.....	73
5.4 SOBRE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	75
6. DO PROCESSO ANALÍTICO.....	78
7 SOBRE O PRODUTO EDUCACIONAL	120
8 REFLEXÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICE A.....	133
ANEXO A.....	135

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se como uma modalidade da educação básica destinada a garantir o direito à escolarização àqueles que, por diferentes razões históricas, sociais e econômicas, não tiveram acesso ou permanência na escola na idade considerada regular. Nesse contexto, a alfabetização assume papel central, pois representa não apenas o domínio do sistema de escrita, mas a possibilidade de inserção crítica dos sujeitos nas práticas sociais letradas. Assim, as práticas docentes das professoras alfabetizadoras que atuam na EJA, especialmente em escolas que ofertam essa modalidade, tornam-se elemento fundamental para compreender de que modos se organizam os processos pedagógicos, quais concepções de ensino e aprendizagem os sustentam e de que maneira respondem às especificidades dos jovens, adultos e idosos atendidos.

Nesse sentido,, buscou-se realizar um estudo reflexivo sobre as demandas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como partida as vivências profissionais e acadêmicas experienciadas por mim assim como as vivenciadas pelas professoras alfabetizadoras na realidade pesquisada, no intuito de entender as demandas de professoras alfabetizadoras da EJA, no que diz respeito aos processos pedagógicos pertinentes à modalidade

É imprescindível registrar que a referida proposta carrega as inquietações, anseios e desejos de uma educadora da rede pública de ensino, de propiciar momentos de estudo e reflexão sobre o assunto, junto aos colegas docentes da EJA, e assim, poder dar mais sentido/significado à aprendizagem das e dos discentes, que são jovens, adultos ou idosos. Desta forma, buscou-se evidenciar alguns elementos referentes à proposição da pesquisa, como também, apontar os motivos que me impulsionam a pleitear a realização da mesma.

Pensa-se que é imprescindível que os educadores que atuam na EJA, conheçam os educandos e o cotidiano que os cercam, além de suas verdadeiras necessidades de aprendizagem, e isso, é apenas uma parte das demandas pertinentes para que aconteça um ensino de qualidade na EJA, o que faz lembrar do que afirma PILETTI (2003, p. 158), ao considerar “que os conteúdos ensinados na escola precisam urgentemente deixar de serem estranhos, distantes [...] para possibilitar o conhecimento da realidade em que os alunos vivem”.

Para tanto, salienta-se que os docentes precisam estar inseridos numa atividade permanente de formação, o que implica, principal e necessariamente, na busca da constante atualização e da construção de novos conhecimentos à modalidade, a serem produzidos com base nas realidades discentes e docentes.

Embora essas necessidades estejam relacionadas à formação de qualquer educador, é

importante ressaltar que, no caso específico da Educação de Jovens e Adultos, o processo de busca da formação está intimamente ligado às inquietações que nós professores (as) experimentamos no exercício do trabalho docente, às questões que emergem dessa prática e às tentativas de respondê-las, constituindo-se em um caminho continuado de formação, partindo, muitas vezes, do interesse do próprio professor.

Enfim, diante dessas e outras peculiaridades da Educação de Jovens e Adultos e compreendendo a relevância que todas elas têm para a prática docente significativa, passa-se a apresentar algumas vivências pessoais e profissionais obtidas, como professora, gestora e supervisora Escolar. Estas experiências justificam a escolha do tema de estudo aqui exposto.

Minha ligação com a educação veio através do sonho que minha mãe tinha, em ser professora, o qual foi transferido de mãe para filha, devido à falta de condições financeiras dos meus avós, que não puderam oportunizar os estudos para a minha mãe.

Aos 16 anos de idade, após concluir o ensino fundamental, numa escola pública próxima de minha casa, no município de Cidreira - Litoral Norte Gaúcho, ingressei, no ano de 1992, para a minha completa felicidade e da minha mãe, no Curso Normal - Magistério, numa escola pública estadual, na cidade vizinha, município de Tramandaí/RS. Diante da identificação imediata ao curso, logo no segundo ano de estudos, me encontrei como pessoa e futura professora.

Iniciei minha trajetória profissional como docente, aos 19 anos, através de um contrato emergencial, na rede municipal de ensino de Cidreira (RME), trabalhando com alunos do Ensino Fundamental I, e, aos 21 anos, prestei meu primeiro concurso público para o qual fui nomeada no cargo de “Professora Séries Iniciais” (nomenclatura da época).

No decorrer dos anos, sempre motivada pela minha família, e em especial, pela minha mãe, a senhora Maria Lúcia, prestei vestibular para ingressar na tão sonhada graduação. Apaixonada pela docência, busquei cursar uma Licenciatura, foi então que, aos vinte anos, iniciei o Curso de Letras Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Literaturas da língua Portuguesa, na Faculdade Cenecista de Osório - FACOS, hoje denominada UNICNEC, no Município de Osório/RS, concluído no ano de 2002.

A partir da graduação, passei a lecionar também, a língua portuguesa para o Ensino Fundamental II, no município vizinho: Balneário Pinhal.

Na sequência do meu trabalho, vivenciei outras experiências, fora e dentro da sala de aula. No período de 2001 a 2004, aceitei o desafio de ficar à frente da Vice-Direção da maior escola municipal de Cidreira, a EMEF Marcílio Dias, função que dividia com a de professora, no outro turno, e, com

certeza, expandi meus conhecimentos ao atuar na gestão escolar. Neste mesmo período, acumulei as funções de Supervisão e de Orientação Escolar, pois era assim que as escolas se organizavam na referida época, o gestor fazia de tudo um pouco, o que me fez adquirir mais bagagem profissional, sem sombra de dúvidas.

Diante das adversidades, com as quais me deparei no percurso da gestão, busquei aprimorar meus conhecimentos, me aperfeiçoar, para poder fazer melhor aquilo que amava. Procurei lincar a prática à teoria, foi então que ingressei na pós-graduação, no ano de 2005, concluindo a especialização em Pedagogia Gestora: Orientação, Supervisão e Administração Escolar, pelo Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS).

Compreender as funções da orientação e da supervisão escolar é de extrema relevância, no sentido de conhecer a escola e identificar demandas e desafios diários, os quais são trabalhados através de orientações destinadas aos alunos, familiares e professores, para que a escola possa caminhar com harmonia, diante de uma prática de gestão democrática, onde as responsabilidades são compartilhadas.

Certamente, a referida formação me deu um melhor direcionamento e mais tranquilidade para enfrentar os desafios do cotidiano da gestão escolar, o que pude perceber quando assumi a direção da escola, na qual havia sido vice-diretora. As dificuldades se intensificaram, mas não me senti intimidada, pois, também gostava das peculiaridades da gestão escolar, visto que de qualquer lugar que estejamos ocupando dentro da escola, o estudante deve ser o nosso foco.

Sucessivamente, em 2007, fui convidada para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Cidreira - SMEC, para assumir a Coordenação Pedagógica do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino. A demanda de trabalho era diversificada e de uma complexidade considerável. Em 2009, fui nomeada como Supervisora Escolar, num outro concurso que prestei, foi quando passei a desempenhar a função de Professora na Educação de Jovens e Adultos – Alfabetização, no turno da noite, paralelamente, à função de Coordenadora Pedagógica da SMEC, que cumpria nos turnos da manhã e tarde, onde permaneci até o ano de 2011.

Confesso que me apaixonei, tão logo passei a atuar na EJA. Percebi logo, que naquela realidade, a prática docente exigia uma outra postura, um outro olhar; era algo muito especial. Tal modalidade me apresentou peculiaridades fascinantes, de forma que até hoje trabalho com este público. É fato, que ao mesmo tempo que nos envolve, também nos desafia, diante de tantas inquietações quanto ao fazer pedagógico, o que faz com que professores e gestores reflitam, questionem, sobre a formação docente necessária para atender às singularidades do público jovem, e

adulto e idoso. Para NÓVOA (1995), é através de uma constante reflexão que o professor desenvolve sua identidade docente. A esse respeito, o mesmo enfatiza que:

[...] o processo indenitário dos educadores passa pela capacidade de autonomia de ser e ensinar; esta autonomia está diretamente ligada à coragem de apropriar-se dos próprios saberes e ao ato de dar sentido a eles por meio da reflexão e reelaboração cotidiana do significado da profissão, do ser professor e da análise do próprio ser enquanto indivíduo, afinal, “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”. (NÓVOA 1995, p.17).

Destas experiências, passei a refletir cada vez mais sobre a formação, seja ela inicial ou continuada, visto que a formação deve instigar uma percepção crítica e reflexiva, para que assim possa entender todo o contexto educacional e poder criar formas de interação para aprimorá-lo.

Trabalhando com a EJA, tive ainda o orgulho e a satisfação de desenvolver aulas para a minha mãe, típica aluna com perfil da EJA, que buscou os bancos escolares depois de estar há 40 anos fora da escola. Neste movimento, eu percebia o brilho no seu olhar, foi um momento lindo e, diferente do que ela sempre pensou ou imaginou, particularmente, pela percepção de ser atendida em suas demandas, eu fui a mais beneficiada com esta vivência, com toda a certeza, pelos aprendizados de uma convivência de professora da própria mãe, pela possibilidade de escuta no planejamento pedagógico e, principalmente, pelo valor sentimental. Dona Maria Lúcia cursou a 6ª, a 7ª e a 8ª séries comigo, era como se dava a organização da modalidade, na época, um ano por vez. Ela já havia cursado o primário, como era chamado no seu tempo de criança, e ela não parou por aí, após concluir o Ensino Fundamental, cursou o Ensino Médio numa escola estadual, no turno da tarde, também ano a ano, e revezava com os turnos de trabalho, manhã e noite, na mesma escola, como Agente Educacional II. Minha amada mãe sempre foi motivo de orgulho e admiração, um exemplo de vida para mim.

Tal vivência, sem dúvida alguma, foi um divisor de águas na minha vida profissional, mais especificamente na minha ligação com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, o que também serviu para aumentar as angústias oriundas dos desafios que a modalidade nos impõe, mas muito mais devido à falta de investimento educacional voltado para este público, no que se refere a políticas públicas efetivas de formação docente, a aquisição de materiais didáticos, entre outras questões tão urgentes e necessárias.

Na continuação dos caminhos percorridos na educação, de 2012 a 2016, retornei para a vice-direção da maior escola de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Cidreira, o que conciliei, ora com a sala de aula e ora com a função de Supervisora escolar na modalidade EJA.

No ano de 2017, passei a responder pela supervisão de uma escola de Educação Infantil, e,

à noite, continuei atendendo a alfabetização dos estudantes jovens, adultos e idosos. Entre os anos de 2018 a 2024 onde fiquei até o mês de maio, retornei para a Secretaria de Educação do Município de Cidreira e fiquei novamente à frente da Coordenação do Ensino Fundamental. Neste intervalo de tempo, passei por novos desafios, devido a excepcionalidade vivenciada pelo mundo inteiro em relação ao enfrentamento da Pandemia da COVID-19, iniciada em março de 2020, quando o ser humano teve que se reinventar, alunos, familiares, professores e gestores, diante das dificuldades no âmbito educacional, as quais ficaram mais evidentes na Educação de Jovens e Adultos, devido às peculiaridades da modalidade em relação à acessibilidade, visto que no distanciamento social o aluno da EJA teve aulas através do Ensino remoto, com aulas on-line, no turno da noite, mesmo com todas as dificuldades acarretadas diante da situação.

Com esta trajetória como educadora e supervisora¹, fica evidenciado que minha prática pedagógica na EJA, seja na sala de aula ou até mesmo na supervisão, serve como base para tantas inquietações, sendo estas, as minhas e as dos demais colegas professores, que atendem este público. Tais anseios, questionamentos e até mesmo dúvidas, se arrastam desde as nossas formações, inicial e continuada, as quais se mostraram cheias de lacunas, o que se percebe desde quando nos deparamos com o nosso aluno, no ambiente escolar, ou seja, na prática da sala de aula. Os questionamentos se constroem considerando a organização trazida pelo sistema educacional, pois observa-se que as mantenedoras, de um modo geral, não oferecem suporte ou subsídios para a realização do trabalho pedagógico no que tange a processos continuados de formação, os quais são extremamente urgentes e necessários quando se trata do fazer pedagógico com alunos da EJA, conforme enfatizam Sant'Anna e Stramare (2020, p.90):

Dentro deste quadro da realidade nacional, nos cabe apontar a importância do desenvolvimento de programas de formação de educadores de EJA, que nesse sentido, em se tratando das especificidades da modalidade, se constitui em campo profícuo, pois ser educador de jovens e adultos requer a abertura de espaços definidos e frequentes para encontros e reuniões pedagógicas que desencadeiem reflexões sobre as dificuldades enfrentadas pelos educadores, bem como espaços de trocas que proponham pensar sobre as potencialidades das ações docentes nesse contexto de atuação.

Por consequência, o próprio professor e a própria professora precisam estar em constante busca pelo saber, pois a formação acadêmica por si só, não oferece subsídios suficientes para que sigam o trabalho da maneira que o aluno merece, em especial, o estudante da Educação de Jovens e

¹ Reconhecida pela LDB 5692/71, no artigo 33.

Adultos, já que esta nos chama a um exercício constante de reflexão e de aproximação do “quefazer” diário às suas demandas (Freire, 1987).

Nesse sentido, fica evidente a importância da formação continuada para que seja possível qualificar a prática docente. Cabe destacar que, nesse processo, de acordo com Tardif (2002), o professor possui saberes plurais e parte deles é oriundo das formações. Segundo o autor:

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2002, p.36).

Atualmente, como professora dos anos iniciais do ensino fundamental de EJA, tenho refletido se a minha prática - considerando os desafios dos processos pedagógicos por mim desenvolvidos e pelos relatos das minhas colegas que atuam no município - realmente dá conta das necessidades alfabetizadoras dos estudantes da EJA. Questiono: será que estamos desenvolvendo práticas pedagógicas e produzindo materiais didáticos condizentes com a EJA?

Esta trajetória me fez buscar, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul- UERGS, através do seu Curso de Mestrado Profissional em Educação, saber mais sobre os processos pedagógicos alfabetizadores.

Já no PPGED, além das disciplinas cursadas como discente, no período de 06/11 a 19/12/2024, vivenciei uma experiência de estágio de docência na disciplina do Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena, ofertada na Unidade Litoral Norte, intitulada: Alfabetização EJA, onde me dei conta, por exemplo, de novos referenciais e de possibilidades de planejamento que consideram o cotidiano, a realidade, as demandas e os contextos da EJA.

Neste movimento, passei a entender melhor sobre a necessidade de explorar os contextos dos lugares de inserção dos estudantes da EJA e de ouvir as professoras. Ocupando o lugar de professora pesquisadora, como tratam Garcia e Alves (2002), o que é reforçado pelo PPGED, passei a compreender a importância de promover um exercício planejado e pensado deste modo, para melhor visualizar e explorar o contexto. É deste novo lugar que passo a ocupar, que espero contribuir com a temática da alfabetização da EJA e da formação continuada docente desta modalidade.

Para tanto, a fim de buscar me aproximar das discussões sobre o tema e objeto de estudo, fiz um levantamento nas base de dados da BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) da CAPES, tendo como critério de seleção buscar apenas dissertações, considerando o período de 2020 a 2024.

Nesse sentido, num primeiro momento definiu-se como descritores “alfabetização AND EJA”,

num segundo momento de busca, utilizou-se como descritores “letramento AND EJA” e também “alfabetização AND letramento AND educação de jovens e adultos” e num terceiro momento, os decritores utilizados foram “alfabetização AND processos pedagógicos AND educação de jovens e adultos”. Como filtros, foram utilizados: dissertações de mestrado; grande área de conhecimeto: ciências humanas; área de conhecimento: educação; área avaliação: educação e ensino; área concentração: educação; nome programa: educação. Com base nesse levantamento, constatei a existência de apenas 7 trabalhos relacionados ao meu tema de estudo.

No intuito de catalogar melhor a pesquisa e, ainda, colaborar com pesquisas posteriores, construiu-se três quadros, o quadro 1 apresenta as dissertações que contemplam a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos, no quadro 2 constam as dissertações que trazem uma abordagem referente à alfabetização na modalidade EJA na perspectiva do letramento e, na sequência, o quadro 3 contempla as dissertações que discorrem sobre a alfabetização e os processos pedagógicos na educação de jovens e adultos, conforme seguem:

Quadro 01 – Dissertações sobre alfabetização na EJA

Nº		TÍTULO	AUTOR (A)	ANO	INSTITUIÇÃO
1		Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Escrita na Educação de Jovens e Adultos: o que dizem professores alfabetizadores.	Juliana Soares dos Santos	2021	Universidade Federal de Pernambuco – UFP
2		Alfabetizações na Educação de Jovens e Adultos: complexidade na desaprendizagem e encontro com novos saberes.	Valéria Rosa Poubell	2023	Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Fonte: A autora

Partindo da análise cronológica das dissertações que tratam sobra a alfabetização na EJA, constatou-se uma inquietação por parte de ambas as pesquisadoras, no que tange o processo de aquisição da aprendizagem da escrita e da leitura, ou seja, de como acontece o alfabetizar-se, temática que ainda hoje é motivo de tantas discussões no meio educacional e até mesmo fora dele.

Nesse sentido, percebeu-se que foi comum nas referidas publicações, o olhar das pesquisadoras reforçando sobre a relevância do papel do professor que atua na EJA, principalmente na alfabetização, bem como a importância da formação inicial e manutenção da formação desse docente. Sendo assim, analisou-se, de forma geral, os resumos das referidas dissertações, buscando destacar os objetivos traçados, entre outros subsídios que trouxessem contribuições para o projeto de

pesquisa a ser realizado.

Santos (2021), na dissertação intitulada *Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Escrita na Educação de Jovens e Adultos: o que dizem professores alfabetizadores*, tratou sobre a alfabetização na educação de jovens e adultos, teve como principal objetivo compreender o que dizem professores alfabetizadores da EJA sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita na alfabetização de jovens e adultos. Na fundamentação teórica apoiou-se em autores como Haddad e Di Pierro (2000), Galvão e Soares (2006), Paulo Freire (1981, 2006), Magda Soares (1999, 2004), entre outros. Considerou também alguns documentos oficiais e marcos importantes que versam sobre a educação, a alfabetização e o letramento na EJA.

No percurso metodológico teve como principal instrumento entrevistas semiestruturadas (Minayo, 2007; Manzini, 2004), realizadas por meio do Google Meet com 10 professores alfabetizadores da EJA, de cidades da região Agreste de Pernambuco. No tocante à técnica de análise, utilizou a Análise de Conteúdo, apoiados em Bardin (2016), o que, segundo a autora, lhe proporcionou a construção de categorias e subcategorias de análise a partir dos dados obtidos e de suas relações com o quadro teórico da pesquisa.

Como resultados principais do referido trabalho, destaca-se os aspectos relacionados à perspectiva dos professores alfabetizadores sobre suas próprias práticas de ensino da leitura e da escrita, a autora ressalta, quanto às atividades consideradas de alfabetizar, que as mais citadas foram: o trabalho com o alfabeto/alfabeto móvel, a identificação de letras, a partir de seus tipos e formatos, a identificação das letras e a montagem/formação do próprio nome, além do trabalho com as sílabas. Com relação às atividades de leitura/leitura de textos, a música foi o gênero mais citado, seguida de textos pequenos ou curtos, fichas de leitura/fichas de palavras, cabeçalho da escola, versículos da bíblia e o bilhete.

Santos (2021) evidencia, que do ponto de vista das percepções dos docentes alfabetizadores, os quais foram entrevistados, em relação à aprendizagem da leitura e da escrita por parte de seus alfabetizandos da EJA, salientaram que os avanços na alfabetização ocorreriam tendo como motivo principal a vontade e o interesse dos alfabetizandos em aprenderem.

Além disso, foi mencionado por eles, que o uso de materiais e de atividades diversificadas e adequadas aos estudantes e às suas realidades escolares, como também o importante papel do professor e a existência de uma boa relação entre alfabetizadores e alfabetizandos, é um conjunto que traz contribuições relevantes para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita na alfabetização nas turmas de EJA.

A autora destaca, que a realização da referida pesquisa a permitiu concluir, que esses professores alfabetizadores precisavam e precisam falar e serem ouvidos e, suas percepções, experiências, vivências e contribuições vistas e acolhidas também como formas de pensarmos em um processo de alfabetização, melhor e mais significativo na educação de jovens e adultos.

Poubell (2023), em sua dissertação, que teve como título *Alfabetizações na Educação de Jovens e Adultos: complexidade na desaprendizagem e encontro com novos saberes*, o tema abordado foi a alfabetização na EJA, o referido estudo traçou como objetivo principal compreender o tempo demasiadamente gasto para o aprendizado da leitura e da escrita por parte de alguns estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Quanto aos aspectos metodológicos, utilizou a metodologia da pesquisa narrativa, de cunho (auto)biográfico, onde apontou marcos da sua própria inserção profissional e da trajetória de formação inicial e continuada, como docente dos Anos Iniciais da Educação Básica com a EJA. A autora salientou que apresentou narrativas discentes que entrecruzaram a autoformação, crítica e reflexiva, segundo a mesma, foi o que a instigou a tecer o estudo em questão, a partindo das próprias inquietações.

Nesse sentido, o estudo foi desenvolvido por meio de conversas e narrativas, no entrecruzamento com a atuação docente da pesquisadora, junto ao Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), escola onde a mesma exerce a docência. Explorou-se as experiências de formação, docentes e discentes, buscando compreender as complexidades dos processos vividos no contexto da alfabetização, bem como, as necessidades das de aprendizagens consideradas como possibilidades para que os reaprendizados aconteçam e promovam novos aprendizados para a leitura e a escrita.

Ainda segundo a autora, o estudo possibilitou reflexões conjuntas, a partir das questões suscitadas, junto ao Grupo de Pesquisa ao qual vinculou-se (ConPas-UFRJ), sobre os processos de aprendizados e de aprendizagens necessários, da leitura e da escrita, que contribuíram para ampliar as discussões no campo da alfabetização com a EJA, além de permitir a compreensão da potência das narrativas como forma de conhecer e valorizar as histórias de vida e de experiência dos sujeitos, que aprendem e que ensinam.

Compreendeu-se através das narrativas discentes, que a escuta e a audição atentas, face às necessidades pedagógicas individuais aliadas à prática da dialogicidade, bem como a organização e a sistematização e dos conteúdos da aprendizagem da leitura e da escrita, são imprescindíveis para a promoção de todos aos aprendizados dos atos de ler e escrever autonomamente. É importante

salientar, que a autora não fez referência ao aporte teórico adotado pela mesma, ao realizar a pesquisa.

Prosseguindo, conforme mencionado anteriormente, o quadro 2 contempla as dissertações que discorrem sobre a alfabetização na EJA na perspectiva do letramento. É relevante salientar, que embora o foco da pesquisa não seja os estudos do letramento, considerou-se importante saber sobre as produções acadêmicas que tem por objeto a alfabetização nessa perspectiva, concebendo-se que os professores alfabetizadores da EJA também compreendem o uso da leitura e da escrita em práticas sociais. Pois, segundo Soares (2004), não adianta aprender uma técnica e não saber usá-la.

Quadro 02 – Dissertações sobre alfabetização na EJA na perspectiva do letramento

Nº	TÍTULO	AUTOR (A)	ANO	INSTITUIÇÃO
1	Alfabetização na Perspectiva do Letramento na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas no Município de Dois Vizinhos-PR	Cenira Rosa Cechin Skorek	2020	Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS
2	O Discurso do Jovem Aluno da EJA sobre Letramento e Alfabetização	Naubia de Souza Machado	2020	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul UEMS
3	Alfabetização e Letramento: um estudo sobre EJA	Cristina Aparecida de Carvalho	2023	Universidade Federal de Catalão - UFCAT Universidade Federal de Goiás - UFG

Fonte: A autora

Skorek (2020), na dissertação que teve como título *Alfabetização na Perspectiva do Letramento na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas no Município de Dois Vizinhos-PR*, apresentou como objeto de pesquisa a alfabetização na perspectiva do letramento na EJA, buscando saber como ocorre o processo de alfabetização e de letramento na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas no município de Dois Vizinhos-PR.

Com o referido estudo, objetivou-se compreender como ocorre o processo de alfabetização e de letramento com tais estudantes da EJA no referido município, investigando assim, as práticas de alfabetização e de letramento e os impactos da escolarização na vida desses sujeitos.

A autora, no intuito de responder à pergunta de pesquisa, objetiva também situar a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas no contexto dos direitos legais e das políticas públicas sobre alfabetização no Brasil; discutir os aspectos conceituais de alfabetização e de letramento relacionando-os ao contexto da EJA; refletir acerca do contexto da alfabetização e de letramento na EJA e as contribuições da educação popular de concepção Freireana dialogada com a concepção da teoria histórico-cultural para escolarização desses(as) estudantes e socializar os resultados da pesquisa

junto à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e Conselho Municipal de Educação (CME) do município em questão, bem como, apresentar proposta de fazer, em parceria, uma Campanha de Alfabetização de Adultos(as).

Conforme constatou-se quanto ao aspecto teórico, o mesmo adotou bases libertadoras da educação popular, estabelecendo um diálogo com a perspectiva histórico-cultural e estudiosos(as) dessas áreas do conhecimento, a exemplo de Freire (1997, 2001, 2003); Brandão (1981, 2012); Gadotti (2009) e Pinto (1987), acerca da concepção de educação; educação popular; emancipação e humanização, Vygotsky (1989, 2007, 2016); Oliveira (1999, 2001, 2008) e Rego (1995) com relação à teoria histórico-cultural. Sobre a EJA ao longo da história da educação no Brasil em aspectos como direitos e políticas públicas, Haddad (2000), Di Pierro (2010), Soares (2011); Arroyo (2016, 2017).

Em interlocução com esses(as) autores(as) e para maior compreensão desse público singular que frequenta a EJA, buscou-se apoio nos estudos de Oliveira (1999); Losso (2012) e Sanceverino (2016). Os aportes teóricos que guiaram os estudos sobre a alfabetização na perspectiva do letramento encontrou-se em Magda Soares (1998, 2003); Tfouni (1998, 2004, 2006); Kleiman (1995), entre outros(as). A metodologia de pesquisa adotada foi a abordagem qualitativa (Ludke; André, 2017) do tipo pesquisa exploratória (Gil, 2007).

Primeiramente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, do tipo estado do conhecimento e como instrumentos de coleta de dados utilizaram-se as análises do diário de classe da professora alfabetizadora, bem como entrevistas semiestruturadas (Gil, 2007) com os(as) estudantes e a professora da turma. Os dados foram analisados seguindo as técnicas de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016).

Os resultados apontam que a professora busca contemplar os desafios da EJA, promovendo a alfabetização na perspectiva do letramento. Apontam, ainda algumas constatações e necessidades, dentre elas, a importância de reconhecer os saberes (Charlot, 2000) dos(as) estudantes e da professora a partir das mediações para atender as especificidades da EJA, que requer metodologias específicas e demandam formação do(a) professor(a). Ressalta-se ainda que a EJA é uma modalidade da Educação Básica com políticas públicas ainda insuficientes para suprir as necessidades desse público e, realmente acabar com o analfabetismo.

Machado (2020), na dissertação intitulada *O Discurso do Jovem Aluno da EJA sobre Letramento e Alfabetização*, objetivou-se compreender o discurso do jovem aluno da EJA sobre letramento e alfabetização, bem como refletir sobre a importância da inclusão educacional com vistas a provocar deslocamentos junto às representações identitárias do sujeito jovem.

No referido estudo, a análise do discurso de orientação francesa configurou-se como fundamento teórico e metodológico, de análise dos relatos coletados por meio de entrevista oral áudio-gravada, com cinco jovens alunos da 2ª fase da EJA (séries iniciais), com idades entre 15, 16, 19, 24 e 26 anos de idade, estudantes da 2ª fase da EJA (séries iniciais) da Escola Municipal Profa Maria Luiza Côrrea Machado, da rede municipal de Paranaíba/MS, a respeito das suas experiências com letramento e alfabetização, os quais foram transcritos.

A partir desses dados, foram examinados o funcionamento do discurso, suas condições de produção, os ditos e não-ditos, o que levou à compreensão dos efeitos de sentido do discurso do sujeito jovem. Conforme a autora, observou-se que esses sujeitos são marcados pelo abandono e negação de seus direitos básicos, por serem excluídos socialmente, enfrentando uma série de privações.

Como conclusão, pós pesquisa, pôde-se constatar que o letramento e a alfabetização, para esses sujeitos, são possibilidades de inclusão social, provocando melhor colocação no mercado de trabalho, participação ativa na sociedade, enfim, um movimento em suas identificações. Salienta-se que a autora não apresentou os teóricos no resumo de sua publicação, os quais embasaram seu referencial de pesquisa.

A autora Carvalho (2023), na dissertação que teve como título *Alfabetização e Letramento: um estudo sobre EJA*, apresentou como temática dessa investigação a Alfabetização, o Letramento e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com o entendimento de que a EJA caracteriza-se como uma proposta pedagógica flexível, com finalidades e funções específicas com tempo de duração definida, levando em consideração os conhecimentos da experiência de vida de jovens, adultos e idosos ligadas às vivências cotidianas individuais e coletivas, bem como, ao mundo do trabalho, a autora buscou saber quais tem sido as temáticas (preocupações) das produções acadêmicas brasileiras (2010 a 2020), no campo da alfabetização e letramento na EJA.

A metodologia utilizada pela autora foi de pesquisa qualitativa, do tipo estado do conhecimento, onde foram mapeadas dissertações acadêmicas brasileiras, a partir da Biblioteca de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) sob a abordagem da alfabetização e letramento na EJA; identificou-se as principais temáticas apresentadas e discutidas nessas produções acadêmicas, publicadas no período de 2010-2020.

Os resultados mostraram que as onze dissertações localizadas tiveram como principais temáticas práticas metodológicas dos professores de EJA e a preocupação com a alfabetização e letramento desses sujeitos.

No decorrer da pesquisa, além destas, surgiram outras, tais como a preocupação com a produção escrita, em especial, as dificuldades dos estudantes na escrita, além de um estudo que foi realizado, sobre materiais didáticos. Pode-se ainda identificar que a metodologia tomou como abordagem a pesquisa qualitativa, destacando-se trabalhos empíricos com professores e alunos e estudos documentais. Cabe registrar, que a referida autora, não citou os teóricos elencados para o referencial de sua dissertação no contexto do resumo.

Nesse contexto, percebeu-se que as pesquisadoras apresentaram alguns pontos comuns diante dos achados das investigações, principalmente no que tange as práticas pedagógicas dos professores, bem como, a formação necessária para o docente da EJA, reforçando a importância destes aspectos para o sucesso da aprendizagem deste público.

A seguir, apresenta-se os resultados das análises referentes às publicações organizadas no quadro 3, as quais têm por temática de pesquisa, a alfabetização e os processos pedagógicos na Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 03 – Dissertações sobre alfabetização e os processos pedagógicos na EJA

Nº	TÍTULO	AUTOR (A)	ANO	INSTITUIÇÃO
1	Alfabetização de Jovens e Adultos: Representações Sociais de Professores da EJA	Jessica Lira da Silva	2020	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
2	Educação de Jovens e Adultos (EJA): Alfabetização e Cidadania	Sintia Fabiana Alves de Mello Câmara	2023	Universidade Católica Dom Bosco – UCDB

Fonte: A autora

Silva (2020), na dissertação intitulada *Alfabetização de Jovens e Adultos: Representações Sociais de Professores da EJA*, objetivou investigar sobre as representações sociais dos professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas repercussões nas práticas de alfabetizar. A pesquisa foi realizada com docentes que atuam no 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos, em duas instituições de ensino do município de Natal/RN. As bases teóricas utilizadas fixam-se nos estudos sobre a alfabetização e letramento; Educação de Jovens e Adultos e a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2001).

O percurso teórico-metodológico do estudo, adotado pela pesquisadora, está pautado na Teoria das Representações Sociais por prestar-se a compreender os processos de elaboração das representações sobre alfabetização de adultos e o reverberar dessas representações nas condutas pedagógicas. Portanto, a pesquisa é caracterizada como um estudo exploratório de caráter qualitativo.

A construção dos dados deu-se através da aplicação dos instrumentos de pesquisa: as entrevistas semiestruturadas; observações do tipo não participativa e questionário aplicado às docentes.

As análises e a discussão dos dados estão baseadas na abordagem teórica assumida, pautada nos pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2016) e no eixo interpretativo de Arruda (2005). Conforme a autora, os resultados, frutos da análise da triangulação dos dados, emitidos pelos participantes mostram que não há uma representação social comum partilhada. Há variações e contrastes entre os grupos e dentro deles. Constatou-se, que as representações apreendidas se apresentam ancoradas em elementos diversos, sendo o principal deles a formação inicial e o tempo de atuação na Educação de Jovens e Adultos.

A objetivação também se traduz de maneiras distintas nos comportamentos de cada participante do estudo. Como achado do estudo, verificou-se que a pertinência desta pesquisa centra-se na relevância social do tema, uma vez que trará contribuições para as instituições formadoras repensar seus currículos no que diz respeito a formação dos docentes que atuarão na EJA, haja vista que a pesquisa apontou como principal elemento constituinte, que as instituições formadoras repensem seus currículos no que diz respeito à formação dos docentes que atuarão na EJA, haja vista que a pesquisa apontou como principal elemento constituinte da representação social sobre alfabetização, a formação inicial nos cursos de graduação.

Câmara (2023), em sua dissertação, sob o título *Educação de Jovens e Adultos (EJA): Alfabetização e Cidadania*, teve como objeto de investigação analisar o significado do processo de alfabetização dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas implicações para o exercício da cidadania. A pesquisa, discute os aspectos históricos da EJA, destacando a educação na perspectiva bancária e na perspectiva emancipadora.

A autora adotou uma abordagem qualitativa e utilizou a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados, junto a estudantes da EJA. Os sujeitos da pesquisa pertencem a uma escola localizada em uma capital da região Centro-Oeste do país. Os teóricos que compõem o referencial se destacam pela concepção crítica de educação e compreendem a alfabetização de adultos como um direito de todos os cidadãos e cidadãs, os quais são Sergio Haddad e Maria Clara Di Pierro (2000), Paulo Freire (2011), Jaqueline Moll (2004), Miguel Arroyo (2019), Licínio C. Lima (2020) e Ruth Pavan (2005).

Os diálogos com os estudantes jovens e adultos em processo de alfabetização, foram levados para a salas de aula. Os resultados indicam a contribuição da EJA na vida dessas pessoas, sobretudo no referente ao exercício da cidadania, seja pela possibilidade de ler, informar-se, obter mais

autonomia, seja em relação ao mundo do trabalho, com possibilidade de ampliar sua inserção.

Nas dissertações selecionadas analisou-se os títulos, as palavras-chave e foram lidos seus respectivos resumos.

Promovendo um olhar sobre estes trabalhos, pode-se constatar que o objeto de estudo, nos sete textos, foi o mesmo, a Educação de Jovens e Adultos, e a base da investigação seguiu a mesma direção, no que diz respeito à importância da modalidade e de todas as peculiaridades que a mesma demanda, principalmente no sentido de atender os direitos dos estudantes, que contemple a cidadania, a autonomia, a igualdade e tantos outros. Sobre a alfabetização e os materiais didáticos, estes estudos retratam os desafios enfrentados na sala de aula, bem como, as alternativas adotadas pelas alfabetizadoras, que apesar de tudo, tornam o alfabetizar do estudante jovem, adulto e idoso, significativo.

Assim, a realização deste levantamento de estado do conhecimento me auxiliou por demonstrar o outro lado da EJA, que não se limita à evasão, ao fracasso escolar ou à desistência. Além disso, pude perceber a importância do desenvolvimento desta pesquisa de mestrado, por abranger os processos pedagógicos e as demandas das professoras alfabetizadoras da Educação de Jovens e Adultos – EJA, que atuam em uma escola pública do município de Cidreira, no Litoral Norte gaúcho.

Dessa forma, reitera-se que as práticas docentes das professoras alfabetizadoras da Educação de Jovens e Adultos precisam ser ouvidas no que diz respeito aos seus anseios, dificuldades, desafios, conquistas, dentre outros elementos.

Nessa perspectiva, salienta-se que a relevância deste trabalho consiste na necessidade e importância de realizar estudos que tratem sobre as práticas docentes e demais demandas vivenciadas na alfabetização de jovens e adultos, a fim de expandir as discussões sobre o tema, vislumbrando ampliar o conhecimento de tais práticas e, conseqüentemente, contribuir para que as relações de ensino-aprendizagem, vivenciadas no espaço escolar possibilitem a estes sujeitos experimentar a alfabetização enquanto um processo educativo e significativo de ser/estar, no e com o mundo.

Diante do exposto, tem-se por problema de pesquisa a intenção de saber: quais são os processos pedagógicos e as demandas das professoras alfabetizadoras da Educação de Jovens e Adultos – EJA, que atuam em uma escola pública do município de Cidreira, no Litoral Norte gaúcho?

Com base no tema e problema propostos, e para responder a questão norteadora, tem-se por objetivo geral: analisar de que modos se constituem os processos pedagógicos da alfabetização na EJA e quais são as demandas formativas das professoras alfabetizadoras desta modalidade, no município de Cidreira, no litoral norte do RS.

Por objetivos específicos, busca-se refletir sobre as especificidades da alfabetização na EJA em Cidreira/RS; compreender que práticas pedagógicas, metodologias e avaliações são desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras da EJA; conhecer e analisar sob que condições a formação inicial das educadoras foi experienciada e de que forma a formação continuada se efetiva; levantar as necessidades de demandas formativas destas professoras, conforme suas falas, baseadas nas suas percepções durante a docência; desenvolver um produto educacional baseado na pesquisa desenvolvida, produzindo materiais didático-pedagógicos, considerando-se os cotidianos e os contextos da EJA.

Nesta direção, o estudo apresenta, ainda, as seguintes questões de pesquisa: a) Quais são as especificidades das práticas alfabetizadoras da EJA em Cidreira/RS? b) Que práticas pedagógicas, metodologias e avaliações desenvolvem as professoras alfabetizadoras da EJA, que atuam nas escolas municipais de Cidreira no Litoral Norte Gaúcho?; c) Sob que condições a formação inicial das educadoras foi experienciada e de que forma a formação continuada se efetiva?; d) Quais são as necessidades de demandas formativas destas professoras alfabetizadoras de EJA de acordo com suas percepções?; e) Quais serão os desafios postos pelos achados da pesquisa para a produção de materiais didáticos-pedagógicos, que comporão um produto educacional com base nestes processos?

Diante destes questionamentos, passa-se a apresentar as seções que compreendem esta dissertação que está organizada em oito capítulos, sendo a Introdução, o primeiro deles. O segundo capítulo apresenta uma breve caracterização da área temática do estudo, demarcando alguns dos principais pressupostos que fundamentam a pesquisa.

O terceiro capítulo é formado pela fundamentação teórica, contemplando autores e temas relevantes relacionados ao estudo, tais como a Educação de Jovens e Adultos, apresentando um breve histórico sobre atos e marcos da modalidade no Brasil, a Alfabetização dos alunos da EJA, inclusive sob o olhar das professoras alfabetizadoras que atuam na modalidade. O capítulo aborda também, sobre a formação inicial e continuada referente à Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

No quarto capítulo, traz-se o percurso metodológico feito para a realização de todo o trabalho e os instrumentos e procedimentos adotados. Já no capítulo cinco, é trazida a caracterização do campo de pesquisa em questão, bem como, das docentes alfabetizadoras colaboradoras da mesma.

O quinto capítulo, apresenta a caracterização do campo de pesquisa, assim como, uma breve análise e uma reflexão no que diz respeito às perspectivas das professoras alfabetizadoras no contexto da pesquisa, bem como, apresenta uma síntese do perfil das respondentes, inclusive, relacionado à formação.

No capítulo seis são produzidas as análises, os resultados e as discussões, destacando-se e relacionando-se os principais e mais relevantes aspectos oriundos das entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras que participaram da pesquisa, apoiados nas contribuições de variados autores que discutem os temas que compõem o referido trabalho, buscando o alcance dos objetivos elencados e da(s) resposta(s) ao problema de pesquisa proposto.

No sétimo capítulo, apresenta-se o produto educacional, como um e-book interativo, considerando os achados da pesquisa e contendo dados, informações e uma série de materiais que serão disponibilizados às professoras alfabetizadoras.

Por fim, no capítulo oito, traz-se as reflexões apresentando destaques de momentos vivenciados por esta pesquisa, especialmente, no que tange aos achados, às descobertas e às aprendizagens conquistadas durante todo o caminho percorrido, bem como, as novas inquietações que foram surgindo, e, deste modo, contribuir com este árido campo de estudos e pesquisas em que se constitui a Educação de Jovens e Adultos.

2 SOBRE A ÁREA TEMÁTICA DO ESTUDO

Considerando o objetivo da pesquisa que abrange analisar de que modos se constituem os processos pedagógicos da alfabetização na EJA e quais são as demandas formativas das professoras alfabetizadoras desta modalidade, no município de Cidreira, considerando a realidade de um município do litoral norte do RS, as quais atuam nas totalidades iniciais que se remetem às etapas de alfabetização, passa-se a explicitar alguns termos que o compõe.

A área temática dessa investigação envolve a Educação de Jovens e Adultos que, conforme aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasil (1996), é uma modalidade de ensino da Educação Básica. Por conta disso, em especial, esta pesquisa refere-se à etapa de oferta escolar que compreende as totalidades iniciais do ensino fundamental, envolvendo a alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas.

As totalidades de conhecimento correspondem à forma de organização curricular adotada pela escola que oferece a EJA no município de Cidreira, as quais configuraram-se como instrumentos conceituais por meio dos quais a interdisciplinaridade pode se concretizar, dependendo da postura, da predisposição e das concepções epistemológicas dos professores, especialmente do coletivo docente que se constitui e se reconstrói continuamente.

Ressalta-se que as totalidades não devem ser compreendidas como etapas fixas ou organizadas de maneira linear, de modo que não há, necessariamente, a exigência de passar por uma para alcançar a outra.

Esta concepção assemelha-se ao que evidencia Freire (1987, p.83), quando diz que:

A consciência e o mundo não se estruturam sincronicamente numa estática consciência do mundo: visão e espetáculo. Essa estrutura funcionaliza-se diacronicamente numa história. A consciência humana busca comensurar-se a si mesma num movimento que transgride, continuamente, todos os seus limites. Totalizando-se além de si mesma, nunca chega a totalizar-se inteiramente, pois sempre se transcende a si mesma.

No Regimento Escolar Municipal do Ensino Fundamental e da EJA, representados pelo mesmo documento, a etapa da alfabetização EJA, compreende as totalidades 1 e 2, considerando, na primeira, os processos iniciais de alfabetização e na segunda, a pós-alfabetização (CIDREIRA, 2019).

Nessa perspectiva, considerando-se o problema de pesquisa, faz-se necessário explicitar, nesse estudo, o que se entende por alfabetização. Parte-se dos estudos de Moll (2011, p.9) para se compreender que quando se fala em alfabetização de jovens e adultos, nos referimos a pessoas “em processos de alfabetização” no contexto social brasileiro, como aponta a autora, ou seja, fala-se de

“sujeitos mergulhados em variadas situações de letramento que, via de regra, não possuem escolaridade, mas que estão iniciados em processos de alfabetização”, tratando-se de uma concepção ampliada do termo que, historicamente, foi reconhecido pelos métodos.

Nesta direção, na referida pesquisa considera-se também, a proposta da alfabetização de adultos em Paulo Freire, que apresenta uma perspectiva libertadora, problematizadora, reflexiva e dialógica. Ela considera os indivíduos como sujeitos históricos, que se encontram excluídos e impedidos por processos históricos excludentes, de participar do processo educativo. Nesta, a alfabetização faz parte do processo educativo que visa à construção de identidade individual, de identidade de classe e como parte da formação da cidadania (FREIRE, 1987). Essa forma de conceber a alfabetização coaduna com a perspectiva de Moll (2011, p.13), ao afirmar:

Assim, aproximações pedagógicas, no campo da alfabetização de adultos, podem começar pela efetiva escuta do mundo no qual esses homens e essas mulheres se movem. Se quisermos pensar em termos da experiência freireana com alfabetização de adultos, poderíamos falar em levantamento do repertório ou da pesquisa do universo vocabular dos alunos, considerando-se que a linguagem falada é a representação do mundo no qual estamos imersos. Esse pode ser o ponto de partida para a ponte entre o universo da oralidade e o universo da língua escrita.

Por processos pedagógicos no contexto da alfabetização na EJA compreende-se o conjunto de concepções, intencionalidades, metodologias e práticas que orientam o trabalho docente voltado à apropriação da leitura e da escrita por sujeitos jovens, adultos e idosos. Esses processos diferenciam-se da alfabetização infantil por exigirem o reconhecimento das trajetórias de vida, dos saberes prévios e das necessidades sociais dos educandos da EJA, demandando propostas pedagógicas contextualizadas e socialmente significativas (ARROYO, 2017).

Na perspectiva freireana, a alfabetização configura-se como um processo político-pedagógico, dialógico e problematizador, no qual a leitura da palavra se articula à leitura do mundo, possibilitando aos educandos a compreensão crítica da realidade e o exercício da autonomia (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996). Nessa direção, os processos pedagógicos na EJA devem partir das experiências dos sujeitos, organizando práticas que valorizem o diálogo, a escuta e a produção de sentidos.

Articulada a essa concepção, a alfabetização na EJA deve ocorrer em interface com o letramento, integrando o ensino do sistema de escrita às práticas sociais da linguagem. Conforme destaca Soares (2020), alfabetizar implica inserir os sujeitos nas múltiplas funções sociais da leitura e da escrita. Assim, os processos pedagógicos envolvem o trabalho com gêneros textuais, situações reais de uso da língua, planejamento flexível e avaliação formativa.

A partir disso, esse modo de perceber as práticas alfabetizadoras, nos faz compreender que

em seus processos pedagógicos estão presentes uma série de procedimentos de interesse deste estudo. Assim, nesta pesquisa, faz-se importante destacar também que, dos processos de alfabetização delineam-se os movimentos que abrangem os entendimentos sobre as metodologias empregadas, as possibilidades de planejamentos e as estratégias de avaliação desenvolvidas pelas professoras e percebidas, também, pelos (as) estudantes da EJA.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: ALGUNS ATOS E MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS

A decisão de desenvolver um texto sobre os marcos e os atos históricos e legais da EJA, no Brasil, se deu devido a importância de se compreender que fatos históricos e atos de políticas públicas envolveram diferentes momentos na história, voltada para a educação das pessoas jovens e adultas no Brasil. Outro aspecto importante a se destacar é que o olhar que se faz nesse texto envolve, também, trazer as proposições vinculadas à alfabetização, as quais vem se desenvolvendo enquanto política pública, ora por projetos e campanhas de forma aligeirada e ora por projetos e campanhas de forma efetiva, de forma assimétrica, descontínua e mal sucedida, por se tratarem de movimentos temporários.

Nesse sentido, as linhas a seguir trarão uma visão geral a fim de nos proporcionar um maior entendimento sobre a educação de jovens e adultos, onde serão apresentados alguns aspectos que necessitam ser assinalados para uma melhor compreensão da realidade em que a modalidade se encontra, na atualidade.

Inicialmente é importante explicitar, conforme afirma Sant’Anna e Stramare (2020, p. 15), que ao nos propormos falar sobre aspectos relevantes da história da Educação de Adultos – EDA, nos depararemos numa reflexão que evidenciará uma dívida social, no sentido de uma prática costumeira de investimentos insuficientes e, muitas vezes, até inexistentes, pela falta de políticas que sejam reparadoras, equalizadora e qualificadoras², que tanto este público necessita.

Ademais, trata-se de pessoas com pouca escolarização ou mesmo nenhum grau de escolarização, “indivíduos que possuem certas peculiaridades socioculturais; sujeitos que já estão inseridos no mundo do trabalho [...]” (Soares; Pedrozo, 2013, p. 252), demandas que têm aumentado devido à busca pela escolarização por parte dos jovens.

Historicamente, de acordo com Sant’Anna e Stramare (2020, p. 16), entre alguns estudiosos não existe uma unanimidade em relação à delimitação de quando se deu o início da educação de adultos no país. Nesse contexto, os autores enfatizam que, segundo Paiva (1987, p. 56), a EDA teve seu surgimento a partir da vinda da Cia de Jesus, em 1549, no período Brasil Colônia, a qual retratava um fazer evangelizador e aculturador, referente à maneira de como eram tratados os indígenas brasileiros.

² Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação: Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos.

Haddad (1997), apesar de reconhecer tal situação, entretanto, por compreender a Educação de Adultos “reconhecida como um direito pelo Estado a partir dos anos 30 e intensificada pelas campanhas dos anos 40”, tenciona um olhar destinado à Educação de Adultos, o qual originou-se nesse período. Nesse cenário, foram muitos os avanços relacionados à educação brasileira, a partir desse início da década de 1930. Importante ressaltar que a Constituição de 1934, foi a primeira a destinar um capítulo para falar sobre educação.

De acordo com Romanelli (1986) o “Capítulo II – Da Educação e da Cultura”, estabeleceu alguns pontos importantes: a educação como direito de todos, a obrigatoriedade do ensino primário integral, assistência aos estudantes carentes, entre outros.

Um dos pontos primordiais da Constituição de 1934, é o fato de ter, pela primeira vez, a educação de adultos sendo tratada como direito, ao determinar a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, “põe o ensino primário extensivo aos adultos como componente da educação e como dever do Estado e direito do cidadão” (CURRY, 2000, p. 17).

Além disso, conforme apontam os estudos de Sant’Anna e Stramare (2020, p. 19), é criado, em 1938, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP. Nessa direção, conforme os autores (2020, p. 20), ao ter ciência da realidade da educação brasileira, que retratava o número de 55% de analfabetos com 18 anos ou mais³, foi fundado no ano de 1942, o primeiro financiamento federal para determinados estados, o que foi chamado de Fundo Nacional de Ensino Primário-FNEP. Este fundo, oriundo de tributos federais, tencionava expandir a oferta, construir escolas estaduais, bem como, conceber recursos especificamente para a educação de adolescentes e adultos.

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 evidente a necessidade de uma maior conscientização para o bem-estar social. No mesmo ano, a UNESCO, com sua fundação recente, também primou pelo desenvolvimento da EDA, a mesma, inclusive, apoiou movimentos referentes à alfabetização, destinados a países do “terceiro mundo” e a partir de então foram criadas possibilidades para realizar programas independentes para a educação de adultos.

Nessa direção, foram criadas as campanhas de alfabetização no Brasil nas décadas de 1940 e 1950, sendo estas, iniciativas fundamentais para a ampliação do acesso à educação, especialmente para jovens e adultos. Nesse período, o país ainda enfrentava altos índices de analfabetismo, o que motivou o Estado e setores da sociedade civil a desenvolverem programas voltados para a educação popular.

³ Conforme dados do censo de 1940.

De acordo com Garcia (2021), na década de 1940, uma das principais iniciativas foi a criação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) em 1947, pelo Ministério da Educação e Saúde. A CEAA tinha como objetivo alfabetizar jovens e adultos por meio de métodos simplificados e materiais didáticos acessíveis, utilizando professores voluntários e parcerias com entidades locais. De acordo com Paiva (1987), "essa campanha buscava atender à crescente demanda por escolarização em um país que se industrializava rapidamente e necessitava de uma mão de obra minimamente instruída".

Nos anos 1950, destacaram-se as ações do Movimento de Educação de Base (MEB) e da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). O MEB, vinculado à Igreja Católica e inspirado nos princípios da educação popular, desenvolveu programas de alfabetização voltados para as populações mais vulneráveis. Segundo Freire (1987), "as iniciativas de educação popular nesse período buscavam ir além da simples decodificação das palavras, incentivando uma consciência crítica e reflexiva nos educandos".

A Campanha Nacional de Educação Rural, criada em 1952, também teve um papel relevante, pois focava na alfabetização e qualificação de trabalhadores do campo. Essa campanha foi estruturada para atender à população rural, muitas vezes esquecida pelas políticas públicas educacionais da época. Segundo Beisiegel (2003), "a CNER representou um avanço na tentativa de levar a educação às regiões mais distantes do país, reconhecendo as especificidades do meio rural".

Diante disso, essas campanhas estabeleceram as bases para políticas futuras na Educação de Jovens e Adultos (EJA), influenciando programas como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) nos anos 1960 e 1970. Embora tenham enfrentado dificuldades, como a falta de financiamento e a descontinuidade administrativa, as iniciativas das décadas de 1940 e 1950 foram essenciais para a construção de um modelo de educação popular no Brasil, tinham como objetivo promover o humano.

É impossível separar qualquer temática que envolva a Educação de Jovens e Adultos da discussão em torno da alfabetização. Podemos considerar como um avanço o fato de a EJA ter ganhado outros palcos de debate, mas a sua estrutura histórica está diretamente ligada à alfabetização de adultos.

Da mesma forma, não se pode dissociar a alfabetização de adultos de um de seus maiores defensores, Paulo Freire.

Nessa perspectiva, não se pode negar que Paulo Freire (1921-1997) é um dos mais influentes educadores brasileiros, reconhecido mundialmente por suas contribuições à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sua proposta pedagógica inovadora, fundamentada no diálogo e na conscientização, transformou as práticas educacionais ao considerar a educação como um instrumento de libertação social. Seu método de alfabetização de adultos, desenvolvido na década de 1960, demonstrou ser altamente eficaz ao associar a aprendizagem da leitura e da escrita à realidade sociocultural dos educandos.

Freire compreendia a educação como um direito fundamental e inalienável, particularmente para os adultos que, por diversas razões, não tiveram acesso à escolarização formal. Ele criticava o modelo tradicional de ensino, que via o aluno como um recipiente passivo, e propunha uma abordagem dialógica, onde o conhecimento é construído coletivamente. Segundo Freire (1987), "ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (p. 79). Essa perspectiva reforça o direito do adulto à educação, ao colocá-lo como sujeito ativo do próprio aprendizado.

O pensamento de Paulo Freire influenciou políticas educacionais e práticas pedagógicas em diversos países. Sua obra "Pedagogia do Oprimido" (1968) se tornou um dos livros mais citados no campo da educação e reforçou a importância de uma educação libertadora.

A partir disso, a educação de adultos foi motivo de inúmeras diligências. Novas lutas por políticas públicas surgiram e também uma educação destinada aqueles que não puderam estudar na idade apropriada. De acordo com Sant'Anna e Stramare (2020, p. 20), as ações de Freire tiveram destaque "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".

Diante disso, o chamado "método freireano de alfabetização" surgiu a partir da necessidade de atender trabalhadores e camponeses analfabetos, utilizando uma abordagem significativa e contextualizada. Diferente dos métodos tradicionais, que priorizavam a memorização de letras e sílabas desconectadas da realidade, Freire propôs um processo baseado na "palavra geradora" termos retirados do cotidiano dos alunos que tinham forte significado para eles.

Essa experiência foi desenvolvida em Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963, onde, em apenas 40 horas, cerca de 300 trabalhadores aprenderam a ler e escrever. Esse sucesso levou o governo de João Goulart a planejar a implementação do Programa Nacional de Alfabetização. Como afirma

Gadotti (2005, p. 112), "a alfabetização freiriana não se limitava à decodificação de palavras, mas à leitura do mundo e à tomada de consciência crítica sobre a realidade".

Enfim, as contribuições de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos transcendem o campo da alfabetização, promovendo uma visão emancipatória da educação, na qual o aprendizado não é apenas uma ferramenta técnica, mas um meio de transformação social.

Contudo, o golpe militar de 1964 acabou por interromper o desenvolvimento do referido projeto e Freire foi exilado; ainda assim, suas ideias continuaram influenciando a modalidade em inúmeras partes do mundo.

Enquanto permaneceu o regime militar, a Educação de adultos passou a ter programas de alfabetização com sua implementação de maneira centralizada, os quais vislumbravam a expansão da produtividade econômica.

O Estado representado pela ditadura militar, passou a ser o promotor da educação, e tudo o que era característico do método freiriano, como a crítica social e política, foi extinto. Dentre os programas deste período, podemos citar o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), o qual foi destaque da época, criado em 1967 para atender às diligências mundiais relativas à erradicação do analfabetismo e perdurou durante os anos 70, tendo sido findado em 1975. Segundo Xavier (2019, p. 6):

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.

Enfim, O MOBRAL buscava reduzir os altos índices de analfabetismo, mas enfrentava críticas quanto à sua eficácia e à falta de uma abordagem crítica da educação. Freire (1987) argumentava que a alfabetização deveria ir além do ensino mecânico da leitura e escrita, promovendo uma conscientização crítica dos educandos sobre sua realidade social.

A educação supletiva no Brasil tem suas raízes na necessidade de oferecer oportunidades de escolarização para jovens e adultos que, por diversos motivos, não puderam concluir seus estudos na idade considerada apropriada. Nos anos 1970, durante o regime militar (1964-1985), a educação supletiva ganhou relevância como estratégia para ampliar o acesso à educação e suprir déficits históricos no ensino básico.

Nesse sentido, a década de 1970 foi marcada por uma expansão das políticas educacionais voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), motivadas, em grande parte, pelo crescimento industrial e pela necessidade de qualificação da força de trabalho. Nesse contexto, o governo instituiu medidas para fortalecer a educação supletiva, como o Decreto-Lei nº 1.044/1969 e o Decreto nº 70.502/1972, que regulamentavam essa modalidade de ensino e incentivavam a criação de cursos supletivos em diferentes níveis de escolaridade (BRASIL, 1969; BRASIL, 1972).

Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971, conhecida como Lei nº 5.692/1971⁴, também teve um impacto significativo na educação supletiva. Essa legislação reformulou o ensino de primeiro e segundo graus, introduzindo a profissionalização obrigatória e ampliando a oferta de cursos supletivos para aqueles que não haviam concluído a educação formal (BRASIL, 1971). Segundo Haddad e Di Pierro (2000), essa política tinha um caráter pragmático, voltado para a inserção no mercado de trabalho, mais do que para a promoção de uma educação emancipatória.

Ademais, ao longo dos anos 1970, a educação supletiva foi vista como uma alternativa eficiente para a escolarização tardia, embora tenha sido criticada por sua ênfase na rápida certificação e pela precarização das condições de ensino. As políticas da época refletiam uma concepção instrumental da educação, visando atender às demandas do mercado de trabalho e reduzir os índices de analfabetismo sem, necessariamente, promover uma transformação social significativa.

Segundo os estudos de Sant’Anna e Stramare (2020, p. 21), a referida Lei propunha que a educação aconteceria na forma de curso, com uma escolarização em tempo menor, ou com oferta de exames aos “adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria”. Conforme a própria Lei descreve, no capítulo IV, Art. 25:

O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos. (BRASIL, 1971, s.p.).

Assim, conforme Garcia (2021), na década de 1980, por conta do fim da ditadura, aconteceu o que se chamou de redemocratização, com isso foram resgatadas as discussões que envolviam educação popular e a urgência de existirem políticas que fossem inclusivas. O MOBREAL foi extinto em 1985, e o governo, então, criou a Fundação Educar, que buscava uma educação mais condizente

⁴ Foi criada em 11 de agosto de 1971.

com valores como cidadania e autonomia dos educandos.

Desta forma, as ideias Freireanas e outras tendências que mobilizaram a alfabetização nas escolas, foram retomadas neste período. No ano 1986, de acordo com Sant'Anna e Stramare, 2020, p.22, foi criada a Fundação Educar que perdurou até 1990. A mesma teve a função de subsidiar recursos direcionados ao desenvolvimento inicial da escolarização dos jovens e adultos, distribuídos por intermédio de parcerias, e que davam plena liberdade de ação aos municípios e também a alguns movimentos populares, ao elaborar e executar a proposta.

A seguir, no ano de 1988, se deu a promulgação da Constituição Federal. Com ela conquistamos, ao menos formalmente, alguns avanços no que diz respeito ao direito à educação, visto que o ensino fundamental tornou-se direito de todos, o que acarretou na necessidade de ampliação para o público jovem e adulto, como um direito de caráter social fundamental.

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. (HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara, 2000).

Nessa perspectiva, 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 seria 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 CONFINTEA⁵. 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

⁵ Realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1997.

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).

Nesse sentido, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1997, criou-se o programa Alfabetização Solidária, com o objetivo de reduzir os índices de analfabetismo no país, especialmente em regiões de baixa escolaridade. A iniciativa surgiu como uma parceria entre o governo federal, universidades, empresas e organizações da sociedade civil, sendo coordenada pelo Instituto para o Desenvolvimento da Educação (IPDE) e idealizada pela então primeira-dama Ruth Cardoso.

Uma das principais características do Alfabetização Solidária era seu modelo descentralizado e colaborativo. As universidades participantes eram responsáveis pela formação dos alfabetizadores, enquanto os municípios ofereciam infraestrutura para as aulas. O setor privado e organizações não governamentais também contribuía com financiamento e apoio logístico.

Nesse cenário, nos anos 2000 o Brasil implementou diversas iniciativas para combater o analfabetismo entre adultos, buscando reduzir as desigualdades educacionais e promover a inclusão social. Em meio a este contexto, foi exarado um dos documentos mais relevantes no que tange a Educação de Jovens e Adultos, o Parecer do CEB/CNE Nº 11/2000, o qual orientava sobre a construção das Diretrizes Nacionais da EJA, sendo o mesmo estruturado a partir das diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e médio. No mesmo parecer, foram especificadas as funções da EJA, como reparadora (a reparação de um direito historicamente negado...), equalizadora (uma forma de favorecer a entrada e permanência na escola, ter condições para...) e qualificadora (é uma função permanente, tem o objetivo de proporcionar um conhecimento atualizado e de qualidade, uma educação ao longo da vida...).

Nos anos 2000 ainda, é preciso registrar como abordagem significativa, a análise do PNE 2001 - 2010, o qual trouxe em seu contexto questões estruturantes para a EJA. 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.

Nessa perspectiva, o Brasil implementou diversas iniciativas para combater o analfabetismo entre adultos, buscando reduzir as desigualdades educacionais e promover a inclusão social. Uma das principais ações foi o lançamento do Programa Brasil Alfabetizado em 2003, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva⁶. Este programa visava criar oportunidades de alfabetização para jovens e adultos, além de facilitar sua inserção na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Inicialmente, o programa mobilizou a sociedade civil e jovens voluntários com o objetivo de alfabetizar rapidamente a população analfabeta, tinha como meta "erradicar" o analfabetismo no Brasil, girando em alfabetizar cidadãos com 15 anos ou mais que não tiveram oportunidade ou foram excluídos da escola antes de aprender a ler e escrever. Após mais de uma década de existência, o Brasil Alfabetizado continua a desempenhar um papel fundamental na redução do analfabetismo no país.

O programa foi articulado com organizações da sociedade civil, universidades e instituições públicas para promover a formação de educadores e a implementação de turmas de alfabetização em diversas regiões do Brasil, especialmente no Nordeste, onde os índices de analfabetismo eram mais elevados.

Outro destaque desse período foi o Projeto MOVA-Brasil, que se baseou na metodologia desenvolvida por Paulo Freire. O MOVA-Brasil⁷ surgiu em 2003, de uma parceria entre o Instituto Paulo Freire (IPF), a Federação Única dos Petroleiros (FUP) e a Petrobras, com o objetivo de contribuir para a redução do analfabetismo no país, fortalecer a cidadania ativa e promover a formação profissional dos envolvidos. A metodologia do MOVA enfatiza a associação do aprendizado da leitura e escrita à cidadania, ao trabalho e aos Direitos Humanos.

Diante dessas considerações, ainda nos anos 2000, o governo Lula nos deu esperança, relacionada à valorização da modalidade EJA. Conforme Costa e Machado (2017, p. 121), houve um considerável investimento, destaca-se inclusive, algumas iniciativas, tais como: a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECADI e a implantação do FUNDEB⁸, que passou a contemplar a EJA; O Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Educação, Qualificação e Ação Comunitária - PROJOVEM⁹, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA - PROEJA¹⁰, ambos no campo da Educação

⁶ Período compreendido entre 2003 e 2010.

⁷ Movimento de Educação de Jovens e Adultos

⁸ Instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e encontra-se regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

⁹ Criado em 2005, trata-se de um Programa educacional voltado para jovens entre 18 e 29 anos que foram alfabetizados, mas que não concluíram o ensino fundamental e desejam obter uma formação básica.

¹⁰ Teve origem por meio do Decreto nº. 5.478, de 24 de junho de 2005, denominado inicialmente de Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio.

Profissional, de acordo com Sant’Anna e Stramare (2020, p. 23).

Nesses termos, também em relação à Educação de Jovens e Adultos, o governo Dilma, criou em 2011, o PRONATEC¹¹ - Programa de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

Durante o mesmo governo, tivemos o PNE 2014 - 2024, que através das metas 8, 9 e 10, respectivamente, estabelece o conteúdo que contempla a modalidade. 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 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).

Nessa direção, o governo Lula (2023 - 2026), lançou, em 05 de junho de 2024, sob a responsabilidade da SECADI, a criação, de forma colaborativa pelo Ministério da Educação (MEC) com a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, o Pacto pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos. Tal iniciativa tem como objetivos superar o analfabetismo; elevar a escolaridade; ampliar a oferta de matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos sistemas públicos de ensino, inclusive entre os estudantes privados de liberdade e aumentar a oferta da EJA integrada à educação profissional.

Nesse cenário, os movimentos educacionais para a alfabetização de adultos nos anos 2000, buscam resgatar e adaptar metodologias participativas e críticas, mudando não apenas a alfabetização, mas também a formação integral dos educandos como cidadãos ativos e conscientes de seus direitos e deveres.

Em síntese, historicamente é possível perceber, que a modalidade ainda vive num misto de esperança e incertezas, cercada de movimentos políticos, de cunho neoliberal, os quais acontecem desde os anos 90, e que não deixam de atingir a Educação de Jovens e Adultos, movimentos estes que evidenciam a desvalorização da modalidade, trazendo a tona a precarização dos serviços prestados a este alunado, através da diminuição dos investimentos ou até da inexistência dos mesmos. E tudo isso, sem dúvida alguma, tem resultado no fechamento de turmas e até de escolas que atendem o

¹¹Este Programa visava ampliar a oferta da Educação Profissional e Tecnológica mediante a efetivação de programas, projetos e ações de apoio técnico e financeiro.

público jovem e adulto, muitas vezes de forma autoritária, evidenciando a falta de diálogo com professores, gestores e demais segmentos pertencentes à modalidade EJA.

Podemos ver, nitidamente, que as ações ainda existem, na tentativa de buscar compensação, diante das perdas que a EJA vem sofrendo, durante a trajetória retratada até aqui, mas elas ainda não são suficientes para atender às demandas que a modalidade evidencia.

3.2 A ALFABETIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A alfabetização de adultos está diretamente ligada à estrutura histórica da modalidade, sendo uma temática continuamente debatida entre teóricos da educação, principalmente devido às desigualdades, sejam elas, sociais ou históricas, as quais marcam a trajetória da EJA em nosso País.

A contribuição é advinda de inúmeros teóricos, através dos diversos debates sobre a alfabetização de jovens e adultos, debates estes que apontam desafios e propõem práticas pedagógicas que buscam a inclusão com cunho social, político e cultural, para todos esses sujeitos.

Sem dúvida alguma, podemos dizer que Paulo Freire é uma importante referência na alfabetização de jovens e adultos no Brasil. Em sua proposta de educação, problematizadora e dialógica, situa o educando no centro do processo ensino-aprendizagem, defendendo que alfabetizar deve ser um processo de conscientização. O autor afirma que a alfabetização não é apenas uma decodificação de palavras e, sim um processo de leitura do mundo e de empoderamento social. (Freire, 1982, p.20), evidencia tal ideia nas suas escritas, nos dizendo que “a alfabetização é um ato de conhecimento e, por isso, um ato político. Alfabetizar é permitir que o sujeito leia o mundo, para então, transformá-lo”.

A alfabetização de adultos deve ser crítica, segundo Freire, os educandos devem compreender a realidade que os cerca, para que então possamos atuar para transformá-la. O autor considera imprescindível essa conscientização, para que a emancipação destes sujeitos aconteça, principalmente para aqueles que estão à margem da sociedade.

Diante dessa concepção, o autor enfatiza que é extremamente importante e necessário que se valorize a bagagem do estudante da EJA, em toda a prática docente, afim de tornar possível a transformação social. De acordo com Freire (1987, p. 46) “a alfabetização é mais do que o simples aprender a ler e a escrever. É o aprender a ler o mundo, para, então, transformá-lo”.

Nessa perspectiva, Arroyo (2006), ao se referir à alfabetização de jovens e adultos, tem como foco a dimensão social e histórica dos mesmos, o que dialoga tranquilamente com as abordagens de

Freire. Arroyo (2006) acredita numa ação humanizadora, a qual vinha a reconhecer bem como, valorizar a experiência de vida desse aluno, destaca ainda que muitos alunos precisam trabalhar, além de terem sofrido o tipo de exclusão, na escola e na sociedade.

O autor ressalta que o processo de alfabetização para esses estudantes, deve ir muito além do ensino puramente técnico da leitura e da escrita. Segundo (Arroyo, 2006, p.85) “a escola não pode ser um espaço que perpetua a exclusão, mas sim um lugar de reconhecimento das experiências, saberes e trajetórias de seus alunos”.

Nessa perspectiva, o autor vê a alfabetização como um processo de resgate da dignidade dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Para Arroyo, boa parte dos alunos da EJA são trabalhadores que foram excluídos na infância, quando tinham idade considerada “escolar” e, diante disso, a alfabetização deve ser estabelecida através de um processo de reconhecimento da história de vida do aluno da EJA, considerando suas experiências e conhecimentos já adquiridos, o que é imprescindível para se assegurar que o ensino na EJA ultrapasse o ensino técnico da leitura e da escrita, instigando-se um olhar amplo e inclusivo para a educação, e papel político, social e transformador da alfabetização.

Nesta direção, ainda falando sobre os conceitos centrais da alfabetização, podemos citar também a “Alfabetização e Letramento”, sob a percepção da autora Magda Soares. Para ela, a alfabetização atribui-se ao aprendizado do sistema de escrita e se esta acompanhar os usos sociais da leitura e da escrita estará diretamente implicada com o letramento. Na EJA, é relevante tal distinção, pois os jovens e adultos precisam aprender muito além de decodificar a escrita, sendo imprescindível também, que esta esteja engajada às práticas sociais que abrangem estes movimentos.

A autora declara que “O alfabetizado é aquele que domina o sistema de escrita, mas o letrado é o que, além disso, é capaz de usar a leitura e a escrita em práticas sociais” (Soares, 2004, p.79). Nessa perspectiva, é possível perceber que tal conceito expande a visão sobre o que significa alfabetizar na EJA, expondo que não é satisfatório ensinar a leitura técnica, necessariamente; é preciso oportunizar aos alunos, atividades planejadas que façam parte de práticas sociais de leitura e escrita.

É inegável que a alfabetização sempre foi motivo de variados questionamentos, e assim, métodos foram surgindo e se modificando com o passar dos anos, sempre buscando uma educação que contemplasse variadas classes sociais tornando assim necessário, definirmos seu significado e sua diferença a respeito de letramento, que conforme Soares¹² (1999, p.3 *apud* Kauer; Sant’Anna, Stramare, 2023, p.8) esclarece:

¹² SOARES, M.B. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado (atribuindo a essa palavra o sentido que tem *literate* em inglês). Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever - que se torna alfabetizada - e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - que se torna letrada - é diferente de uma pessoa que ou não sabe ler e escrever - é analfabeta - ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita - é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita (SOARES, 1999, p. 3).

Nesse sentido, será considerado alfabetizado e letrado, quando o sujeito fizer o uso da escrita e da leitura em suas práticas diárias, com autonomia, sendo que esse processo de aprendizagem envolve a descoberta dos códigos da escrita.

Ao discutir os “adultos em processo de alfabetização” na realidade social brasileira, Moll (2011) destaca que se trata de sujeitos que, muitas vezes, precisaram abandonar a escola para ingressar precocemente no trabalho ou que foram marcados por concepções socialmente construídas, como a ideia de que as mulheres não necessitavam estudar, ou ainda, de que dominar apenas conhecimentos básicos de leitura e escrita seria suficiente. Além disso, a autora evidencia a existência de mecanismos seletivos presentes no próprio sistema escolar, responsáveis pela produção de trajetórias escolares fragmentadas e descontínuas. Dessa forma, entende-se que tais discursos, historicamente construídos, permanecem presentes nas narrativas dos estudantes da EJA e também daqueles que interromperam seus estudos, revelando a necessidade de refletir sobre as desigualdades sociais e educacionais que atravessam o acesso, a permanência e a continuidade da escolarização.

Para a autora, a sala de aula precisará ser construída como espaço da palavra e, logo, como espaço de escuta. Existe a demanda de “redesenhar a configuração imaginária da escola que vive na memória de cada um e de cada uma” (MOLL, 2011, p. 18).

Nesse contexto, essa é também a escola que exige, muitas vezes, a cópia, o caderno cheio; é ainda, a escola da correção feita pela professora, em letra vermelha, da voz autoritária da professora e do sentido total da obediência (MOLL, 2011, p. 11). Essas imagens que ficaram do passado, desse modelo de escola tradicional, em que o professor era o detentor do saber, precisam ser ressignificadas.

Segundo a autora, essa escuta precisa ser efetivada pelo mundo real no qual esses sujeitos transitam. Fazendo alusão à experiência freireana como ponto de partida entre a expressão oral e escrita dos estudantes, Moll (2011, p. 13) afirma: “poderíamos falar em levantamento do repertório ou da pesquisa do universo vocabular dos alunos, considerando-se que a linguagem falada é a representação do mundo no qual estamos imersos”.

Nessa direção, outros recursos que podem compor esse cenário de aprendizagens, são os

diferentes textos que circulam na vida cotidiana dos alunos, como: reportagens, crônicas e outros estilos literários, seções de jornais e revistas, embalagens de produtos de uso dos mesmos, jogos, livros, enciclopédias, atlas, entre outros. Enfim, a autora ressalta que o professor tem um papel fundamental na seleção e escolha dos materiais e nas possibilidades pedagógicas que poderão ser elencadas no contexto da sua sala de aula (MOLL, 2011, p. 14).

Assim, o conceito da alfabetização vai se transformando, se aproximando das perspectivas dos letramentos e do alfabetizar letrando, ao mesmo tempo, adquirindo um conceito mais próximo das concepções freirianas, visando a humanização, a aproximação e a transformação social, através da conscientização dos sujeitos.

Durante séculos o ensino veio se transformando na maneira de ensinar os alunos. Destaca-se que o final do século XIX, para entendermos as práticas pedagógicas realizadas¹³ Mortatti (2006, p. 2) afirma: “[...] até então, eram práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, [...] nas poucas “escolas” do Império (“aulas régias”) [...]”. De fato, a alfabetização era realizada para algumas crianças de classes privilegiadas e nem todos tinham acesso à educação.

A partir da proclamação da República, nesse mesmo século, o ensino segue novos rumos. Segundo Mortatti (2006, p. 2): “[...] os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças se apresentam como um momento de passagem para um mundo novo para o Estado e para o cidadão [...]”.

Da mesma forma, a ação esperada pela formação, escola e cidadão, não alcança os resultados desejados. Discute-se, então, os métodos e o público envolvido na educação (docentes e discentes), as organizações sociais e políticas, sempre procurando um responsável para o fracasso da alfabetização.

A fim de que, possamos compreender e conhecer um pouco mais sobre esses métodos, Mortatti (2006, p. 6-12) divide em momentos distintos estes processos de alfabetização, ou seja, os métodos iniciais na leitura e na escrita, descritos a seguir:

1º momento- A metodização do ensino da leitura

[...] Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas.[...]“método João de Deus” ou “método da palavração” baseava-se nos princípios da

¹³ Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

moderna lingüística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra,[...]

2o momento – A institucionalização do método analítico

[...] baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção — de caráter biopsicofisiológico — da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética.[...] o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas.[...] dependendo do que seus defensores consideravam o “todo”: a palavra, ou a sentença, ou “historieta”.[...] ensino inicial da escrita era entendido como uma questão de caligrafia (vertical ou horizontal) e de tipo de letra a ser usada (manuscrita ou de imprensa, maiúscula ou minúscula), o que demandava especialmente treino, mediante exercícios de cópia e ditado.[...]

3º momento – A alfabetização sob medida [...] passaram-se a utilizar: métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes.[...] a alfabetização (aprendizado da leitura e escrita) envolve obrigatoriamente uma questão de “medida”, e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas. A escrita continuou sendo entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, que devia ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura; o aprendizado de ambas demandava um “período preparatório”, que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros.

Para além dos métodos, Mortatti (2006) nos apresenta um quarto momento, informando que esse não mais se trata de método, e sim, de novas concepções com bases epistemológicas vinculadas, principalmente à Epistemologia Genética de Jean Piaget, e que vem contribuir com os estudos sobre a alfabetização. A esse respeito, assim se manifesta a autora:

[...] introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores. [...], o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. (Mortatti, 2006, p.10).

Além disso, a pesquisa de Mortatti (2006, p.15) esclarece que mesmo com o passar dos tempos, os métodos ainda se fazem presentes, pois se aliam as novas técnicas¹⁴, às vezes, se intercalando, mas sempre considerando uma melhor qualidade na alfabetização do educando, destacando o propósito: “[...] o direito de nossas crianças poderem finalmente ler e escrever, de permanecerem na escola e se alguém lhes ensinar, de fato; em defesa de seu direito de, por meio da conquista do sentido da leitura e escrita, serem resgatadas do abandono, da escuridão e da solidão [...]”. Acrescenta-se ao dizer da autora, o direito, também, das pessoas jovens, adultas e idosas.

Certamente, há importante contribuição, segundo Hara (1992, p. 4), dos estudos

¹⁴ Na atualidade, o método fônico tem ocupado um importante espaço na alfabetização das crianças e também, na EJA. No litoral norte, há relatos de professoras alfabetizadoras, também, do uso do “método de boquinhãs”. Estes necessitariam de aprofundamento de estudos, no que tange a EJA, especialmente por entendermos que as questões envolvendo a alfabetização de adultos não são, somente metodológicas, já que a modalidade é constituída por suas especificidades.

desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky com crianças, e revistos por ela, ao abrirem espaços para pesquisa sobre a concepção da escrita pelos adultos: “Partia do princípio de que se a compreensão do código escrito precede a entrada na escola, os adultos não escolarizados teriam também, como as crianças, algumas concepções sobre a escrita.” O estudo da Psicogênese da língua escrita proposto pelas autoras influenciam também a alfabetização de adultos.

Desta forma, o processo da alfabetização colabora para outras aprendizagens, que são relatadas por Hara (1992, p.7): “[...]os estudos psicolinguísticos mostram que há etapas cognitivas¹⁵ que o sujeito do processo passa para construir o domínio do código escrito. [...]”, e evidencia os tempos, que ocorre a escrita ao descrever: [...] “nas diferentes situações que vivencia, já que a escrita é um desses conhecimentos. Inscrita na leitura do mundo, a leitura da palavra é um de seus aspectos; a proposição para a construção da leitura da palavra segue o mesmo conceito da leitura [...]”.

Os estágios da Psicogênese apresentados pela autora auxiliam, especialmente, para a organização do processo da alfabetização. Saber em que estágio, mesmo que transitório em que se encontra o adulto, na escola, propiciará à professora estabelecer um diagnóstico e propor estratégias de agrupamentos de alunos e intervenções significativas com os alfabetizando adultos, o que passa a ser importante.

Do mesmo modo, conhecer o significado de alfabetização reflete sobre as mudanças no processo de entendimento sobre a mesma, tão necessário ao lidar com o público da EJA, que como Paulo Freire (1983, p.49) descreve¹⁶ foi se modificando, pois: “aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem”.

Conforme Brandão (2006), o Movimento Paulo Freire ganhou repercussão em todo o Brasil no século XX, destacando-se pelo método dialógico, caracterizado pelo conhecimento do universo do educando, pela pesquisa do universo vocabular, pelos círculos de cultura, pelas palavras geradoras e pelos temas geradores.

Surgia uma nova proposta de alfabetização, onde o protagonista desta educação seria o próprio educando, trazendo sua bagagem de conhecimento e inserindo na educação transformadora.

Segundo Brandão (2006), a primeira etapa chamava-se “pesquisa do universo vocabular”, ou seja, o educador ou animador ia a campo, munido de papel, caneta e gravador para conhecer de perto o vocabulário. Para isto, ficava ao lado destas pessoas no seu dia a dia, mas não fazia perguntas ou

¹⁵ Os gerais: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético (Hara, 1992).

¹⁶ FREIRE, Paulo. Ação cultural para liberdade. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983 p. 49.

questionamentos prontos, ao invés disso, anotava suas falas, frases, vivenciava momentos no trabalho, nos afazeres do lar, no convívio social e isto acontecia com um consentimento prévio, para depois se reunir com o grupo do círculo e escolher as palavras geradoras.

A segunda etapa, conforme o autor, consistia na escolha das palavras geradoras, que precisavam significar a realidade daquela classe social e fazer parte das suas falas, como primeiro critério de escolha. Como segundo critério, as palavras geradoras eram classificadas em três métodos, que de acordo com Brandão (2006, p.15) são relacionadas: “[...] 1ª) a riqueza fonêmica da palavra geradora; 2ª) as dificuldades fonéticas da língua; 3ª a densidade pragmática do sentido.”

Em outras palavras, Brandão (2006, p. 15) exemplifica como as palavras geradoras devem ser escolhidas:

A melhor palavra geradora é aquela que reúne em si a maior porcentagem possível dos critérios sintático (possibilidade ou riqueza fonêmica, grau de dificuldade fonêmica complexa, de manipulabilidade dos conjuntos de sinais, as sílabas, etc.), semântico (maior ou menor intensidade do vínculo entre a palavra e o ser que designa, maior ou menor adequação entre palavra e ser designado, etc.), pragmático (maior ou menor teor de conscientização que a palavra traz em potencial, ou conjunto de reações sócio-culturais que a palavra gera na pessoa ou grupo que a utiliza.

Nesse sentido, as palavras geradoras deram lugar aos temas geradores, nos quais eram utilizados para debates sobre assuntos pertinentes daquele tema proposto e só eram utilizadas nos grupos de pós-alfabetização. No início dos círculos da cultura os animadores utilizavam fichas com desenhos da realidade social dos educandos, para a partir dessas imagens criar debates sobre a sua cultura, seu universo pessoal, direcionado para aquela população específica. Durante os debates, estas figuras apareciam, por vezes, com o nome da imagem, sendo um exemplo citado pelo autor “Benedito”. Em outras ocasiões somente a imagem ou somente o nome. O animador, como era chamado o condutor dos debates, lia os fonemas, comentava sobre a formação das palavras, pedia para lerem, mostrava as famílias silábicas e sugeria novas formações de palavras ao grupo (Brandão, 2006).

Assim sendo, Brandão (2006, p. 38) enfatiza:

Nada é rígido e não há receitas. Nada é lei, a não ser as leis da lógica do ato de aprender os princípios gramaticais da língua. Há uma proposta de trabalho-diálogo e há uma lógica no processo coletivo de aprender a ler-e-escrever. Fora disso cada situação é uma situação e coisa alguma é melhor para um círculo de cultura — para a comunidade à qual o círculo se abre — do que aquilo que a sua gente descobre, com o próprio trabalho, que é bom, que amplia o diálogo, que favorece uma leitura crítica da realidade social e uma leitura correta da língua, que é parte desta realidade.

Como vimos anteriormente, os métodos as concepções e as propostas de alfabetização foram implantados também com os alunos da EJA e alguns destes alcançaram o êxito, porém, outros nem tanto. E cada nova concepção, concretizou-se através de movimentos que envolveram alunos (as), o saber fazer, as experiências do como fazer de cada professor (a) envolvido, seus saberes e conhecimentos, que passaremos a visualizar ao tratarmos sobre a formação dos professores da EJA, nas linhas seguintes.

A nuvem de palavras que segue, é utilizada por representar os destaques do referencial estudado e tem por objetivo destacar as palavras que também estão envolvidas no processo da alfabetização da EJA.

Figura 1 – Nuvem de palavras que envolvem a Alfabetização na EJA



Fonte: A autora

Como é possível observar, essas palavras definem a educação como um direito desse público adolescente, jovem, adulto ou idoso em sua condição de trabalhador. Estes, os que buscam a inclusão e um futuro melhor vêm na alfabetização uma legítima e importante oportunidade de acesso aos bens tecnológicos e culturais com base em suas vivências, e também, como oportunidade de retomada e continuidade dos estudos.

3.3 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NA EJA

Pensar a formação do professor de forma geral, seja ela inicial ou continuada, e em particular, a formação do educador de jovens e adultos, enquanto ação permanente construída ao longo da vida, através de percepções diárias da realidade onde o educador está inserido e da percepção das mudanças

pelas quais o mundo está passando, é uma das exigências para essa modalidade de ensino. A esse respeito, Haddad afirma que:

Educação continuada é aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a ideia de construção do ser. Abarca, por um lado, a aquisição de conhecimentos e aptidões e, de outro, atitudes e valores, implicando no aumento na capacidade de discernir e agir... Educação continuada implica repetição e imitação, mas também apropriação, ressignificação e criação. Enfim, a ideia de uma educação continuada associa-se a própria característica distintiva dos seres humanos, a capacidade de conhecer e querer saber mais, ultrapassando o plano puramente instintivo de sua relação com o mundo e com a natureza. (2005, p. 191 e 192).

A formação docente deve partir do conhecimento da realidade em que o aluno está inserido e através de elementos dessa realidade organizar ações para melhorar sua prática pedagógica, efetivada coletivamente e de forma permanente pelos atores participantes dessa ação. Segundo Freire (2006) o momento da crítica sobre a ação é fundamental, pois é através do pensamento crítico de hoje sobre a prática, é que se pode melhorar a próxima prática.

Para tanto, Freire (2006) afirma que é fundamental que os docentes construam uma postura dialógica e dialética, não mecânica, trabalhando o processo ensino-aprendizagem fundamentado na consciência da realidade vivida pelos educandos, jamais o reduzindo a simples transmissão de conhecimentos.

Para dar conta da complexidade deste contexto seria necessário que os docentes da EJA, em particular os que atuam na alfabetização, fossem muito bem preparados desde a sua formação inicial, seja ela em Curso Normal de Ensino Médio ou em nível superior, no caso da Licenciatura em Pedagogia. Porém, sabe-se, como afirmam Sant'Anna e Stramare (2020) que infelizmente, no Rio Grande do Sul, poucas instituições ofertam, em suas licenciaturas, uma formação que os habilite a atuar com qualidade na EJA. Diante deste quadro, segundo os autores, a formação continuada, em muitas situações, passa a ser a inicial para muitos docentes que atuam na Educação Básica de EJA¹⁷.

Nesse sentido, ao tratar sobre as peculiaridades da formação inicial ou continuada de professores, através de sua pesquisa, Soares (2011) enfatiza a necessidade de existir uma formação específica para o docente que trabalha com a EJA para que este possa refletir com o referido público sobre o direito ao conhecimento e à cultura, entre outros. Para ele, é imprescindível que tais peculiaridades sejam respeitadas. O autor analisa, inclusive, a sua trajetória na área da educação de jovens e adultos, onde destaca três eixos que devem ser observados em relação à EJA: o direito à

¹⁷ Neste estudo os autores destacam a formação do curso de Licenciatura em Pedagogia da Uergs.

educação, as políticas públicas voltadas para a modalidade e a formação docente.

Soares (2011) defende ainda, a necessidade de ampliar as reflexões que cercam a formação inicial e continuada do professor que atua na Educação de Jovens e Adultos. Soares evidencia a importância de se respeitar as singularidades da EJA, suas características culturais e sociais, bem como suas necessidades. Neste contexto, segundo o autor, “a EJA deve perguntar primeiro que realidade há de transformar, e, depois o que pode fazer a educação para que essa transformação seja da melhor qualidade” (Soares, 2011 p.201 – 212).

Referindo-se ao sujeito professor como educador, destaca que antes de mais nada, o professor como educador desde a sua trajetória acadêmica, além de carregar uma bagagem de experiências, se qualifica através de estudos para determinada área de atuação. Estes dizeres nos fazem lembrar dos estudos de Tardif (2005, p.63) sobre os saberes dos professores, que passarão a ser apresentados no quadro em que o autor esquematiza os saberes docentes, que seguem:

Quadro 04 – Tipos de saberes docentes

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODO DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos Professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária ou secundária, os estudos pós- secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissional.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos para a formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados nos trabalhos	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes da sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: TARDIF, 2005, p. 64 (grifo nosso)

Estes saberes expressos se completam com novas reflexões ao trabalharem com os (as) alunos (as) da EJA, já que esta apresenta especificidades, como apresenta Soares (2011). Neste contexto, o

papel de professor passa agora para o educador. De acordo, com Sant'Anna (2020, p.17) a expressão formação do educador ao invés de formação de professor requer comprometimento e engajamento docente com a EJA como explicita a autora:

Assim, a expressão formação do educador ao invés de formação do professor, como comumente ouve-se falar, coloca o interlocutor numa posição diferenciada, daquele que está ou esteve, em algum momento, no lugar de quem avalia a sua própria condição, na profissão docente. Falar em formação do educador implica no reconhecimento de que, nesta formação pretendida, se quer algo a mais, algo que pressupõe o engajamento do professor e dos professores que administram a formação, todos comprometidos com a práxis social e global – o que vai além de saber os processos estritamente pedagógicos. A palavra educador, dessa forma, mobiliza uma memória histórica, para além da memória institucional escolar conhecida.

Nesse sentido, Freire (1987, p. 21) expõe sobre o papel do alfabetizador como educador o seguinte:

O trecho seguinte esclarece a relação do alfabetizando com o conhecimento e o papel do alfabetizador: ... sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como ato criador. Para mim, seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse 'enchendo' com suas palavras as cabeças supostamente 'vazias' dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem.

Com efeito, os (as) alunos (as) da EJA são os protagonistas da sua história, eles não devem ser considerados uma tábula rasa, mas sim incentivados no seu crescimento, para construir seu aprendizado, trazendo recursos que visualize sua vida e não programas prontos, palavras soltas sem significado no seu contexto, sem sentido em sua existência.

Nesse contexto, Sant'Anna e Stramare (2020, p.99) colaboram ao afirmar:

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.

Hara (1992, p. 4) aproxima essas práticas do sistema de alfabetização de Paulo Freire ao enfatizar o uso das palavras geradoras, das famílias silábicas e da formação de novas palavras, compreendendo o alfabetizando como sujeito ativo na construção de sua aprendizagem. A autora

destaca, ainda, a importância de trabalhar com palavras carregadas de significado para os educandos, produzidas a partir dos contextos vivenciados na EJA, favorecendo, assim, o envolvimento e a identificação dos sujeitos com o processo de alfabetização.

Entretanto, fazer o estudante compreender que os tempos mudaram, que a escola que antes existia mudou, resgatar esta história com seus alunos (as), faz parte da formação deste professor reflexivo, que enfrenta situações do cotidiano. Moll (2004, p.11), quando expõe situações da sala de aula, trazendo falas de seus alunos (as) que carregam memórias da escola que frequentavam, aponta a necessidade desta compreensão: “- Mas eu não vim para conversar, vim para aprender!” ou “- Não adianta ficar falando, a gente tem que escrever, encher caderno! ” E ainda falam: “- Professora, quando vai terminar este papo, não vai ter tema no quadro para copiar?”

Ainda, segundo Moll (2004) é um desafio constante na rotina do professor fazer com que a imagem destas antigas escolas sejam esquecidas, onde o silêncio era obrigatório nas salas de aulas, o professor era a autoridade, só repassava conhecimentos, os (as) alunos (as) não tinham liberdade para se expressar, tudo isso ainda faz parte das memórias dos (as) alunos (as) da EJA.

Reforçando a necessidade de reflexão, conforme Moll (2004, p. 11), há saberes pertinentes a esses educadores, pois: Fazer-se professor de adultos implica uma conduta para uma sensível escuta cotidiana, como também uma ampliação do olhar.” Isto quer dizer que a ele cabe transcender seus propósitos de educar, com seu olhar atento, quando se aproxima da história de vida dos seus alunos (as).

Igualmente, Barros (2022, p. 65) destaca a importância da formação continuada construída em suas bases: “[...] a relevância da *formação inicial*, que deve se consubstanciar em uma sólida formação, que propicie ao futuro educador a realização de aproximações entre teorias e práticas.”

Ainda, nesse sentido, sobre a importância da formação inicial neste processo, Moura¹⁸ (2006, p. 162 *apud* Barros 2022, p.65) reforça seu pensamento:

Temos clareza de que a formação continuada é fundamental, mas que ela ressurte-se de uma base teórica sólida por parte dos educadores, que deveria ser proporcionada através de uma sólida formação inicial, principalmente considerando as peculiaridades dos jovens e adultos sujeitos da prática pedagógica. A ausência da formação inicial traz como consequência vazios de saberes científicos e pedagógicos na trajetória profissional que se tornam em lacunas às vezes intransponíveis.

O processo de formação, abrange outras ações na educação com as pessoas jovens e adultas,

¹⁸ MOURA, M. O. de. Saberes Pedagógicos e Saberes específicos: desafios para o ensino de Matemática. In: SILVA, A. M. et al. (org.). Novas subjetividades, currículo e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Recife: Bagaço, 2006, 489-504.

isto é, uma formação continuada, envolvendo outros aspectos abrangentes, que, conforme Barros (2023, p.73-74) enfatiza em seu trabalho de dissertação, torna-se importante considerar: as dimensões, os aspectos relativos e o processo educativo nesta jornada de formação continuada na EJA que passam a ser relacionadas a seguir:

Quadro 05 - 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: Barros (2023, p. 72-73)

Portanto, conforme Barros (2023, p. 74), a partir da pesquisa realizada foram organizadas “concepções basilares a respeito da formação docente alinhada às dimensões das especificidades da EJA consideradas na presente pesquisa”, evidenciando, ainda, “a associação entre a formação docente e as 10 dimensões estabelecidas no quadro”. Estas dimensões nos auxiliam a compreender que os processos formativos continuados da EJA são abrangentes e envolvem aspectos complexos.

Além disso, segundo Moll (2011) a necessidade de se organizar os recursos didáticos torna-se um elemento fundamental para aproximar estas aulas, podendo-se utilizar de meios e estratégias, considerando que os alunos (as) já têm um prévio conhecimento de utilização cotidiana. Assim, pode-se utilizar jornais, revistas, imagens, contação de histórias, abrangendo seus nomes, suas memórias, histórias de vida, entre outras abordagens de suas vivências.

Da mesma forma, Sant’Anna e Stramare (2020, p.100) através dos relatos em seu artigo, demonstram como utilizar materiais concretos com alunos (as) da EJA:

Podemos citar como exemplo um homem do campo que possui algumas cabeças de gado e todo dia, ao recolher seu rebanho, necessita fazer uma contagem dos animais. Como podemos auxiliar este indivíduo que não é alfabetizado e desconhece cálculos matemáticos? Com um modo comparativo. Cada pequena coisa representa um ser. Geralmente, esse processo ocorre utilizando materiais concretos, de fácil acesso e do seu cotidiano, tais como: pedras, parafusos, bolinhas de gude, gravetos, entre outros, dos quais é feita a relação de uma unidade de pedra, para um animal.

Do mesmo modo, de acordo com Sant’Anna e Stramare (2020, p.107) outros materiais concretos podem ser utilizados:

[...] o alfabeto móvel também é de grande importância de ser apresentado para os estudantes da EJA, para manusear o material e para a percepção e contato visual com os mesmos [...] “metro de carpinteiro” para realizar a conferência dimensional em qualquer área, [...] ele pode utilizar o metro para realizar, [...] a medição e posteriormente, com um pedaço de linha, realizar a mesma medição.

Em síntese, nas práticas pedagógicas, variados recursos podem ser utilizados, mas sempre procurando atender à realidade de seus alunos (as), fazendo-os (as) assim participar destas aprendizagens e como disse Sant’Anna e Stramare (2020, p. 105) sobre os recursos que eram usados antigamente:” [...] Antes mesmo de existir o sistema métrico atual, as pessoas desenvolveram seus próprios padrões de medição utilizando, para isso, partes do seu próprio corpo, como por exemplo o pé, o polegar, a braça, entre outros.[...]”. Segundo os autores, estes são saberes e experiências que precisam compor a aula, considerando-se ainda que os estudantes também têm as suas estratégias de medidas não convencionais para que, de modo reflexivo, se possa chegar às medidas convencionais.

Certamente, a formação docente para atender o público da EJA, também se ampara em leis, normas e pareceres no qual é destacado por Barros (2023, p. 68) 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).

Outrossim, conforme Sant’Anna e Stramare (2020, p.89-90) são poucas universidades que incluem habilitação específica para os docentes atuarem na EJA:

Vale ressaltar ainda que a grande maioria dos cursos de licenciatura do país, não sendo diferente na realidade do estado do Rio Grande do Sul, não oferecem a habilitação específica na área da Educação de Jovens e Adultos. Assim, tendo por orientação os estudos de Soares (2011), Sant’Anna, Stramare e Narvaz (2020) e Rocha (2018), com exceção das licenciaturas em Pedagogia de algumas IES públicas, poucos cursos de licenciatura das demais áreas de formação propõem disciplinas, em sua maioria não obrigatórias, que versam sobre o tema, o que também se repete nos cursos de formação de Magistério, de nível Médio, cujas práticas se restringem à educação de crianças.

Todavia, Sant’Anna e Stramare (2020, p. 111-112) colaboram com informações importantes sobre os cursos disponibilizados pela UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, à nível de graduação, visando disciplinas de formação na área de educação de jovens e adultos. Segundo os autores:

O atual PPC do Curso de Pedagogia – Licenciatura (UERGS, 2014), informa que este Curso integraliza carga horária de 3330 (Três mil, trezentos e trinta) horas de “[...] estudos, atividades e experimentações (teórico-práticas) junto à realidade escolar e não escolar

resguardando o cumprimento total das horas previstas e dos dispositivos legais que o amparam” (UERGS, 2014, p. 48).

De acordo com o documento mencionado, o curso tem como objetivo formar professores capazes de refletir criticamente sobre suas práticas pedagógicas e sobre as representações sociais que permeiam o contexto educacional. Nessa direção, propõe uma formação ampla, com ênfase na Educação Infantil, nos Anos Iniciais voltados para crianças, jovens e adultos, além de contemplar aspectos relacionados à gestão e às políticas educacionais. Entre os componentes curriculares ofertados, destacam-se disciplinas relevantes para a formação inicial no campo da EJA. De modo geral, o currículo compreende 495 horas de disciplinas obrigatórias e 90 horas de disciplinas eletivas, sendo exigida a realização de, pelo menos, uma disciplina eletiva pelo licenciando, totalizando, no mínimo, 525 horas de formação voltadas ao âmbito da EJA.

Da mesma forma, Sant’Anna e Stramare (2020, p.112) conferem ao curso a sua eficácia, ao afirmarem que “o Curso de Pedagogia – Licenciatura [...] apresenta componentes curriculares [...] com carga horária condizente à formação inicial no âmbito da EJA.[...] e apresenta um importante diferencial que é a [...]: presença de estágio curricular obrigatório de EJA em espaços escolares e/ou não escolares.”

Além disso, o curso de Letras também contempla o estudo da EJA, com dois créditos, e conforme Sant’Anna e Stramare (2020 p.115) o curso conta com uma disciplina eletiva voltada especificamente à Educação de Jovens e Adultos, denominada “EJA”; contudo, essa disciplina contempla conteúdos significativos e referenciais teóricos fundamentais para a compreensão e discussão da modalidade, tais como:

Perspectiva histórica da EJA no Brasil. A especificidade do trabalho com jovens e adultos: fundamentos e princípios teórico-metodológicos. Formação do educador de jovens e adultos. As diferentes propostas de EJA no Brasil: experiências de educação que tratam da Educação Básica e Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A trajetória das políticas públicas para EJA no Brasil.

Nessa direção, ainda destacam, além dos cursos, os trabalhos que são realizados nesta linha de pesquisa sobre a EJA, a nível de graduação (Trabalhos de conclusão de Curso - TCC), pesquisa e pós-graduação Mestrado em Educação, conforme apontam Sant’Anna e Stramare (2020, p.127):

Aliás, fica evidente, neste estudo, que a presença da Educação de Jovens e Adultos na Pedagogia é a responsável pela produção acadêmica sobre a EJA na graduação e porque não dizer, na pós-graduação? A pós-graduação lato-sensu também apresenta produções e com orientadores que transitam na graduação em Pedagogia e Letras. [...] Embora o Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional seja recente, já se percebe que a EJA

está presente, enquanto campo de conhecimento e de estudos.

Ora, pensar formação de professores da EJA requer que se tenha cursos de graduação que abranjam com qualidade esta formação inicial para que os professores continuem em formação, na pós-graduação e também em processos formativos continuados, nas escolas onde atuam.

Ora, ainda, pensar em alfabetização, especificamente, faz-se necessário pensar em formações que considerem o fazer docente, enfim, todas as suas práticas pedagógicas, sejam elas, em escolas públicas ou privadas, em prol de uma “educação de qualidade”, que “fale de igualdade e de justiça social”, que “respeite a história e os saberes de cada aluno (a)”, formando assim, com olhos nas especificidades e demandas dos jovens e adultos da EJA.

A partir de uma breve análise das dissertações encontradas, constituiu-se a nuvem de palavras que segue abaixo, a qual sintetiza através de palavras-chaves alguns princípios, concepções e abordagens sobre formação continuada na EJA.

Figura 2 – Nuvem de palavras que envolvem a formação de professores na EJA



Fonte: A autora

Pode-se observar, que as referidas palavras envolvem o Freire como sua maior reflexão, bem como, compõem o universo das especificidades da EJA.

4 METODOLOGIA

Nesta pesquisa, foi adotada a abordagem metodológica da pesquisa qualitativa de tipo exploratória e descritiva. Conforme Minayo (2009, p. 21), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Nesse contexto, a maneira como cada um age ou reage diante de uma determinada situação, deve ser explorada conforme o contexto geral, pautando-se da descrição, compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Por ser uma pesquisa exploratória e descritiva, buscou-se aporte em Gil (2008, p. 27), o autor reitera que as pesquisas “exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Desse modo, objetivando explorar um problema e buscar informações mais precisas, seguiu-se a ideia do autor, que ressalta que a etapa de pesquisa exploratória pode envolver o “levantamento bibliográfico” e a “entrevista” com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado efetivando-se, assim, a “análise de exemplos que estimulem a compreensão”. No caso deste estudo, o estado do conhecimento colaborou com o referencial bibliográfico, especialmente por apresentar a produção acadêmica recente vinculada ao tema.

Nessa perspectiva, a pesquisa também envolve um movimento descritivo, que segundo Gil (2008, p. 28) tem por “objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis, com [...] utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados”, considerando sempre os dados produzidos. De modo geral, pesquisas desta natureza buscam aprofundar fenômenos elencando características e modelos que melhor os descrevam.

Nesses termos, a principal característica dessa pesquisa é a descrição e diante desse movimento buscou-se saber de que modos ocorrem os processos de alfabetização da EJA no município de Cidreira, investigando as práticas alfabetizadoras adotadas pelas professoras que atuam nas totalidades iniciais na escola municipal que oferta a modalidade.

Em conformidade, Cervo e Bervian (2006, p. 63-64) explicitam que: “A pesquisa exploratória realiza descrições precisas da situação e quer descobrir as relações existentes entre seus elementos componentes. Esse tipo de pesquisa requer um planejamento bastante flexível para possibilitar a consideração dos mais diversos aspectos de um problema ou de uma situação”.

Compreendendo também a complexidade deste processo buscou-se suporte analítico frente

aos dados produzidos, através da Análise de Conteúdo que nos auxiliou a compreender os sentidos, as percepções docentes expressas nos conteúdos das falas dos professores, buscando os sentidos para além da palavra dita, conforme enuncia Bardin (2016, p. 45), ao afirmar: “[...] A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. [...] uma busca de outras realidades através das mensagens”.

Conforme Bardin (2016, p. 44), a análise dos conteúdos permite identificar saberes de diferentes naturezas, como psicológica, histórica e econômica, possibilitando compreender tanto os significados quanto os significantes presentes nos discursos. A autora destaca que esse processo analítico considera não apenas aquilo que é explicitamente dito, mas também os sentidos implícitos e os silêncios presentes nas falas. Nessa perspectiva, Bardin (2016, p. 44) afirma que “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”.

Dessa maneira, o pesquisador lida com evidências que buscam compreender as particularidades, evidências ou padrões que estão por trás dos elementos de uma fala, de um comunicado, independente da origem e suporte. Nesse sentido, ocorre uma dupla atividade por parte do pesquisador que deverá se despir de alguns conceitos pré-existentes e se apropriar dos conceitos da Análise de Conteúdo para entender nas entrelinhas da mensagem do entrevistado.

Considerando a perspectiva exploratória da pesquisa, no intuito de garantir a qualidade de informações sobre o objeto em estudo e encontrar a melhor forma de abordá-lo, destaca-se que o aporte da pesquisa bibliográfica, da pesquisa documental e da entrevista semiestruturada, como procedimentos de pesquisa.

No que se refere à pesquisa bibliográfica, utilizou-se como referenciais, dissertações, artigos e livros, dentre outros, mediante pesquisa de Estado do Conhecimento e em relação à pesquisa documental, apontou-se legislações, normativas, relatórios, Referencial Curricular Municipal e o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola.

No que se refere às entrevistas semiestruturadas, conforme Bardin (2016) foram formuladas "questões norteadoras, em roteiro de entrevistas, que aconteceram no decorrer da pesquisa, respeitando os objetivos que pertenciam à fase pré-analítica, a qual consistiu na abertura de novas indagações e direções, formulando unidades de registro, contexto, formas gerais de categorização”.

Nessa perspectiva, a organização se deu através de entrevistas de tipo semiestruturada, com 04 professoras que atuavam na alfabetização da EJA na escola municipal que oferta a modalidade, no município de Cidreira. Estas entrevistas foram realizadas em local, dia e horário combinados com as

referidas professoras, de modo presencial. Com a entrevista semiestruturada, foi possível ter liberdade para abarcar outras questões, conforme abordagens ou dúvidas que apareceram no decorrer da mesma. Nesse sentido, Manzini (2004, p. 154), chamando a atenção para este tipo de pesquisa que faz emergir dados e informações de modo mais livre, afirma que: “[...] a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”.

Em seguida, realizou-se a construção do corpus da pesquisa, que segundo Bardin (2016, p. 126), é um “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”, respondendo as normas de validade qualitativa.

Ainda de acordo com Bardin (2016, p. 126), segue-se algumas regras para elaboração do corpus, cumpre-se *etapas* relevantes para elaboração da análise, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 06 – Etapas para elaboração da análise de conteúdo

<i>Exaustividade</i>	A análise do material deve contemplar todos os aspectos levantados no roteiro, não se pode dispensar elementos relevantes, seja qual for a razão.
<i>Representatividade</i>	Deve conter características essenciais ao universo pretendido, de forma a representá-lo.
<i>Homogeneidade</i>	É preciso respeitar os critérios de escolha dos temas, abordando as questões do roteiro de perguntas.
<i>Pertinência ao pretendido</i>	Os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivos previstos.

Fonte: A autora

Considerando as regras de seleção do corpus de análise, o qual é constituído por documentos selecionados, por falas produzidas na entrevista com observação criteriosa da pesquisadora e sempre com total consentimento dos entrevistados, salienta-se a necessidade da organização do material, a qual constitui-se como uma fase intermediária, que compreende o agrupamento de todo material para tratar das informações, visando a construção do texto.

Finalizada a primeira etapa, descrita anteriormente, passou-se para a segunda etapa, que é a de exploração do material que consiste na operação classificatória, visando alcançar o núcleo compreensivo do texto, produzindo categorias, classificações com expressões significativas que vão se transformando ao longo do processo, aperfeiçoando-o.

Nessa segunda etapa, as entrevistas compõem um texto que é recortado em unidades de registro, e em seus parágrafos foram selecionadas palavras-chaves. Realizou-se as categorias iniciais, por meio de pequenos resumos dos parágrafos tirados do texto das entrevistas, as quais são agrupadas tematicamente e sucessivamente. Por meio da análise, surgiram as categorias intermediárias e as categorias finais. Assim, o texto das entrevistas é recortado em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos), reunidos tematicamente em categorias iniciais, intermediárias e finais, as quais possibilitaram a realização de encadeamentos, procurando buscar significação ou mensagens subentendidas, junto à fala dos entrevistados.

A terceira fase, que é a do tratamento dos resultados obtidos e interpretação, abrange percepção e compreensão; baseia-se em entender os conteúdos transparentes e potenciais contidos no material coletado, criando categorias mais críticas, analíticas, fundamentando a criticidade com autores que abordem sobre o assunto em questão, por meio da introdução teórica de aporte.

É importante registrar, que o projeto da referida pesquisa foi submetido, com aprovação, pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, visando seguir todos os trâmites éticos, bem como as orientações do referido Comitê responsável e das legislações que orientam a ética em pesquisa, de modo a preservar e zelar pela integridade dos participantes e para a legitimidade dos estudos desenvolvidos.

Assim, demonstrou-se a importância de traçar esse percurso metodológico que foi desenvolvido. Importante destacar que, quanto a isso, as entrevistas aconteceram em data, horário e local previamente agendado, sem intercorrências.

5 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

5.1 SOBRE O LITORAL NORTE GAÚCHO

O Litoral Norte do Rio Grande do Sul é uma região marcada por sua beleza natural, cultura diversificada e forte vocação turística. Compreendendo municípios como 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, a faixa litorânea se estende ao longo do Oceano Atlântico, oferecendo paisagens exuberantes, praias movimentadas e áreas de preservação ambiental.

O Litoral Norte do Rio Grande do Sul constitui uma região de grande relevância socioambiental e cultural no contexto geográfico brasileiro. Essa faixa litorânea, que integra municípios como Torres, Capão da Canoa, Tramandaí e Xangri-lá, caracteriza-se por sua dinâmica costeira complexa, influenciada por processos sedimentares e pela ação das marés (SILVA, 2018). Estudos em geografia física destacam que os cordões arenosos, restingas e dunas do litoral norte desempenham papel fundamental na proteção das áreas continentais e na manutenção da biodiversidade local (CUNHA; PEREIRA, 2020).

Segundo Costa (2017), o desenvolvimento urbano acelerado nas últimas décadas tem tensionado as relações entre ambiente e sociedade na região. A expansão imobiliária orientada ao turismo sazonal intensifica pressões sobre ecossistemas frágeis, como brejos litorâneos e restingas, exigindo planos de manejo que integrem sustentabilidade e planejamento urbano (COSTA, 2017). Para Marques (2019), políticas públicas de zoneamento costeiro são necessárias para mitigar a degradação ambiental sem comprometer as oportunidades econômicas ligadas ao setor turístico.

Autores como Oliveira e Ramos (2021) ressaltam ainda a importância da dimensão sociocultural no litoral norte gaúcho. Festivais tradicionais, práticas pesqueiras artesanais e a música regional contribuem para a identidade local, construindo um patrimônio imaterial que dialoga com os desafios da modernização e da preservação cultural. Essa interação entre ambiente, economia e cultura, faz do litoral norte um objeto privilegiado de estudo nas ciências humanas, especialmente em pesquisas que abordam desenvolvimento territorial e sustentabilidade (OLIVEIRA; RAMOS, 2021).

No plano demográfico, a região apresenta crescimento populacional nas últimas décadas, associado à expansão urbana e ao turismo. De acordo com o IBGE, os municípios do Litoral Norte somam mais de 400 mil habitantes residentes considerando as estimativas intercensitárias recentes e

os resultados do Censo Demográfico 2022 (IBGE, 2022; IBGE, 2024). Entre os centros mais populosos destacam-se Capão da Canoa, Tramandaí, Osório e Torres, que concentram serviços, comércio e funções administrativas regionais (IBGE, 2022).

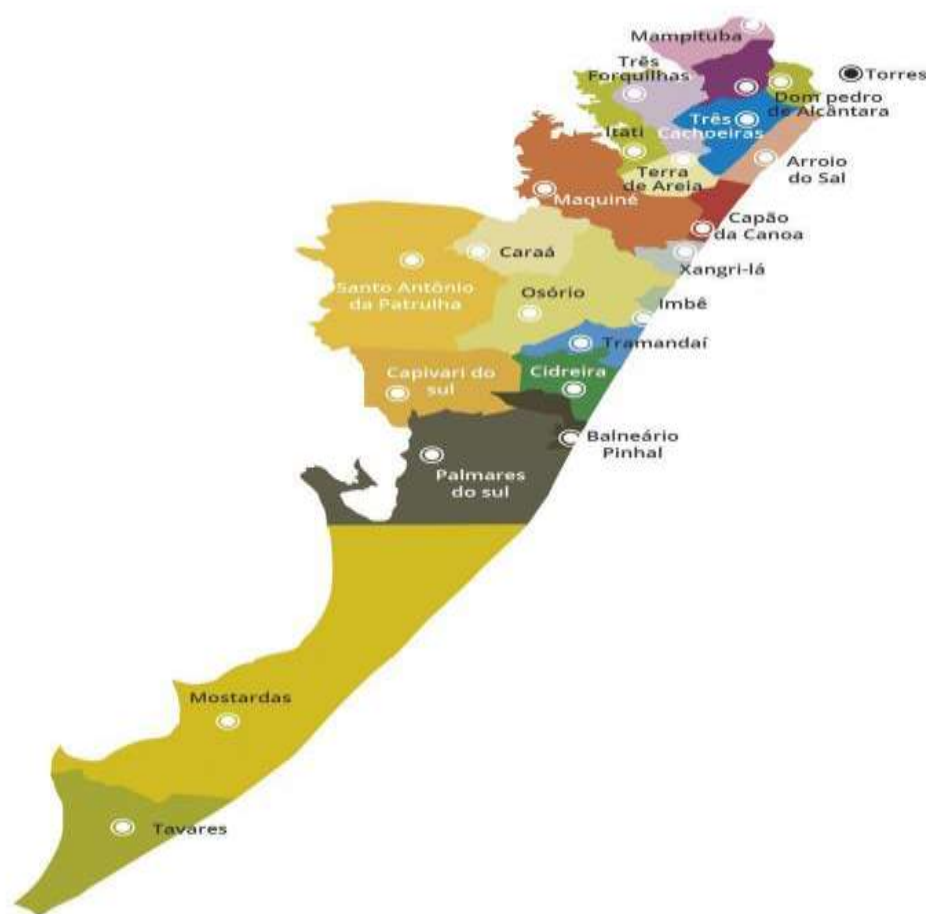
Outros municípios com presença populacional significativa incluem Imbé, Cidreira, Xangri-Lá, Arroio do Sal e Balneário Pinhal, cuja dinâmica demográfica é fortemente influenciada pela sazonalidade do veraneio, quando a população flutuante amplia a demanda por infraestrutura urbana e serviços públicos (RIO GRANDE DO SUL, 2023). Essa pressão sazonal reforça a necessidade de planejamento integrado do uso do solo e da gestão costeira (COSTA, 2017; MARQUES, 2019).

Sob a perspectiva socioeconômica, o litoral norte combina atividades de turismo, comércio e serviços com práticas tradicionais, como a pesca artesanal, especialmente a pesca da tainha e do camarão, desempenha um papel importante na economia da região, assim como o turismo, que movimenta diversos setores, incluindo comércio, hotelaria e serviços. É nítido que a cultura local do Litoral Norte é influenciada pelas tradições litorâneas e açorianas, presentes na culinária, festividades e modos de vida dos habitantes, compondo uma identidade cultural própria que interage com os processos de urbanização e com a conservação dos ecossistemas costeiros (OLIVEIRA; RAMOS, 2021).

Assim, a compreensão do território demanda uma abordagem interdisciplinar que articule variáveis físicas, demográficas e culturais, evidenciando o papel estratégico da região.

Além das praias, o Litoral Norte gaúcho conta com importantes ecossistemas de lagoas, dunas e áreas de restinga. O Parque Nacional da Lagoa do Peixe, localizado entre os municípios de Tavares e Mostardas, é um dos principais pontos para a observação de aves migratórias, sendo um local de grande relevância para pesquisadores e amantes da natureza.

Figura 3 – Mapa ilustrativo do Litoral Norte do RS



Fonte: AMLINORTE 2025

Este mapa destaca a localização dos municípios que compõem o Litoral Norte do Rio Grande do Sul, facilitando a visualização da região e seu contexto geográfico, suas delimitações e sua inserção no contexto territorial do estado.

Pode-se dizer que o Litoral Norte gaúcho é uma região que combina belezas naturais, riqueza cultural e uma infraestrutura acolhedora, proporcionando experiências únicas aos seus visitantes ao longo de todo o ano.

5.2 SOBRE O MUNICÍPIO DE PESQUISA

Em 9 de maio de 1988, a Lei Estadual nº 8.606 foi promulgada, criando oficialmente o Município de Cidreira/RS. Esse importante documento foi assinado pelo então Governador do Rio

Grande do Sul, Pedro Simon. A instalação oficial de Cidreira como Município, marcando o início de sua nova fase, aconteceu em 1º de janeiro de 1989.

A cidade está localizada a uma distância de 140 km da capital Porto Alegre/RS e é pertencente do Litoral Norte do Estado.

Representada pela pesca, agricultura e construção civil, a cidade possui forte representatividade cultural e religiosa. O Município teve a sua origem em Santo Antônio da Patrulha/RS. Posteriormente, pertenceu a Osório/RS e, por fim, a cidade de Tramandaí/RS. O nome originou-se da “grande quantidade de pequenas árvores das rutáceas (que produz cidra), encontradas no lugar” (PME-CIDREIRA, 2015, p. 10). Conforme o censo realizado em 2022 pelo IBGE, sua população é estimada em 17.071 pessoas.

O município de Cidreira, localizado no litoral norte do estado do Rio Grande do Sul, apresenta uma trajetória histórica vinculada ao processo de ocupação colonial do território sul-brasileiro e uma estrutura econômica contemporânea fortemente associada ao setor de serviços, com destaque para o turismo e o comércio. A formação territorial da região remonta ao período das sesmarias concedidas pela Coroa Portuguesa no século XVIII, quando extensas áreas litorâneas foram distribuídas para exploração agropecuária e ocupação estratégica do território (WIKIPÉDIA, 2026; CIDADES DO MEU BRASIL, 2026).

Durante o século XIX, a região começou a receber visitantes interessados nas áreas litorâneas, inicialmente com acesso precário e infraestrutura limitada, o que caracteriza um processo de urbanização gradual associado ao veraneio (WIKIPÉDIA, 2026). No decorrer do século XX, a expansão das vias de acesso e da infraestrutura básica, como energia elétrica e serviços urbanos, contribuiu para a consolidação do espaço urbano e para o crescimento populacional (CIDADES DO MEU BRASIL, 2026).

No que se refere à estrutura econômica contemporânea, Cidreira apresenta predominância do setor de serviços, característica típica de municípios litorâneos com forte vocação turística (CARAVELA, 2026). Tal configuração evidencia a centralidade das atividades comerciais, de alojamento e de alimentação, especialmente durante os períodos de maior fluxo turístico.

O turismo constitui um dos principais vetores da economia cidreirense, impulsionado pela extensa faixa de praia, pelas dunas, lagoas e pela infraestrutura voltada ao lazer e ao veraneio, fatores que promovem a circulação sazonal de pessoas e recursos financeiros (SECRETARIA DE TURISMO DO RS, 2026).

Em síntese, a evolução histórica e econômica de Cidreira revela a passagem de um território de ocupação colonial e uso rural para um município litorâneo cuja dinâmica socioeconômica está centrada no setor terciário.

Esse percurso evidencia a interação entre fatores históricos, geográficos e institucionais na construção da identidade municipal e na definição de suas perspectivas de desenvolvimento.

A ilustração a seguir localiza o município de Cidreira no mapa do RS.

Figura 4 - Localização do município de Cidreira/RS



Fonte: Cidreira (RIO GRANDE DO SUL, 2025)

A Rede Municipal de Ensino de Cidreira/RS totaliza 2.549 alunos matriculados, sendo 658 na Educação Infantil, 1.709 no Ensino Fundamental (diurno) e 182 na modalidade EJA (noturno). O sistema educacional é constituído por nove instituições escolares, sendo quatro escolas municipais de EI (EMEI Vovó Jura, EMEI Tio Silvio, EMEI Tio Jorge Calderon e EMEI Tio Moisés). O EF se manifesta através de quatro escolas municipais, que são elas: (EMEF Marcílio Dias, EMEF Ildo Meneghetti, EMEF Francisco Mendes e EMEF Alfredo Pedro da Silva). Na área da educação especial, conta com o Centro de Atendimento ao Educando (CAE).

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Cidreira/RS - SMEC, em suas demandas, conta com o auxílio imediato do Conselho Municipal de Educação de Cidreira/RS - CME.

Os Regimentos Escolares da RME de Cidreira/RS, em suas disposições, buscam a formação dos sujeitos para sua integralidade (CIDREIRA, 2019). À vista disso, a estrutura desta rede educacional entende como currículo para a educação infantil, o desenvolvimento de habilidades para uma educação integral.

Nesse sentido, a construção do currículo para esta modalidade educacional, organiza as aprendizagens em turmas de “creche (0 a 3 anos e 11 meses) e pré-escola (4 a 5 anos e 11 meses) em campos de experiência conforme previsto pela Base Nacional Comum Curricular” (CIDREIRA, 2019, p. 6). Dessa maneira, os detalhamentos sobre cada entendimento, se dão a partir do “O eu, o Outro e Nós (EO); Corpos, Gestos e Movimentos (CG); Traços, Sons, Cores e Formas (TS); Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação (EF); Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações” (CIDREIRA, 2019, p. 6).

A RME de Cidreira/RS tem como mantenedora a Prefeitura Municipal de Cidreira/RS através

da SMEC–Cidreira/ RS, situada na Rua Osvaldo Aranha, n.º 3436, Bairro Centro.

O próximo quadro, descreve as escolas de educação infantil desta rede educacional.

Quadro 07 - Escolas de educação infantil da RME de Cidreira/RS

ESCOLA	DECRETO DE CRIAÇÃO	DECRETO DE ALTERAÇÃO DE DENOMINAÇÃO	CNPJ	ENDEREÇO
EMEI Vovó Jura	Nº 054/2000	Nº 1211/2004	11.807.597/0001-05	Rua 13 L, nº 811, Bairro Chico Mendes
EMEI Tio Moisés	Nº 054/2000	Nº 862/2000	11.807.255/0001-87	Rua Begônia, nº 94, Bairro Costa Do Sol
EMEI Tio Silvio	Nº 054/2000	Nº 862/2000	11.807.291/0001-40	Rua Jorge Moises Gil De Miranda, nº 2976, Bairro Centro
EMEI Tio Jorge Calderon	Nº 1676/2009	-----	43006329 (INEP)	Avenida Alfredo Pedro Da Silva, nº 4672, Bairro Parque Dos Pinos

Fonte: SMEC-Cidreira/RS (2025)

O Regimento Escolar Municipal do Ensino Fundamental e da modalidade EJA, tem como objetivo a compreensão do ambiente “natural e social, do sistema político, da tecnologia e do mundo do trabalho, das artes e dos valores em que se fundamentam a sociedade” (CIDREIRA, 2019, p. 5).

O quadro abaixo, apresenta as escolas de ensino fundamental da RME de Cidreira/RS.

Quadro 08 - Escolas de ensino fundamental e CAE da RME de Cidreira/RS

ESCOLA	DECRETO DE CRIAÇÃO	DECRETO DE ALTERAÇÃO DE DENOMINAÇÃO	CNPJ	ENDEREÇO
EMEF Marcílio Dias	Nº 22/1968	Nº 862/2000	01.885694/0001-54	Rua Manoel Braz De Lima, nº 1241, Bairro Nazaré
EMEF Ildo Meneghetti	Nº 472/1980	Nº 862/2000	01.885.695/0001-07	Avenida Mostardeiros, s/nº, Bairro Ildo Meneghetti
EMEF Francisco Mendes	Nº 889/2000	-----	05.914.263/0001-20	Avenida Q, Esquina Rua 13, nº 810, Bairro Chico Mendes
EMEF Alfredo Pedro da Silva	Nº 13/1994	Nº 862/2000	04.626.124/0001-38	Avenida Alfredo Pedro Da Silva, nº 4891, Bairro Parque Dos Pinos

Centro de Atenção ao Educando	Nº 1279/2005	-----	90.256.686/0001-79	Rua Getúlio Vargas, nº 2554, Bairro Centro
-------------------------------	--------------	-------	--------------------	--

Fonte: SMEC-Cidreira/RS (2025).

A rede estadual de ensino de Cidreira/RS, possui duas escolas, as quais são: EEEF Herlita Silveira Teixeira, e ainda, a EEEB Raul Pilla que contempla o ensino fundamental, médio e o curso técnico integrado em administração e informática.

5.3 SOBRE A ESCOLA

Para fins de compreensão sobre o espaço de realização da pesquisa, se faz necessário obter algumas informações sobre a escola em questão. Assim, partiu-se à busca de alguns dados e informações constantes no Projeto Político Pedagógico – PPP da mesma, onde encontrou-se um panorama geral.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Marcílio Dias está localizada na região central da cidade, no Bairro Nazaré, Cidreira/RS. A instituição foi criada pelo decreto nº 22/68, no dia 14 de agosto do ano de 1968, recebeu esse nome em homenagem a Marcílio Dias, bravo marinheiro, hoje símbolo da Marinha, que morreu aos 23 anos.

A Escola possui um espaço amplo e arejado, oferecendo hoje, o ensino fundamental e modalidade EJA, também EF. A instituição dispõe de 21 salas de aula, 15 banheiros, uma sala de Recursos Multifuncionais (AEE – Atendimento Educacional Especializado), uma sala Maker (em construção), um laboratório de ciências, um refeitório, cozinha com vestiário para as funcionárias, sala dos professores com dois banheiros, sala de planejamento, sala da direção, sala da supervisão escolar, duas salas de orientação educacional, secretaria, almoxarifados, arquivo morto, biblioteca e sala de reforço escolar, e também, um Complexo Esportivo, um campo aberto de futebol e uma quadra esportiva (CIDREIRA, 2019).

Segue abaixo uma imagem da fachada da escola.

Figura 5 - Escola Municipal de Ensino Fundamental Marcílio Dias



Fonte: facebook da Escola, 2025

A instituição dispõe de alguns recursos multimídias como smart TVs, rádios, datashow, copiadora, caixa de som amplificada com microfones, filmadora, máquina digital fotográfica, teclados, entre outros, bem como, instrumentos musicais.

A escola funciona nos três turnos, oferecendo o ensino fundamental de nove anos, oferece Anos Iniciais, Anos Finais e também a modalidade EJA - Educação de Jovens e Adultos, a qual é organizada por totalidades de ensino, sendo T1 e T2 (Alfabetização-Anos Iniciais) e T3, T4, T5 e T6 (Anos Finais).

A escola atende aproximadamente 970 estudantes no total, na modalidade EJA são atendidos em média, 100 estudantes. Nas Totalidades iniciais, T1 e T2, são atendidos em média, 20 estudantes.

Tem como mantenedora a Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC – Cidreira/RS. O Município tem Sistema próprio de Educação, conforme a Lei Municipal de criação e organização nº 1898/2011.

A equipe diretiva da escola é composta por: diretor, duas vice-diretoras do diurno e uma vice-diretora do noturno, três supervisoras pedagógicas e três orientadoras educacionais. Conta, ainda, com o apoio de três secretárias de escola, de quatro monitores, três vigilantes, seis cozinheiras/merendeiras, cinco serventes de limpeza e um auxiliar de biblioteca. Possui um quadro composto por aproximadamente 80 docentes, onde a grande maioria tem formação superior completa ou em curso.

O nível sócio econômico da comunidade atendida pela escola é misto. De acordo com os dados constantes no PPP da escola, os discentes provêm de diversas localidades do município, possuindo

faixa etária heterogênea e sendo itinerantes (vem e vão, conforme a disponibilidade de serviços ligados ao comércio local, que dependem do turismo, por ser uma cidade litorânea). É um espaço muito rico de histórias, vivências, relações e aprendizagens.

5.4 SOBRE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Tendo em vista que esta pesquisa tem por abordagem a investigação sobre as práticas docentes das professoras alfabetizadoras da EJA que atuam na escola municipal que oferta a modalidade, no município de Cidreira, no Litoral Norte do Estado do Rio Grande do Sul, a partir disso, busca-se saber quais são os processos pedagógicos e as demandas das referidas professoras alfabetizadoras da Educação de jovens e Adultos – EJA, que atuam na escola pública municipal de Cidreira que oferta a EJA no Litoral Norte gaúcho.

Considerando os procedimentos, são utilizados como instrumentos, entrevistas semiestruturadas, com professores alfabetizadores da modalidade EJA, atuantes na instituição de ensino do referido município, que aceitaram participar da pesquisa.

Denomina-se por professoras alfabetizadoras as profissionais que atuam em turmas de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolvendo atividades de ensino na área da alfabetização nas turmas iniciais do ensino fundamental, na referida modalidade.

O processo de escuta das professoras se constituiu através de entrevistas de tipo semiestruturada, com 04 professoras que atuam na alfabetização da EJA na escola municipal que oferta a modalidade, no município de Cidreira/RS. Estas entrevistas foram realizadas em local, dia e horário combinados com as referidas professoras, de modo presencial.

Com o objetivo ético assumido de preservar suas identidades, suas falas foram agrupadas com uma descrição geral, sem indicação nominal, nem associação direta entre suas formações, idades, sendo identificadas como docentes “D1, D2, D3, D4”.

Salienta-se que a faixa etária das entrevistadas, varia entre 32 a 47 anos, sendo todas mulheres.

Em relação à formação profissional das professoras, registra-se que apenas 01 não tem o curso Normal Magistério, todas elas possuem licenciatura em Pedagogia, e 03 delas afirmaram que a temática EJA foi abordada na graduação, porém, de forma pouco enfática.

Concluíram especializações em campos como Artes e Educação Especial; Espaços e possibilidades para formação continuada; Orientação, Supervisão e Gestão Escolar; Gestão e Supervisão Educacional e Educação no Ensino Superior, e 02 das professoras possui formação específica em EJA, embora tenham salientado que tal formação fora realizada por iniciativa própria.

As entrevistadas têm períodos de atuação geral na docência com variações entre 01 a 25 anos, enquanto suas atuações na alfabetização da EJA vão de apenas 01 ano até 17 anos. Em comum, registra-se que todas atuam na EJA no mesmo município, com carga horária que varia entre 12 e 20 horas semanais.

As funções exercidas pelas professoras alfabetizadoras, paralelas à EJA, abrangem a supervisão escolar, a gestão escolar e a docência nos anos iniciais do EF, com cargas horárias que variam entre 20 e 40 horas semanais.

O quadro a seguir apresenta uma síntese do perfil das respondentes:

Quadro 09 – Síntese do perfil das docentes entrevistadas

Categoria	Informações Gerais
Faixa etária	32 a 47 anos
Gênero	As 04 entrevistadas se identificam com o gênero feminino.
Formação inicial	Licenciatura em Pedagogia
Formação complementar	Especializações: Artes, Educação Especial, Espaço e possibilidades para formação continuada, Orientação, Supervisão e Gestão Escolar, Gestão e Supervisão Educacional, Educação no Ensino Superior, Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos.
Tempo de atuação na docência	De 01 a 25 anos de experiência docente
Tempo de atuação na EJA	De 01 a 17 anos na modalidade
Cidades de atuação	Cidreira
Carga horária semanal na EJA	Varia entre 12 e 20h

Fonte: A autora (2026)

É necessário salientar que as participantes relataram não ter participado de nenhuma proposta de formação continuada sobre a EJA e muito menos, sobre alfabetização da EJA, realizada sob a égide de políticas públicas, anteriormente à política do Pacto EJA¹⁹, em 2025.

O quadro abaixo sintetiza o perfil relacionado à formação

Quadro 10 - Aspectos relacionados à formação das (os) docentes na área da EJA

Aspecto Observado	Quantidade	Observações
Docente com formação específica na EJA (pós-graduação)	02 docentes	01 fez Pós específica na Alfabetização de Jovens e Adultos.
Docentes que participaram de formação continuada sobre EJA nos últimos anos	As 04 docentes	Negam participação anterior ao Pacto EJA/2025
Docentes que não possuem formação específica na área.	02 docentes	

Fonte: A autora (2026)

¹⁹ A política do Pacto EJA foi lançado oficialmente pelo Ministério da Educação (MEC) em **6 de junho de 2024**, através do Decreto nº 12.048, visando fortalecer a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, retomar investimentos, ampliar matrículas com qualidade e integrar a EJA à Educação Profissional.

Como é possível observar, em relação à formação inicial das professoras alfabetizadoras na área da EJA, 02 cursaram pós-graduação na Educação de Jovens e Adultos, sendo uma delas, voltada para a Alfabetização de Jovens e Adultos, conforme já mencionado.

É importante salientar ainda, que através das falas das professoras, pode-se perceber, que não costumam ter formação continuada sobre a EJA, por parte das políticas públicas da pasta da educação.

6. DO PROCESSO ANALÍTICO

Conforme referido anteriormente, as entrevistas ocorreram com certa tranquilidade e sem intercorrências. Com a entrevista semiestruturada foi possível ter liberdade maior para retomadas ou até retomar, de imediato, as questões, para a melhor compreensão das abordagens. O que se apresenta neste texto é a transcrição, efeito do processo de “leitura flutuante” com base na orientação da Análise de conteúdo de Bardin (2016), considerando o que a pesquisadora acolhe como resposta ao que foi perguntado.

Nesta perspectiva, quando questionadas sobre como começaram a atuar na EJA, assim se manifestaram as professoras:

D1 – Foi um convite que fizeram, porque estavam precisando, no início, para itinerância e daí eu me identifiquei bastante, eu gostei bastante, vi que assim, eles viram também que eu tinha esse perfil. Eu gostei muito, né? Então, daí depois eles perguntaram se eu tinha interesse de dobrar mais ainda, né? Então, foi assim, nesse convite. Eu nem tinha ideia de que aqui na escola tinha EJA e foi até uma surpresa assim; foi esse convite para esse desdobramento.

D2 – Eu tinha 20h de professora de anos iniciais, no município e aí prestei concurso para supervisão com uma carga horária de 40h. Então, essas minhas 20h só caberia à noite, só nas turmas de EJA. Então, fui nomeada e passei a atender uma totalidade 2 (pós alfabetização), “substituindo uma professora em LS, bem experiente na área, a qual me deu alguns caminhos a seguir, algumas dicas, e, a partir daí a gente foi caminhando”.

D3 – Na verdade, eu passei no concurso da Educação Especial, que são 40 horas, né? Então, para eles encaixarem as 20 horas, eu tive que vir para a noite, comecei na Educação Especial e depois assumi as turmas de alfabetização, T1 e T2.

D4 – Comecei a atuar quando assumi o concurso de Supervisão.

Pairando sobre as respostas das professoras é possível inferir que todas responderam ao que lhes foi perguntado. Importante salientar, que o ingresso na EJA, por parte das quatro docentes, não fora uma escolha inicial das mesmas, por justificativas diversas.

D1 informa que sua chegada na EJA ocorreu mediante “convite”. Percebe-se ainda, pelo conteúdo do seu dizer que este se quer fora prioritário, de início, já que o primeiro convite foi para que ela pudesse atuar na “itinerância”, só depois surge a oferta para que pudesse “dobrar” a sua carga horária, especificamente na EJA.

Esta forma de chegada, inserção, nos faz lembrar dos estudos de Silva e Soares (2021) que, em escuta às docentes que atuam na modalidade, colaboradoras das suas pesquisas em Minas Gerais, se depararam com a expressão “Caí na EJA” reforçando também a ideia de que a esta modalidade não fora uma opção inicial para as docentes.

Este dizer é reforçado, justificado por D1, ao dizer “Eu nem tinha ideia de que aqui na escola tinha EJA e foi até uma surpresa assim; foi esse convite para esse desdobramento”. As palavras “surpresa” e “desdobramento” também reforçam esse sentido percebido e reiterado pela professora.

Em perspectiva semelhante, D2 também não escolheu a EJA. Foi um acréscimo de carga horária em novo concurso na função de supervisora, que a fez, por impossibilidade de cumprimento da carga horária diurna, “atender a EJA”, já que esse encargo docente “só caberia à noite”.

Para D3 a EJA também não fora a sua opção inicial. Nesta perspectiva, afirma que aprovada para educação Especial, em 40 horas, “eles” a “encaixaram” para que pudesse assumir “turma de alfabetização T1 e T2”, à noite. Embora ela não enuncie ou nomeie quem sejam “eles” supõe-se que sejam gestores da escola e/ou da secretaria. Importante salientar que esse movimento foi mobilizado na presença de uma locução verbal ‘tive que vir para a noite’. O verbo “ter” foi empregado pela docente em sua forma imperativa, que representa uma ordem recebida, reforçando a ideia de “eles” a “encaixaram” na EJA.

A fala de D4 também demonstra que a professora assumiu a EJA por conta de um concurso, que não foi para a modalidade e sim, para supervisão. A docente “não diz” se foi por conta da carga horária ou da vaga noturna, o que também envolveria carga horária ou disponibilidade de vaga. Ela apenas informa que começou a atuar na EJA quando assumiu o referido concurso.

Nesta perspectiva, ao responderem como iniciaram na EJA, obtém-se o quadro abaixo:

Quadro 11 - Motivos de ingresso na EJA

Docente	Motivação	Justificativa
D1	Convite	Desdobramento de carga horária
D2	Nomeação	Encaixe de carga horária
D3	Ordenamento	Encaixe de turno- carga horária
D4	Nomeação	Encaixe de turno- carga horária

Fonte: A autora (2026)

Analisando o conteúdo do quadro acima, pode-se reiterar que as quatro docentes, a partir do conteúdo das suas falas, não fizeram opção imediata pela sua inserção na EJA e que, motivadas por convite, nomeação ou ordenamento, foram “encaixadas” na modalidade. Sobre o processo analítico promovido até aqui, chama a atenção de que o convite, nomeação ou ordenamento para que as

docentes chegassem até a EJA nos fazem refletir sobre o fato de não haver preocupação com a qualidade da EJA, por parte dos gestores. A fala da D2, de algum modo, denuncia que a professora não tinha formação para atuar na EJA, aliás, ela mesma diz que precisou de “alguns caminhos a seguir, algumas dicas”.

Neste contexto, ao serem questionadas sobre o que precisam saber, considerando suas experiências, as docentes responderam:

D1 - Sou bem iniciante né? Mas eu acho assim, pelo o que eu tô vendo eles têm que ter uma relação muito boa com a professora para que eles possam render, assim. Então, tu tem que ter um olhar, uma empatia, um carinho, tem que criar um vínculo com eles. Se tu não tem esse vínculo, se eles já não gostam de ti, parece que não flui, porque eles são muito apegados e, graças a Deus, desde o início ali eles gostaram muito de mim. Eu acho que o que precisa ter assim é essa confiança, essa troca, para que eles possam se abrir e gostar de ti. Eles chegam nervosos, e nessa turma eles são mais adultos, tem mais idade, parece que eles são inseguros e tu não pode ser assim, uma professora distante deles. A EJA precisa totalmente desse vínculo, dessa troca, eles tem que confiar em ti. A gente tem que tá motivando assim eles. Eu acho que é isso, tem que ter essa troca e esse carinho. Acho que é importante, pra render, sabe, acreditar neles, dizer que vão conseguir, coisas assim desse tipo.

D2 – Precisa, sabe, extrair deles o foco de interesse. Assim, eles só vão se dedicar ao máximo, se se for fazer sentido para eles, se a gente partir do interesse deles, né? Então, tu tem que partir da realidade deles e a partir daí, ir buscando a alfabetização de forma muito lenta, porque o tempo deles não é o mesmo do que de uma criança na idade da alfabetização; eles precisam de um tempo maior, de uma indicação mais direta, mais sucinta.

D3 - Eu acho que muito além da sala de aula, do quadro, a EJA tu tem que ter um olhar também pra vivência dos alunos, né? Muita aula já aconteceu de eu vir com uma aula pronta, de repente tu ter que mudar tudo porque surgia outro assunto, da vida, do trabalho, da rotina, e deles quererem desabafar, então, ter esse olhar muito além, né?, da alfabetização.

D4- É muito importante a alfabetizadora conhecer os alunos, dando abertura para o diálogo e nunca esquecer que são adultos que estão na EJA com vontade de aprender (estudar).

A docente D1, ao informar que é iniciante nas práticas com a EJA, demonstra uma postura importante com o grupo de alunos (as), pois procura uma boa relação com eles(as), trazendo assim, um melhor aprendizado. Também relaciona o olhar atento, a empatia, o carinho e o vínculo estabelecido entre professor e aluno(a) para que as aulas tenham significado para eles. Relata ainda, que esta confiança fortalece suas práticas, fazendo com que os (as) alunos(as) acreditem nesta transformação e no seu crescimento. A partir de sua fala pode-se apreender a importância de desenvolver o vínculo, desde os primeiros contatos com o público da EJA, demonstrando capacidade de transformação, saberes docentes que são pertinentes ao professor. Ela chama a atenção à necessidade de criar laços, “vínculo”, mas também, de modo afetivo, particularmente quando relata sobre o olhar atento, carinho e o vínculo, a “empatia” que estabelece com seus alunos (as). Esta fala da professora D3, em seu conteúdo, destaca um olhar muito além da alfabetização, chamando a

atenção, também para os aspectos afetivos, o que nos faz lembrar dos dizeres de Moll (2004, p.11), que, quando refere-se à alfabetização de adultos, diz:” Fazer-se professor de adultos implica uma conduta para uma sensível escuta cotidiana, como também, uma ampliação do olhar.”

A docente D2 enfatiza que deve-se trabalhar o universo desses alunos (as), suas prioridades, suas realidades, ou seja, seu “foco de interesse”, e a partir disso, desenvolver a alfabetização de um modo mais direto. Nesse sentido, percebe-se a necessidade do interesse do professor, no sentido de conhecer seu aluno (a) para poder desenvolver este aprendizado, bem como nos apontava Freire, em obras diversas.

A docente D3 também relata a importância de conhecer a “vivência” dos seus alunos (as) para desenvolver suas aulas, mas relata que às vezes, também por conta disso e das demandas diárias, é necessário mudá-las, para dar prioridade no interesse dos alunos (as), demonstrando, também, que o professor deve ser flexível em suas aulas, adaptando-as quando necessário, fazendo modificações e se adequando às diversas situações. Quase como uma competência ou como sendo um dos saberes necessários aos docentes que atuam nesta modalidade, esse planejamento flexível é reiterado, na expressão “de repente mudar tudo”, nos remete ao que é destacado por Nóvoa (1995, p. 17), ao relacionar os saberes pertinentes ao educador, como profissional e como pessoa:

“[...] o processo indenitário dos educadores passa pela capacidade de autonomia de ser e ensinar. Esta autonomia está diretamente ligada à margem de apropriar-se dos próprios saberes e ao ato de dar sentido a eles por meio da reflexão e reelaboração cotidiana do significado da profissão do ser professor e da análise do próprio ser enquanto indivíduo, afinal, “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”.

A docente D4, enfatiza que o conhecimento dos (as) alunos (as) é fundamental para suas práticas pedagógicas, sendo que a abertura do diálogo entre as partes, seja um elo importante, e relata que são adultos, que querem aprender.

Evidencia-se nas falas das professoras D2, D3 e D4 a importância de conhecer os alunos, a realidade, a vivência e a abertura do “diálogo” para maior compreensão do universo dos (as) alunos (as) da EJA, considerando que estes fatores são contemplados de diferentes formas, como complementa Moll (2011 p. 13), quando afirma:

Assim, aproximações pedagógicas, no campo da alfabetização de adultos, podem começar pela efetiva escuta do mundo no qual esses homens e essas mulheres se movem. Se quisermos pensar em termos da experiência freireana com alfabetização de adultos, poderíamos falar em levantamento do repertório ou da pesquisa do universo vocabular dos alunos, considerando-se que a linguagem falada é a representação do mundo no qual estamos imersos. Esse pode ser o ponto de partida para a ponte entre o universo da oralidade e o universo da língua escrita.

Ou seja, a importância de conhecer a realidade dos alunos (as) da EJA envolvem muitos outros aspectos: seus modos de vida, vocabulários, suas prioridades, onde eles (as) sejam os (as) protagonistas deste novo caminho, rumo ao seu aprendizado.

Segundo Miguel González Arroyo (2006, p. 20), o processo de escolarização e alfabetização dos(as) alunos(as) da EJA, na escola, deve reconhecer os sujeitos em suas trajetórias de vida, considerando seus saberes, experiências e condições sociais, uma vez que “os jovens e adultos populares não chegam à escola sem história, sem vivências, sem cultura, sem saberes e sem identidade”.

Deste modo, sistematiza-se os principais conteúdos das falas das professoras entrevistadas, e que se referem sobre os aspectos do que uma professora alfabetizadora da EJA precisa saber:

Quadro 12 - O que uma professora alfabetizadora da EJA precisa saber

Professoras alfabetizadoras da EJA	O que precisa saber
D1	Se relacionar, ter empatia, carinho, vínculo, troca, confiança e motivação.
D2	Extraí-los do interesse, do que faz sentido para eles, da realidade deles.
D3	Olhar para a vivência dos alunos, ser flexível, aberto às mudanças repentinas e ter um olhar, além da alfabetização.
D4	Conhecer os alunos e manter o diálogo como princípio.

Fonte: Autora (2026)

Portanto, na Educação de Jovens e Adultos, é fundamental conhecer os (as) estudantes, identificando suas realidades, para que eles (as) possam modificá-las, ao mesmo tempo que suas experiências e saberes sejam realmente valorizados e utilizados, como currículo, a favor da sua aprendizagem, mas sem esquecer o olhar atento do professor, para poder ser flexível, para adequar suas aulas, pois são jovens e adultos, que às vezes chegam cansados das jornadas diárias e que buscam uma maior atenção.

Em continuidade, destaca-se que ao serem questionadas sobre como caracterizariam sua turma/seus educandos, as professoras assim se manifestaram:

D1- É uma turma...eu gosto muito deles, eles são bem guerreiros assim, e eles, querem mesmo aprender; eles não estão ali para brincar. Tem ali alguns casos de...que estão ali por...né, mas, no geral, eles querem mesmo aprender, eles querem ter essa formação, querem se sentir útil, né? Então, essa turma é caracterizada por adultos mesmo, que querem se alfabetizar, que querem aprender, mas, então é uma turma bem de EJA, de pessoas mais velhas querendo se alfabetizar. É assim que eu vejo eles.

D2- Ah, bem variada: tem alunos com uma dificuldade muito acentuada, outros nem tanto. O que realmente foi só a falta de escolarização que fez com que faltasse para eles esse estudo. Assim, alguns com deficiência em alguma área, mas, todos com conhecimento de vida; muito rico, assim.” Então, é um ponto forte das turmas de EJA: eles te trazem um conhecimento muito rico, de vivências, de experiências, de trabalho, de vida, que enriquecem bastante as aulas”.

D3- Eu acho que agora nós temos alunos, né?, de várias idades. Quando eu comecei aqui eu lembro que eram alunos mais velhos, hoje não, hoje a gente tem essa mistura; de adolescência até com alunos de mais idade, o que tem o seu lado positivo e o seu lado negativo, porque também tem a troca, mas também tem o tempo de cada um, né? Momentos diferentes, então, eu acho que tanto para o lado positivo como para o lado negativo, esse encontro de gerações.

D4- Na maioria das vezes são alunos bem participativos e interessados em aprender, né? Os alunos adultos são participativos e gostam de questionar, tirar as dúvidas. Os mais novos já são mais envergonhados e gostam de chamar a professora para perguntar.

A docente D1, ao classificar sua turma como adultos e qualificá-los como “guerreiros”, identifica a situação que a maioria dos alunos(as) da EJA enfrentam diariamente: trabalham em turno inverso e possuem dificuldades impostas pelo tempo de seu afastamento, mas que estão ali para resgatá-las, através da educação.

Nesse sentido, quando falamos de adultos, observa-se a dificuldade apontada por Soares e Pedrozo (2013, p. 252), ao caracterizarem esses sujeitos como “indivíduos que possuem certas peculiaridades socioculturais; sujeitos que já estão inseridos no mundo do trabalho”.

Ao mesmo tempo, Moll (2009 p.9) define esses adultos ao relatar: “[...] sujeitos mergulhados em variadas situações de letramento que, via de regra, não possuem escolaridade, mas que estão iniciados em processos de alfabetização.” Além disso, são caracterizados por vidas que se constituem de muito trabalho, já que como considerados adultos, têm responsabilidades consigo e com familiares. Arroyo (2017), os caracteriza como “passageiros da noite” por conta disso.

Já a docente D2, ao caracterizar sua turma, relata que observa alunos “com uma dificuldade muito acentuada”, alguns “com deficiência em alguma área”, mas com conhecimento de vida, “conhecimento muito rico, de vivências, de experiências, de trabalho e de vida”. Nesse sentido, ela reconhece as dificuldades, ao mesmo tempo que visualiza pontos fortes em suas trajetórias de vida, que podem e devem ser usadas, enquanto currículo, em seu aprendizado.

O conteúdo da fala da docente D3 refere-se a diferentes idades do público da EJA, o que para ela oscila de modo positivo e, ao mesmo tempo, negativo. Talvez por isso, ela destaque o encontro de gerações, que envolve uma aula com adolescentes e adultos, relacionando como aspecto positivo, as trocas e negativo, o respeito ao tempo de cada um. O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA (BRASIL, 2000) também destaca a necessidade do respeito aos diferentes tempos ao aprendizado dos estudantes da EJA, considerando a diversidade etária e geracional.

A docente D4 destaca que seus alunos são “bem participativos e interessados em aprender” , mas destaca que os adultos questionam mais e os mais jovens, são mais envergonhados, no seu posto de vista. Ela relaciona a vergonha ao fato da exposição, referente ao modo em que fazem os questionamentos: os adultos se colocam no coletivo e as mais jovens, individualmente. Esse modo como a professora percebe a turma chama a atenção e mereceria ser refletido, nas reuniões docentes.

Ao relacionarmos as respostas das D2, D3 e D4, quando destacam conhecimento de vida, experiências, encontro de gerações, como pontos positivos, de trocas, participação e interesse, demonstram a importância de conhecer esses (as) estudantes.

Nesse sentido, Piletti (2003, p. 158), nos auxilia a justificar esta análise: “que os conteúdos ensinados na escola precisam urgentemente deixar de serem estranhos, distantes[...] para possibilitar o conhecimento da realidade em que os alunos vivem”, como enfatizam as professoras, cada uma ao seu modo.

Importante salientar que as docentes D1, D2, D3 e D4 ao caracterizarem seus alunos, demonstram, a partir de suas falas, ter conhecimento de suas turmas.

Abaixo, segue o quadro demonstrativo 10, que contém das falas das docentes entrevistadas sobre como caracterizariam sua turma/seus educandos.

Quadro 13 - Caracterização da sua turma/seus educandos

Professoras alfabetizadoras da EJA	Principais características
D1	querem mesmo aprender, como adultos.
D2	Têm dificuldade, alguns com deficiência em alguma área, mas com conhecimento de vida, trazendo um conhecimento, de experiências de vida e de trabalho.
D3	Variadas idades, diferentes gerações possibilitando trocas, mas atenção aos diferentes tempos de aprendizado
D4	Participativos, interessados em aprender, gostam de questionar, cada geração, ao seu modo.

Fonte: Autora (2026)

A caracterização das turmas do quadro acima, evidencia que as professoras vêem seus grupos formados por jovens e adultos, cada um trazendo uma bagagem de vida, com muita vontade de aprender e de participar das aulas. Alguns apresentam maiores dificuldades, outros, mais envergonhados, mas, trazendo também a possibilidade de novas aprendizagens. No encontro de gerações, o aproveitamento das suas vivências e experiências pode ser um importante aliado do trabalho pedagógico visando o aprendizado.

Na sequência, quando questionadas sobre se percebiam dificuldade(s) em sala de aula e quais

seriam elas, assim responderam as professoras.

D1- Quando as turmas estavam separadas era um pouco melhor, eu atendia só a totalidade 1, agora eu tô tendo um pouco de dificuldade, por causa dos níveis, né? Então, já registrando aqui, que juntar, eu não estou gostando, podiam ser dois alunos, mas pelo menos ia ficar melhor. Então, é essa dificuldade que eu estou tendo, parece que tu dá uma coisa para um e falta pro outro. Eles te solicitam muito e tu acaba tendo que deixar eles esperando. Eu não gosto, essa dificuldade eu estou tendo bastante, agora, e a outra dificuldade é a necessidade de entrar sempre na realidade do aluno, e nas duas totalidades tem muita variação de idades. Eu tenho que estar sempre me desdobrando para atender isso, além de ter muitas dificuldades específicas de cada aluno, a gente até supera, mas não deixa de serem dificuldades.

D2- O que nos falta, realmente, é a formação, assim, uma formação mais direta, hã, do que fazer com esses alunos com mais dificuldade, que forma seria mais efetiva, porque daí a gente só tem aquela formação, lá na graduação, e depois, tu vai indo, conforme tu vai sentindo deles a necessidade. Mas, aí a gente não tem uma formação de fato, que trabalhe para abordar dificuldades específicas. Diferente lá da criança, que quando a gente está trabalhando com eles, as formações vêm e nos dizem né? Ah, o cérebro da criança funciona assim, a abordagem deve ser assim, com o adulto, a gente, eu, particularmente, não consigo ter essa formação continuada efetiva.

D3- Na verdade eu não vejo dificuldade, o que eu senti muito, no início do semestre, foi essa junção das duas turmas, T1 e T2. Eu me sentia frustrada de não conseguir atender a todas as necessidades, porque ali são casos específicos que precisam de uma atenção maior, mas, uma professora só pras duas totalidades, eu acredito que não seja o caminho.

D4- Sim, hã, quando tem alunos com alguma necessidade especial, né? E não temos auxílio de monitores, fica difícil dar atenção a todos.

De um modo geral, as professoras atenderam ao que lhes foi perguntado e de início já se observa que a integração das totalidades iniciais em turma única trouxe diferentes graus de dificuldades às docentes. Alia-se a isso, a falta de formação.

O conteúdo da fala da docente D1 sobre as dificuldades encontradas, revelou que ela encontrou maior dificuldade, quando as turmas T1 e T2 se tornaram uma só, visto que eram separadas por nível de alfabetização. O motivo desta reunião não foi esclarecido, mas sabe-se que a política pública tem sido desenvolvida para ampliar o número de estudantes nas turmas e reduzir o número de docentes, na modalidade, como nos apontam Sant'Anna e Stramare (2020). Nota-se também, que, como efeito, em termos pedagógicos, os dois grupos reunidos, formou turma única mais heterogênea, considerando a variedade de idades, tornando mais complexa a práxis pedagógica para que a docente possa conciliar o aprendizado, de cada um (a), devido a diferença de níveis que se encontra nesta turma. No que tange trabalhar a realidade do aluno, torna-se também outro ponto com dificuldade, devido as diferentes faixas de idade.

A realidade exposta, nos faz refletir sobre um processo de formação continuada que considere a sua prática docente e a abertura de espaços para esta reflexão, bem como Sant'Anna e Stramare

(2020, p. 90):

Dentro deste quadro da realidade nacional, nos cabe apontar a importância do desenvolvimento de programas de formação de educadores de EJA, que nesse sentido, em se tratando das especificidades da modalidade, se constitui em campo profícuo, pois ser educador de jovens e adultos requer a abertura de espaços definidos e frequentes para encontros e reuniões pedagógicas que desencadeiem reflexões sobre as dificuldades enfrentadas pelos educadores, bem como espaços de trocas que proponham pensar sobre as potencialidades das ações docentes nesse contexto de atuação.

Mas ao mesmo tempo, quando a docente D1 destaca na sua fala que uma das dificuldades apontadas seria a de “entrar na realidade dos seus alunos”, descreve que, por se tratar de “alunos de diversas faixas etárias”, encontra um grau de dificuldade para fazer. Mais uma vez, o conteúdo de seu dizer demanda, de modo não tão explícito, que o processo continuado de formação, o qual é imprescindível para que os docentes possam atender as especificidades da EJA, não aconteça. Sant’Anna e Stramare (2020, p. 99) nos auxiliam ao entendimento, ao enunciarem:

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.

A docente D2 também aponta, mas de forma mais direta, a necessidade de formação específica para a EJA, relatando que a dificuldade recai sobre a falta de uma formação mais direta para o público da EJA. Ela afirma que apesar de possuir graduação, gostaria de conhecer outras formações direcionadas para as dificuldades desses alunos(as), já que no universo das crianças, a formação envolve estudos sobre teorias do conhecimento e aprendizagem que nos possibilitam conhecer, a partir da idade, desde a mais tenra infância, as fases do crescimento e conhecimento cognitivo da criança.

O jovem, adulto e idoso vivenciou, de algum modo, aprendizados escolares ou não, ao longo de sua vida. Aprender na EJA não se refere a fases ou etapas do conhecimento cognitivo, como com a criança e sim, ao entendimento que advém do universo adulto. Há teorias de aprendizagem que consideram as estruturas, os saberes da experiência advindos do mundo da vida e do trabalho, já, por eles, apreendidos²⁰.

²⁰ Não se descartam a Epistemologia genética de Piaget, que nos auxilia no entendimento da equilibração à desequilibração, ao novo aprendizado; ou também, os estudos de Vigotsky, com base sociointeracionista dos aprendizados com as suas zonas de desenvolvimento. Há um universo muito rico a ser refletido sobre o aprendizado na vida adulta, como apresenta JARVIS, 2009.

Nesse sentido, os estudos de Sant’Anna e Stramaré (2020, p.111-112), colaboram ao trazer informações sobre um dos cursos de graduação, que trazem os estudos da EJA, no curso de Pedagogia da UERGS – Litoral Norte, onde “[...] destacam-se componentes curriculares significativos para uma formação inicial no âmbito da EJA. De um modo geral são 495 horas em disciplinas obrigatórias e 90 horas em disciplinas eletivas [...]”. Os referidos autores chamam a atenção para a necessidade de políticas de formação inicial e continuada, com qualidade, aos docentes da EJA.

A docente D3 reflete a mesma realidade enfrentada pela D1 ao relatar a dificuldade na junção das turmas T1 e T2, dificuldade esta em “dar atenção” para os(as) alunos (as), acreditando que este caminho imposto, de unir as duas turmas, não fora uma boa decisão política. Nesse sentido, as palavras de Sant’ Anna e Stramare (2020, p. 90) ressurgem novamente, reiterando que a necessidade do: “[...] educador de jovens e adultos requer a abertura de espaços definidos e frequentes para encontros e reuniões pedagógicas que desencadeiem reflexões sobre as dificuldades enfrentadas pelos educadores,[...]”

Já a dificuldade maior encontrada pela docente D4, foi a falta de monitores para alunos com necessidades educacionais específicas, dificultando assim o atendimento a todos. Ao se rever as leis que regem o Estatuto da Pessoa com Deficiência, compreende-se que esta dificuldade poderia ser resolvida pelos gestores e gestoras, por tratar-se de um direito das pessoas com deficiência.

A esse respeito, a lei nº 13146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) estabelece:

[...] Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:[...]

XIII- profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em toda as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. [...]

Capítulo IV – Do Direito à Educação

[...] Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, [...]

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar;

Observa-se, assim, que é dever do Estado, da família e da comunidade escolar como um todo, assegurar tal direito. Diante deste contexto, segue, abaixo, o quadro com os principais destaques das professoras sobre quais são suas dificuldades encontradas em sala de aula.

Quadro 14 - Dificuldades em sala de aula

Professoras da EJA	Dificuldades
D1	Reunião em turma única por causa dos níveis, dificultando a necessidade de entrar na realidade do aluno; variação de idades
D2	falta uma formação continuada efetiva
D3	junção das duas turmas T1 e T2
D4	alunos com alguma necessidade especial, sem auxílio de monitores;

Fonte: Autora (2026)

Três, entre as respondentes destacam a transformação de duas turmas em uma única, como sua principal dificuldade. Importante observar que as justificativas por elas observadas, referem-se aos saberes que possuem sobre a EJA e as suas especificidades, que envolvem a necessidade de reconhecimento das diferentes realidades vividas por eles, dificultando o trabalho pedagógico; as variações de idades, o que demandaria atendimento aos interesses específicos; a ausência de monitores para os estudantes com necessidades educacionais específicas e, a ausência de formação continuada efetiva, que considere as especificidades desta modalidade, bem como nos fala Barros (2023).

Em seguida, ao serem questionadas sobre o que mais gostam e o que menos gostam nas suas aulas, as professoras assim relataram:

D1- Assim, quando eu era itinerante, que no primeiro semestre eu fui itinerante, eu sempre ficava muito feliz com minhas aulas, porque eu acho que era menos, assim, eu conseguia trazer umas coisas diferentes, daí eu gostava, porque eu fazia umas aulas mais elaboradas. Agora, teve uma aula até, que eu saí e chorei, que foi, quando juntaram as duas totalidades da alfabetização, que eu vi que eu não dei conta eu não achei a aula interessante. Quando eram as matérias que eu ia só duas vezes por semana, não sei se era porque eu tinha mais tempo de planejar e agora, entrando mais, parece que as aulas ficam mais comuns e parece que na EJA tem uma necessidade de trazer umas coisas diferentes para eles, sabe, apesar que eles querem o básico. Também, e daí, às vezes, eu fico assim me cobrando, no sentido de não trazer coisas diferentes, para que eles gostem mais, das minhas aulas. Eu gosto porque eles conversam bastante, tem a troca, sabe, procuro sempre fazer uma coisa diferente. O que eu menos gosto é esse dia que eu não gostei e também quando eu sinto que uma coisa que eu estava com muita expectativa e não dá certo, sabe, porque tu faz uma coisa que acha que vai ser o máximo, mas, chega lá e não era isso, e uma coisa que não tinha nada a ver, né? Foi o alge. Eu não gosto quando acontece, mas sei que isso é normal.

D2- O que eu mais gosto é da troca com eles, troca de vivências, de experiências, rodas de conversa, isso é o que eu mais gosto e o que menos gosto é quando eles bocejam de sono. Não gosto, porque é sinal de que não está legal, não está animado, se eles estão como sono, não está legal, não gosto.

D3- O que eu mais gosto é quando eu trago uma atividade que realmente eu consigo agregar, né? E vejo que eles me dão a resposta que eu espero, o objetivo é concluído. Me sinto frustrada quando não consigo realmente atender toda a turma, né? E sanar todas as dificuldades.

D4- Gosto de trabalhar com projetos, jogos, atividades práticas, mas muitos alunos solicitam

atividades no caderno. Não gosto muito quando trabalho somente atividades no caderno.

A docente D1, ao relatar “que quando era itinerante”, “sempre ficava muito feliz com minha aulas”, “eu conseguia trazer umas coisas diferentes”, “eu fazia umas aulas mais elaboradas”, “quando juntaram as duas totalidades da alfabetização”, “vi que eu não dei conta” e “não achei a aula interessante”, retoma mais uma vez a sua insatisfação com a reunião dos estudantes em turma única. Importante observar que os professores itinerantes, por não possuírem muitas aulas, têm maior flexibilidade de tempo e de planejamento, o que é destacado pela professora, mas levando-se em conta o público da EJA e os diferentes níveis de alfabetização e faixas etárias, com a união da T1 e T2, e a assunção efetiva diária da turma, a docente afirma que não conseguiu o mesmo rendimento, tendo que refletir sobre sua prática.

Esse dizer da professora, nos faz pensar nas palavras de Tardif (2002, p.36), ao referenciar que as experiências se tornam em novos saberes ao longo do exercício, como afirma:

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Além disso, quando a docente D1, relata:” das minhas aulas eu gosto porque eles conversam bastante”, “tem a troca”, “o que eu menos gosto que uma coisa que eu estava com muita expectativa e não dá certo”, “faz uma coisa que acha que vai ser o máximo, mas, chega lá e não era isso” e “Eu não gosto quando acontece isso”, ela está, ao responder, também refletindo sobre a sua condição, como docente. A comunicação existente faz parte de um dos princípios fundamentais para ocorrerem as trocas, mas situações como estas, evidenciadas em aulas previamente planejadas para serem sucesso, e por vezes não serem tão bem acolhidas pelos estudantes, ocorrem frequentemente em salas de aula, e na EJA são bastante acentuadas, considerando que sempre há uma possibilidade de os estudantes se afastarem e não retornarem, o que torna o processo mais sensível.

Moll (2011, p. 11) descreve situações cotidianas em sala de aula, destacando falas de espaços onde a relação de diálogo estabelecida os faz evidenciar: “Mas eu não vim para conversar, vim para aprender!” ou “– Não adianta ficar falando, a gente tem que escrever, encher caderno!” ou ainda falam “Professora, quando vai terminar este papo, não vai ter tema no quadro para copiar?”. Neste contexto, é preciso considerar que os estudantes da EJA têm um imaginário socialmente construído do que venha a ser uma escola, ou ainda, podem rememorar aspectos das escolas por eles vividas, no passado, que utilizavam o caderno, a cópia, os registros, em seus processos pedagógicos. Ao retornarem à EJA,

essa memória é reativada. Tudo isso faz parte das reflexões de ser professor da EJA, mudar, adequar e enfrentar situações pertinentes à prática pedagógica, faz parte deste cotidiano.

A docente D2 evidencia ainda em suas falas que gosta: “da troca com eles, troca de vivências, de experiências, rodas de conversa”. Estes destaques fornecidos por ela demonstram as ideias norteadoras freireanas, onde partia-se do princípio de conhecer o público alvo da EJA, conhecendo suas vivências, suas experiências, ocorrendo então, as rodas de conversa e a troca de saberes, particularmente, nos círculos de cultura, como enfatiza Brandão (2006).

Nas falas seguintes da docente D2, ao dizer: “o que menos gosto é quando eles bocejam de sono” e “é sinal de que não está legal”, a docente reflete o que não gosta. Percebe-se que as aulas devem ser planejadas para este público da EJA, onde a reflexão destes momentos, sejam percebidos e aliados a novas propostas em sala de aula. Por consequência, o próprio professor e a própria professora precisam estar em constante busca pelo saber, pois a formação acadêmica por si só, não oferece subsídios suficientes para que sigam o trabalho da maneira significativa para o estudante, em especial, o estudante da Educação de Jovens e Adultos, já que esta nos chama a um exercício constante de reflexão e de aproximação do “quefazer” diário às suas demandas (Freire, 1987).

São destacadas nas falas da docente D3, as seguintes expressões: “gosto, quando eu trago uma atividade que realmente eu consigo agregar, que eles me dão a resposta que eu espero, o objetivo é concluído; me sinto frustrada quando não consigo atender toda a turma, sanar todas as dificuldades.” Esta fala assemelha-se a da docente D1, ao considerar os desafios docentes em sala de aula, quando as atividades desenvolvidas trazem um bom rendimento e frustração quando as dificuldades não são resolvidas, reafirmando os desafios de ser um professor da EJA e suas reflexões sobre a prática desenvolvida.

Analisando a fala da docente D4, observa-se que ela diz: “Gosto de trabalhar com projetos, jogos, atividades práticas. Não gosto muito quando trabalho somente atividades no caderno.” As atividades ora apresentadas para a turma da EJA, através de “projetos, jogos e atividades práticas”, são consideradas como diversificadas e não se tornam monótonas, considerando que esta ocorre com pessoas que trabalham em turnos inversos, pessoas mais velhas, trazem ritmo e movimento para suas aulas. Referindo-se ao desejo expresso pela memórias de escola, dos estudantes, ela informa que a escrita, por si só, ocasiona “sono” e ela mesma declara que não gosta de aplicar somente atividades nos cadernos, visando aulas mais dinâmicas

Moll (2011, p.14) complementa: “[...] que o professor tem um papel fundamental na seleção e escolha dos materiais e nas possibilidades pedagógicas que poderão ser elencadas no contexto da

sua sala de aula.”

Na perspectiva de categorizar o conteúdo das falas, abaixo, segue quadrosíntese:

Quadro 15 - Sobre do que mais gostam e o que menos gostam em relação as suas aulas.

Professoras	O que mais gostam	O que menos gostam
D1	eles conversam bastante, tem a troca.	quando juntaram as duas totalidades da alfabetização
D2	troca de vivências, de experiências, rodas de conversa.	quando eles bocejam de sono.
D3	eu consigo agregar, que eles me dão a resposta que eu espero, o objetivo é concluído.	quando não consigo atender toda a turma, sanar todas as dificuldades.
D4	trabalhar com projetos, jogos, atividades práticas.	trabalho somente atividades no caderno.

Fonte: Autora (2026)

O quadro acima refere-se a síntese das falas das Docentes D1, D2, D3 e D4. Em comum, as professoras gostam das aulas quando têm um retorno favorável, envolvendo a prontidão/acolhimento por parte dos estudantes ao que é trabalhado. Atividades como projetos, jogos, e práticas demonstram trazer maior engajamento dos estudantes.

Em continuidade, quando questionadas sobre o planejamento da sua prática pedagógica ao alfabetizar na EJA, as docentes assim responderam:

D1- Meu modo de planejamento é sempre estar tentando trazer alguma coisa que esteja relacionado ao conteúdo previsto, mas, que se relacione com a vida deles, né? Na prática, eu tento sempre trazer para realidade deles, já são adultos, já são vividos, eu vejo que eles acham mais legal assim. Sempre que vou planejar eu penso em coisas que tenham mais sentido pra eles, que seja dentro do contexto deles, que não sejam infantilizadas.

D2- Eu planejo voltada lá pra área de interesse deles, então, o primeiro planejamento é sempre que eles se expressem, que eles contem, que eles busquem, que eles me falem, que construam painéis a partir dos gostos, pesquisas a partir do interesse deles eu vou pensando em atividades que tragam isso, tragam a realidade deles. Procuro buscar tudo que for mais concreto e que for daqui, da onde a gente vive, panfletos de supermercado, placas de trânsito, panfletos com frutas e verduras, que são coisas que eles comprem, que vivenciam, e a partir daí eu vou planejar.

D3- Nós temos ali, os conteúdos que a gente precisa, né? Os planos de estudos, mas, ali depois do período de sondagem, né, eu começo a observar o que eles gostam, geralmente faço bastante jogos, gosto de trabalhar com jogos com eles e vou analisando ali para ver qual o caminho, que vai dando certo, né? Quais as estratégias vão dando certo, o que não vai dar e a partir dali eu vou formando o meu trabalho com eles, o meu plano de trabalho.

D4- Minhas aulas são de acordo com a turma, temos turmas que gostam e participam de projetos, apresentações, conversas, jogos. Já outras turmas não participam e preferem não ir a aula quando tem algum projeto ou apresentação.

Na análise das falas das docentes D1, D2 e D3 percebe-se que ambas procuram trazer conteúdo relacionados ao contexto deles, ou seja, da sua realidade, por se tratar de um público adulto, onde as expressões de suas falas protagonizam este planejamento, quando falam. D1 afirma estar sempre tentando trazer alguma coisa que esteja relacionado ao conteúdo previsto, que se relacione com a vida deles, considerando que “são adultos, são vividos” apoiando-se em possibilidades que façam mais sentido pra eles, considerando o “contexto deles”, “não infantilizados”. Esta fala embora conduza um sentido de adaptação de conteúdos, que é diferente de construção curricular com eles, apresenta princípios da práxis presente na própria história da EJA, que se funde aos discursos da Educação Popular, como a abordagem de contexto e a vinculação a realidade.

D2 também parte desta perspectiva, “voltada pra área de interesse deles” buscando “sempre que eles se expressem”, que eles “falem, a partir dos gostos, a partir do interesse deles e desenvolvendo atividades que tragam a realidade deles, aspectos de onde a gente vive, a partir daí ~~eu~~ ~~vou~~ passa a planejar. Esta fala também está pautada por princípios da própria EJA, que considera as demandas e necessidades dos estudantes, a realidade local onde estão inseridos. Em D3 aparecem os documentos da escola, como os Planos de Estudos que orientam o currículo, e o de Plano de Trabalho, que são exigências postas com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394, Brasil (1996), mas é interessante a afirmação de que “depois do período de sondagem, começo a observar o que eles gostam, vou analisando para ver qual o caminho, que vai dando certo”. Mais uma vez, mesmo diante de orientação legal e normativa da lei e dos documentos, a professora produz, mediante movimento de escuta, o seu planejamento.

Neste sentido, Moll colabora, ao trazer várias reflexões sobre as práticas pedagógicas, (2011 p. 12-13) apresentando três ideias como elementos construtores para práticas pedagógicas em sala de aula:

- a consciência de que esses homens e essas mulheres não são tábulas rasas, mas portam um sem-número de experiências sociais, culturais, afetivas que lhes permitiram acúmulo de saberes em diferentes campos epistemológicos;
- a convicção de que a condição (discursiva) de analfabeto não implica nenhum tipo de patologia, déficit ou deficiência, e de que o analfabetismo não é uma expressão individual de fracasso, mas expressão de uma forma de exclusão socialmente construída;
- a compreensão de que a leitura da palavra escrita, como ensina Paulo Freire, é impossível se desencarnada ou descontextualizada da leitura do mundo, ou seja, as palavras estão cravejadas de mundo e de significações produzidas no universo individual e social.

Enfim, ter conhecimento que os(as) aluno(as) são pessoas carregadas de histórias de vida, que seu analfabetismo ocorre, não por deficiência, mas pela falta de oportunidades e que a leitura do mundo e da escrita caminham lado a lado e trazem significados sociais e individuais. Talvez, por isso,

D2 fale em utilizar “panfletos de supermercado, placas de trânsito, panfletos com frutas e verduras, que são coisas que eles compram” que vivenciam, como exemplos de práticas articuladas e contextualizadas de letramentos, conforme aponta (Soares, 2004).

Do mesmo modo, nota-se que as ideias da autora, dialogam com a reflexão diária das docentes D1, D2 e D3, como descrito anteriormente, onde suas práticas pedagógicas valorizam o conhecimento de seus alunos (as) e suas trajetórias de vida, para então elaborarem suas práticas em sala de aula. D4 também demonstra o movimento de entendimento a partir da turma.

Além disso, cabe voltar a fala da docente D1 quando diz: “contexto deles, que não sejam infantilizadas”, por tratar-se de um público de adultos em fase de alfabetização, são utilizadas outras metodologias diferenciadas do público infantil. Desta maneira, Moll (2011, p.14) relata leituras que podem ser utilizadas em aula: “Sem infantilizar o trabalho é possível trazer para a sala de aula literatura infantil, clássica ou contemporânea. Retomar a prática de contação de histórias pela variante da leitura de histórias pode significar um belo convite [...] e recuperar tempos imemoriais [...]”.

Ainda, em relação à prática pedagógica, analisando a fala da docente D2 e D4, encontramos pontos semelhantes, quanto a utilização de recursos, já que D2 diz buscar tudo que for “mais concreto, da onde a gente vive, panfletos de supermercado, placas de trânsito, panfletos com frutas e verduras” e D4 destaca “projetos, apresentações, conversas, jogos”, mas com uma ressalva, a docente D4, informa que há alunos que não vão na aula, quando planeja este tipo de atividade, o que nos faz retomar as memórias de escola que eles possuem e que precisam ser problematizadas, refletivas pela professora.

De acordo com Moll (2011, p.14), o educador deve utilizar diversos materiais: “Assim, a busca de materiais específicos para adultos em processo de alfabetização, [...] da insistência em um procedimento único para sua exploração, pode, saudavelmente, ceder lugar à entrada de inúmeros materiais [...] trabalhados de muitas maneiras. [...]”

Esses materiais utilizados em sala de aula, são recursos do mundo que os cerca, como panfletos entre outros e sua exploração possibilita outras utilizações, não somente para escrita, como para jogos e brincadeiras. Sant’Anna e Stramare (2020) também partem desta perspectiva.

O quadro abaixo traz uma síntese com as principais falas das docentes, sobre o modo como planejam a sua prática pedagógica na alfabetização da EJA.

Quadro 16 - Planejamento da prática pedagógica na alfabetização da EJA

Professoras alfabetizadoras da EJA	Planejamento da prática pedagógica
------------------------------------	------------------------------------

D1	relacionado ao conteúdo previsto, mas relacionado com a vida deles, realidade deles, contexto deles, de modos não infantilizados.
D2	voltado para área de interesse deles, que eles falem, que construam painéis a partir dos gostos, atividades que retratem a realidade deles, o que for mais concreto, de—onde a gente vive, panfletos de supermercado, placas de trânsito, panfletos com frutas e verduras.
D3	considera os planos de estudos, no período de sondagem, observando o que eles gostam, utilizando bastante jogos, analisando o caminho.
D4	aulas são de acordo com a turma.

FONTE: Autora (2026).

O quadro acima revela que as professoras produzem o seu planejamento com base nos princípios da própria EJA e que envolvem a escuta, as realidades, o cuidado à não infantilização, os interesses, considerando práticas de letramentos com base nos materiais e portadores de textos presentes em seus cotidianos e de acordo com suas demandas e necessidades.

Posteriormente, ao serem questionadas sobre as estratégias que mais utilizam para alfabetizar, as professoras mencionaram:

- D1- Bastante imagens, né, sempre colocando no quadro, palavras, frases, colocando as imagens coladas, uso também folhinha porque, alguns ali realmente se perdem na hora de escrever, mas, eu tô tentando sempre trazer coisas para estar estimulando a escrita, né? Trabalho com vídeos, contação de história para interpretação, tudo muito visual, pra associar com letras...
- D2- O que eu mais utilizo, eu acho que é a fala, a sonoridade, a repetição de som, é mais isso.
- D3- Então, eu gosto muito de trabalhar com jogos, muito.
- D4- Muita leitura e escrita, com jogos.

Ao revisar as falas das docentes, percebe-se que a docente D1 utiliza como estratégia para alfabetizar, bastante “imagens”, sendo estas destacadas no “quadro”, com “palavras, frases”. Utiliza também folhinha, porque alguns se perdem na hora de escrever, tentando assim estimular também a escrita. Utiliza outras estratégias como “vídeos, contação de história”, servindo para associação com as letras.

As estratégias da docente D1 utilizadas para alfabetização, possuem caráter relevante neste aprendizado, porque além de trazer o universo destes alunos, aproxima-os deste contexto através de imagens, “vídeos, contação de história” ou “folhinha”, Hara (1992. p. 8) em seus estudos, explicita que:

Uma manchete de jornal pode ser lida mesmo que a pessoa não decodifique todas as palavras; pelo contexto e pelas palavras que consegue ler, ela pode tirar o significado. E esse é um

momento importante, porque do significado ela pode ou não confirmar as palavras que intuiu, observando as letras. Ao ser estimulado pelo desafio, muitas informações vão sendo mobilizadas e não dizem respeito apenas ao gráfico, mas têm muito a ver com o significado, com o captado nas relações do mundo.

Este desafio proposto, pode estimular, impulsionar os(as) alunos (as) a quererem aprender. Outro desafio manifesta-se também na estratégia montada pela docente D2, que preconiza “a fala, a sonoridade e a repetição dos sons” em suas aulas. Já a docente D3 utiliza como estratégia: “jogos”, assim como D4, que além dos “jogos” utiliza “muita leitura e escrita”. Sobre a leitura, Hara (1992, p.8) complementa:

Pode parecer estranho que se ofereça textos de leitura para analfabetos. Durante um encontro em Recife, uma das participantes foi muito enfática em defender que, ao receberem um monte de palavras escritas, os adultos ficam bloqueados. Isso é voz comum e acontece, porque achamos que, por serem analfabetos, os adultos nada sabem sobre a escrita, mas é surpreendente a variedade de informações que eles podem tirar de um texto escrito. A curiosidade, o desejo de saber o que está escrito, mobiliza muitos conhecimentos que, às vezes, eles mesmos não sabem que têm. [...]

Pode-se compreender que a leitura é capaz de estimular este conhecimento na fase de alfabetização, por tratar-se de adultos, que vivem em um mundo letrado, que buscam seus significados através da alfabetização. Este mesmo estímulo percorre caminhos diversos, como demonstrado através das docentes D1, D2, D3 e D4 ao percorrer suas falas, cada uma utilizando estratégias, às vezes semelhantes, às mais tradicionais, como “a cópia, a repetição do som”, mas com o mesmo objetivo: alfabetizar seus alunos(as) da EJA.

Abaixo, segue o quadro demonstrando o exercício categorial das falas das docentes, sobre quais estratégias elas mais utilizam para alfabetizar.

Quadro 17 - Estratégias mais utilizadas para alfabetizar

Professoras alfabetizadoras da EJA	Estratégias, recursos e instrumentos utilizados para alfabetizar
D1	imagens, no quadro, palavras, frases, imagens coladas, “folhinha”. vídeos, contação de história para interpretação.
D2	fala, sonoridade, repetição de som.
D3	trabalhar com jogos.
D4	leitura e escrita, com jogos.

Fonte: Autora (2026)

O quadro acima, descreve as principais estratégias, recursos e instrumentos utilizados pelas docentes.

Em sequência, as professoras foram indagadas sobre as metodologias utilizadas em suas aulas

e assim se manifestaram:

D1- Bastante imagens, é como se fosse lúdico, mas sempre trazendo para realidade deles, material de contagem na matemática, usando o concreto.

D2- Eu utilizo jogos, revistas, panfletos, material impresso, computador, gosto muito de usar os jogos de computadores, acho que basicamente isso, assim.

D3- Eu faço bastante trabalho em grupos com eles, dentro das possibilidades, né? Porque a gente sabe que são pessoas carentes de tudo, né? Então a gente tem que ter esse olhar também, mas eu gosto que eles conheçam a escola, gosto que eles conheçam o lugar ali, onde eles estão, que eles são pertencentes né? Então, laboratório, levo, gosto muito de levar pra, trago vídeos, jogos, por essa linha assim, mais prática.

D4- Depende da turma, mas na maioria das vezes tradicional.

Ao observar a fala da docente D1, nota-se que informa utilizar bastante imagens, mas de uma forma lúdica, trazendo sempre a realidade deste educando (a), utiliza também material concreto em suas aulas, principalmente material de contagem na matemática. Observa-se, ainda, que ao priorizar a realidade deste educando, consegue trazer significado aos seus alunos(as) ao utilizar esses recursos na alfabetização. Sant' Anna e Stramare (2020, p.99), reafirmam a importância de se considerar a realidade dos estudantes para o processo de aprendizagem:

O processo de aprendizagem dos estudantes da EJA deve considerar aspectos do ambiente ao qual o aluno este inserido, ou seja, de acordo com o meio em que 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, necessidade e interesses.

A utilização de diferentes materiais é possível na alfabetização de alunos (as) da EJA., contanto que estabeleça sempre uma relação ao seu modo de vida e importância no seu contexto.

Observa-se na fala da docente D2, que ela utiliza diversos materiais, sendo destacado: jogos, revistas, panfletos, material impresso, computador, sendo estes utilizados para sua prática pedagógica, e indica também, que gosta muito de utilizar jogos de computadores. Nesse sentido, percebe-se que ao utilizar várias metodologias procura trazer aulas mais dinâmicas e atrativas para seus alunos(as), principalmente no uso de computadores. Neste aspecto, Moll (2011 p. 14) complementa:

Outros recursos que podem compor esse cenário de aprendizagens, são os diferentes textos que circulam na vida cotidiana dos alunos, como: reportagens, crônicas e outros estilos literários, seções de jornais e revistas, embalagens de produtos de uso dos mesmos, jogos, livros, enciclopédias, atlas, entre outros.

Os recursos fazem parte das estratégias da docente e utilizá-los a favor desta aprendizagem é

um fator relevante para suas aulas serem mais atrativas e que obtenham resultados positivos nesta alfabetização.

A fala da docente D3, traz aspectos parecidos com a docente D2, quando relata que gosta de trabalhar com jogos, vídeos e na sala de informática, mas ao mesmo tempo gosta de trabalhos em grupos e desenvolve atividades de conhecimento em torno do local de estudos (escola, laboratório). Ao relacionar este local como pertencimento, traz um sentimento parecido, quando deve-se trabalhar com o universo destes alunos(as) porque ao seu ver, este também faz parte da sua realidade como estudantes da EJA.

No refletir da fala da docente D4, observa-se que relata, que depende da turma, mas geralmente tradicional. Não descreve exatamente o significado de tradicional, mas supõe-se pelas respostas anteriores que seriam: escritas, leituras e jogos, projetos e atividades práticas. Podemos considerar que sua resposta está compatível com a docentes D2 na utilização de materiais diferentes para sua prática pedagógica.

Abaixo, segue o quadro demonstrativo, apresentando síntese do que responderam, a respeito de quais são as metodologias que mais utilizam.

Quadro 18 - Metodologias mais utilizadas pelas alfabetizadoras

Professora Alfabetizadoras da EJA	Metodologias mais utilizadas
D1	imagens, realidade deles, o concreto
D2	jogos, revistas, panfletos, material impresso, computador, jogos de computadores.
D3	trabalho em grupos, que eles conheçam a escola, conheçam o lugar onde eles estão, laboratório.
D4	na maioria das vezes tradicional.

Fonte: Autora (2026)

O quadro acima revela que nem tudo o que foi dito, pode ser considerado como metodologia: revistas, panfletos, material impresso, computador, sem informação sobre a forma ou o modo como são utilizados podem ser considerados recursos, materiais didáticos ou instrumentos.

Além disso, faz-se necessário fazer uma consideração. Os aprendizados adquiridos pela Educação Popular expressa por Paulo Freire, encontram-se até hoje na memória dos educadores, destacando que os(as) educandos (as) sejam os co-partícipes desta transformação.

Conforme Brandão (2006) denomina, a alfabetização apresentada por Paulo Freire no século XX, teve repercussão por todo o Brasil. O que Brandão chama de “método”, se caracteriza por, em processo dialógico, se conhecer o universo vocabular do educando, trazendo a pesquisa deste universo vocabular, nos círculos de cultura, nas palavras geradoras e nos temas geradores. Se expandia, assim,

uma nova proposta de alfabetização, onde o educando, trazendo sua bagagem de conhecimento, passou a ser inserido no processo da educação libertadora, reflexiva e problematizante.

Nota-se, portanto, que embora a proposição utilizada pelas docentes D1, D2 e D3, de um modo geral, priorizem os conhecimentos dos(as) educandos (as), ao afirmarem a “realidade deles”, o que se identifica como um legado da educação freireana, entende-se que esta não é considerada em sua integralidade, já que alfabetização para Freire, para além dos conhecimentos sobre a leitura e escrita requer uma educação que vise a mudança e a transformação da realidade, refletindo-a durante o processo alfabetizador. Este aspecto, até o presente momento, está silenciado, nas falas das professoras.

Em sequência, quando questionadas sobre quais materiais pedagógicos ou recursos produzem ou mais utilizam, as professoras assim responderam.

D1- Ainda não consegui fazer tudo que planejei, mas, já utilizei o bingo, brincadeiras no quadro com *post it* (descobre a letra, palavra dentro de palavra); jogo no quadro; ditados.

D2- Jogos, com certeza.

D3- Acho que por eu ter essa coisa da educação especial, eu gosto muito de produzir material com eles, né?

D4- Gosto de confeccionar jogos, cartazes, calculadoras (tabuada) com os alunos.

Observa-se que as docentes D1, D2, D3 e D4 utilizam variados materiais pedagógicos para serem utilizados nas práticas de alfabetização. A docente D1 informa a utilização do “jogo de bingo”, “brincadeiras no quadro com *post it* ”(descobre a letra, palavra dentro de palavra), “jogo no quadro e ditados”. Já a docente D2, informa que utiliza “jogos”. A docente D3 gosta de “produzir com eles os materiais” e a docente D4 também confecciona “jogos, cartazes, calculadoras (tabuada)”.

A utilização de variados materiais tornam as aulas de alfabetização mais motivadas, não monótonas, trazendo, às vezes, uma participação mais efetiva e prazerosa, mas sempre relacionando aos universos desses alunos(as), como a autora Moll (2011) destaca em seu livro sobre a EJA.

Além disso, segundo Moll (2011, p. 13), a necessidade de se organizar os recursos didáticos torna-se um elemento fundamental para aproximar estas aulas, podendo-se utilizar de meios e estratégias, considerando que os (as) alunos (as) já têm um prévio conhecimento de utilização cotidiana. Assim, pode-se utilizar jornais, revistas, imagens, contação de histórias, abrangendo seus nomes, suas memórias, histórias de vida, entre outras abordagens de suas vivências.

A fim de ilustrar a utilização desses recursos com materiais concretos, Sant’Anna e Stramare

(2020, p.100), assim os descrevem, através de um exemplo no campo:

Podemos citar como exemplo um homem do campo que possui algumas cabeças de gado e todo dia, ao recolher seu rebanho, necessita fazer uma contagem dos animais. Como podemos auxiliar este indivíduo que não é alfabetizado e desconhece cálculos matemáticos? Com um modo comparativo. Cada pequena coisa representa um ser. Geralmente, esse processo ocorre utilizando materiais concretos, de fácil acesso e do seu cotidiano, tais como: pedras, parafusos, bolinhas de gude, gravetos, entre outros, dos quais é feita a relação de uma unidade de pedra, para um animal. [...]

De acordo com Sant'Anna e Stramare (2020, p. 107), o uso de materiais concretos no contexto da EJA possibilita ampliar as experiências de aprendizagem dos educandos, favorecendo práticas pedagógicas mais significativas, contextualizadas e relacionadas às vivências cotidianas dos sujeitos.

Pode-se perceber, que os materiais utilizados em suas práticas pedagógicas, de todas as docentes, contemplam assim um aprendizado ao ensino da alfabetização das turmas.

A seguir, o quadro demonstrativo com os principais conteúdos das falas das docentes sobre os materiais pedagógicos ou recursos que produzem ou mais utilizam.

Quadro 19 - Materiais pedagógicos ou recursos que produzem ou mais utilizam.

Professoras Alfabetizadoras da EJA	Materiais pedagógicos/Recursos
D1	bingo, brincadeira no quadro com “post it”, jogo no quadro; ditados
D2	Jogos
D3	produção de material
D4	Confecção de jogos, cartazes, calculadoras (tabuada)

Fonte: Autora (2026).

O quadro acima demonstra através de suas falas, que as professoras produzem e utilizam diversos materiais. Na relação, o jogo é o que mais aparece e sobre a produção de materiais, duas professoras fazem esse movimento para tal produção.

Em continuidade, ao serem questionadas sobre a forma de avaliação que adotam, assim se manifestaram as professoras.

D1- Eu avalio eles pelo interesse ao produzir, pois eu vejo a evolução, através de conversa, interpretação através da oralidade, participação, tudo através da observação diária.

D2- eu avalio eles de acordo com a evolução e a individualidade de cada um. Eu procuro ver se um determinado aluno teria condições de ter me dado e precisa de mais tempo ali, naquela totalidade pra se apropriar do conhecimento ou se ele avançou o que foi possível naquele momento né? Se “eu” não consigo mais, não tem porque ficar ali com ele aí eu avalio dessa forma, da produção e da evolução de cada um através da observação contínua/diária.

D3- Então, por a gente ter diversas, hã, T1 e T2 junto ali. Eu gosto muito de fazer observação diária, pq eu acho que a avaliação aquela, “ai vai ter avaliação”...eles podem ter passado um dia ruim, né, e serem avaliados por um dia...então, eu gosto muito da avaliação diária.

D4- Realizo avaliações (trabalhos e provas) pois os alunos sempre querem saber que nota tiraram, mas para mim, o que é mais importante é o avanço e a vontade de aprender que o aluno demonstra no decorrer do semestre.

Após analisar as falas das docentes sobre de que modos elas avaliam seus alunos(as), observa-se as seguintes situações: a docente D1 realiza sua avaliação diariamente, considerando o interesse na produção dos exercícios propostos, através da fala de seus alunos(as) e na sua participação. A docente D2 avalia através da evolução e da produção, sendo esta contínua e diária, atenta a cada aluno (a) e se ele (a) consegue se apropriar de determinado conhecimento ou não; revela, entretanto, que se o estudante não consegue naquele momento, não insiste.

A docente D3 realiza diariamente sua avaliação, fica atenta aos detalhes de cada aluno(a), considera que as avaliações com nota são muito delicadas ao serem aplicadas, pois revela a importância de o professor saber, que às vezes aquele aluno(a) passou por dificuldades, ficando difícil de avaliá-lo naquele momento, ao aplicar uma prova, e, portanto, prefere fazer sempre uma avaliação diária. Informa, também, que por sua turma ser formada por T1 e T2 prefere este tipo de avaliação. A docente D4, apesar de trabalhar com avaliações envolvendo trabalhos e provas, isso, porque segundo a mesma, seus alunos(as) gostam de saber o quanto tiraram de nota, realiza também avaliação diária, sendo considerado para esta docente, como mais importante, enxergar seu avanço e interesse de aprender durante o semestre.

No sentido de compreender esses alunos(as), no momento de uma avaliação, destaca-se o artigo de Reus (2017, p. 12) intitulado “Caprichem nas folhinhas” a infantilização das práticas pedagógicas e docência na EJA, ponto importante, informado pelas docentes, quando falam da “observação diária” e “evolução de cada um”:

Compreender as especificidades do aluno no momento da avaliação é fundamental. Já há algum tempo vem sendo debatida a questão: avaliar o aluno como parâmetro de si mesmo, analisando seu percurso, as evoluções realizadas por ele durante o período avaliativo. O que espantosamente ocorre em algumas turmas de EJA é a generalização dos alunos apontados com dificuldade de aprendizagem. Nestes casos, devemos lançar um olhar de estranhamento frente a essas afirmações e questionar: em relação a que esses alunos possuem dificuldade? É importante pensar que esses mesmos sujeitos desempenham muitas tarefas que requerem a utilização do raciocínio com grande habilidade, em diversos momentos.

Abaixo, segue o quadro apresentando as principais falas sobre o modo que as docentes avaliam.

Quadro 20 - Modos de avaliação

Professoras alfabetizadoras da EJA	Modos de avaliação das professoras
D1	pelo interesse ao produzir, evolução, conversa, interpretação através da oralidade, participação e através da observação diária.
D2	individualidade e da produção e da evolução de cada um através da observação contínua/diária.
D3	observação diária
D4	trabalhos, provas e mais importante é o avanço e a vontade de aprender.

Fonte: Autora (2026).

As falas demonstram que a avaliação ocorre na perspectiva das professoras, sem qualquer fala sobre a participação ativa dos estudantes, nesse processo. Em nenhum momento as professoras falaram em autoavaliação, avaliação emancipatória, pareceres descritivos da aprendizagem.

Em sequência, ao serem questionadas sobre como deveria ser a avaliação na EJA, assim responderam as professoras:

D1- Essa observação é bem importante, pq eu acho que se fosse aplicar provas, não seria o ideal, porque às vezes, tu não está num bom momento para tal. Acho que tem que ser pela observação mesmo, do interesse...ter o olhar para as questões pessoais de cada aluno, pois se não tivessem problemas, muitos já teriam concluído o EF no diurno.

D2- Eu penso que deve ser assim também, contínua e diária, em todas as totalidades, porque é um público muito peculiar, assim, tem dias que eles estão com melhor rendimento, tem dias que não estão, porque, por vários fatores né? Ou porque tiveram um problema familiar, porque não conseguiram pagar as contas, que venciam naquela semana, porque tiveram que trabalhar no pesado, porque tão com fome, com frio, porque a mãe foi presa. E aí, às vezes tu dá uma avaliação com nota, naquele dia em que a polícia tinha feito uma batida em casa, e aí, o rendimento dele provavelmente não vai ser bom.

D3- Eu acho que a avaliação ela tem que ser válida todos os dias, né? Acho que tudo que eles fazem tem que ser avaliado.

D4- Somente através de observação da participação, interesse, capacidade de aprender do aluno.

Percebe-se claramente, que as docentes entrevistadas têm o mesmo posicionamento da pergunta anterior: de que modo elas avaliam, e nesta pergunta atual: como pensam que deveria ser a avaliação na EJA, pois já estão no contato direto com as turmas, aprenderam a lidar com inúmeras situações e conseguiram visualizar dificuldades e avanços destes alunos (as), portanto suas práticas e suas reflexões sobre estas práticas as levam a estas deduções.

A docente D1 relata que esta avaliação deve ser feita através da “observação, do interesse”. Afirma que é muito importante a observação, interesse individual e muito além perceber que estes alunos (as) vem carregados de muitos problemas e que o professor (a) tem que estar atento a todos

estes detalhes, portanto, “aplicação de prova não acha correto para avaliá-los”. A docente D2 acredita, que a avaliação deve ser “contínua e diária”, por tratar-se de um público muito peculiar (com vários níveis e faixas de idade), que um dia desenvolvem muito bem suas aprendizagens, mas em outros, nem tanto, porque carregam inúmeros fatores, que são descritos como problemas diários, pessoais, financeiros, entre outros, que podem atrapalhar este desenvolvimento.

A docente D3 acredita que a avaliação tem que ser “diária”, “tudo o que os (as) alunos(as) fazem tem que ser avaliado”. A docente D4 revela que a avaliação deve ser feita através de “observação da participação, interesse e capacidade de aprender do aluno”.

A análise das respostas das docentes entrevistadas, revela que todas responderam semelhantemente como pensam que deve ser a avaliação da EJA: muita observação diária, interesse e a vontade de aprender, e mais além, saber como está seu aluno(a) em determinado dia, ou seja, um olhar além da educação, até mesmo a docente que revelou realizar provas, ressaltou a importância da observação diária. Nesse sentido, Lima (2019, p. 27) colabora através de sua pesquisa, ao trazer a definição do processo de avaliação na EJA:

Assim como em qualquer outra modalidade de ensino é um momento muito importante na didática do professor, isto porque este é um momento de compreendê-la como um processo contínuo e sistemático para que se possa acompanhar a evolução do aluno ao longo da sua jornada, e assim, fazer as devidas intervenções quando necessárias, no intuito de que seja alcançados os objetivos, o ensino e aprendizagem.

Isto é, envolve fatores neste processo diário de avaliação, muito além de simples notas, exige intervenções nas práticas que não dão certo, novos acertos e erros, reflexão contínua, para acompanhar estas evoluções no percurso da sua aprendizagem. Lidar com um público diferenciado, que carrega uma bagagem de conhecimento, não pode ter seu conhecimento mensurado somente por notas. Conforme expõe Lima (2019, p.13-14):

Quando se fala em métodos avaliativos logo nos vem à mente exames e provas de várias formas e modelos, porém todos com a mesma finalidade, medir a capacidade do aluno através de um juízo de valor, independente de qual série esteja estudando, se na educação básica, ou até mesmo na graduação. Ao adotar o método tradicional, os professores utilizam de instrumentos, para aprovar ou reprovar os estudantes. Dessa forma, a avaliação pode se tornar um exercício autoritário de julgamento.

A importância de conhecermos o público e os fundamentos da EJA, nos retira destes tipos de avaliações, que são consideradas tradicionais, levando a educação a um ponto mais elevado, que considera o aprender e a evolução diária destes alunos (as) dando uma nova chance de alfabetização na hora certa, trazendo assim novas perspectivas para este público se constituir como um cidadão de direitos.

De acordo com Jussara Hoffmann (2014), a avaliação precisa ser compreendida como um processo contínuo, mediador e formativo, voltado ao acompanhamento das aprendizagens e ao desenvolvimento dos estudantes, e não apenas à classificação ou à mensuração de resultados.

Nessa perspectiva, no contexto da EJA, torna-se fundamental considerar as trajetórias de vida, os ritmos de aprendizagem e os avanços cotidianos dos educandos, valorizando suas experiências e possibilitando novas oportunidades de escolarização e inclusão social.

Portanto, após as reflexões sobre as respostas das docentes entrevistadas pode-se observar que as mesmas fazem observação diária de seus discentes, acompanham o rendimento de cada um deles, mas, é preciso mencionar que não expressaram nenhum exemplo de avaliação propõem aos estudantes.

Assim, segue o quadro com os principais excertos dos conteúdos das falas das docentes sobre como pensam que deva ser a avaliação na EJA:

Quadro 21 - Como deve ser a avaliação na EJA

Professoras alfabetizadoras da EJA	Como deve ser a avaliação na EJA
D1	aplicar provas, não seria o ideal, porque às vezes, tu não estás num bom momento; observação mesmo, do interesse...ter o olhar para as questões pessoais de cada aluno.
D2	contínua e diária, porque é um público muito peculiar, tem dias que eles estão com melhor rendimento.
D3	ser válida todos os dias, tudo que eles fazem tem que ser avaliado.
D4	através de observação da participação, interesse, capacidade de aprender do aluno.

Fonte: Autora (2026).

O quadro acima merece, ainda, algumas considerações. Embora as professoras tenham respondido ao solicitado e trazido elementos importantes à avaliação na EJA, também percebeu-se que as mesmas silenciaram quanto a alguns tipos de práticas avaliativas que evidencie a avaliação adotada pelas mesmas, a qual envolve um processo democrático, participativo e dialógico, como por exemplo, a auto-avaliação.

De acordo com Paulo Freire (1997), a avaliação é necessária no processo educativo, porém não deve assumir um caráter autoritário ou silenciador. Para o autor, a prática avaliativa precisa estar comprometida com a formação crítica e libertadora dos sujeitos, favorecendo o diálogo, a participação e a construção coletiva do conhecimento, em oposição a práticas voltadas apenas ao controle e à domesticação dos educandos.

As falas das docentes nos levam a perceber que suas práticas convergem com a premissa, de

que o pensar da avaliação emancipatória requer um processo aprofundado de escuta sobre o movimento de aprendizado ou não aprendizado, por parte dos educandos da EJA, com o mesmo valor e importância, à avaliação dos professores, considerando o “educar com” preconizado por Freire (1997). Experiências e estudos que envolvem a autoavaliação por meio de pareceres descritivos elaborados por educadores e educandos caminham nessa perspectiva, como apontam Sant’Anna e Stramare (2005). Os autores mencionam práticas avaliativas fundamentadas no diálogo, na reflexão sobre o processo de aprendizagem e no acompanhamento contínuo dos avanços dos estudantes, utilizando registros descritivos, rodas de conversa, relatos reflexivos e construções coletivas de avaliação, em substituição às avaliações meramente classificatórias e quantitativas.

Em continuidade, ao serem questionadas sobre quais seriam as maiores contribuições para que o estudante da EJA aprenda a ler e a escrever, assim responderam as professoras:

D1- Fazer bastante ficha de leitura, dar interpretação simples, estimular eles a ler, porque querem aprender, mas tem insegurança, vergonha, pois é demorado mesmo, e outros, são mais rápidos; atividades de juntar as sílabas, ajuda bastante também; trabalhar o traçado e o som das letras, sempre é preciso reforçar e retomar.

D2- Eu acho que o que mais contribui é a necessidade deles, conforme eles mais enxergam a necessidade, mais eles têm vontade, se predispõem, quando eles procuram a EJA já estão predispostos a aprender, mas quando eles enxergam a real necessidade, que é para o dia-a-dia, que é para ler alguma coisa no supermercado, que é para ler uma mensagem da família no celular, eles têm esse anseio e aí tem mais sentido pra eles.

D3- Além de todo o nosso trabalho, eu acho, que é o que eu sempre digo para eles, que só a escola não vai conseguir, então eu sempre incentivo muito, né? Mesmo que eles não dominem ainda, né? A alfabetização, as letras, os números, eu incentivo eles pegarem livros. Eu faço muita visita na biblioteca, para que eles ..., até mesmo contem a própria história, e então acho que, é... Não só a escola, eu sempre converso isso com eles, que em casa, também na rua, eles têm que estar procurando, tem que estar descobrindo coisas. Ter, exatamente essa coisa de investigar, curiosidade, também tem que partir um pouco do aluno.

D4- É muito importante que o aluno aprenda a ler o que realmente tenha interesse e conheça, começando com os rótulos, depois pequenas palavras do seu cotidiano e familiaridade, se torna mais fácil para o aluno.

Ao refletir sobre as respostas das docentes entrevistadas, percebe-se que a docente D1 ao utilizar recursos variados, tem a intenção de estimular a leitura, mas por tratar-se de uma turma com vários níveis, ocorre alguma dificuldade e alguns “demonstram insegurança”, como afirma. Informa que gosta de trabalhar “atividades de juntar sílabas”, “traçado e o som das letras”, mas diz que o processo precisa ser sempre reforçado e retomado. Ao falar no estímulo da leitura com alunos (as) da EJA, nos lembra Moll (2011, p. 14), ao dizer que este estímulo pode ocorrer também em outros ambientes:

Frequentar a biblioteca da escola e buscar outras bibliotecas existentes na cidade, levando os alunos a fazerem suas escolhas literárias, pode ser outra aproximação pedagógica que dá significado ao mundo escrito.

A conexão da sala de aula, onde os adultos sistematizam os saberes do mundo escrito com os espaços culturais da cidade como os teatros, os cinemas, as bibliotecas, os museus, pode ser uma chave para a significação dos saberes do mundo escrito.

Além das atividades desenvolvidas em aula, fazer os(as) alunos (as) conhecerem outros lugares, aprimorando, expandindo as relações sociais destes, trazendo novos significados para seus universos.

A docente D2 acredita que o que mais contribui para a alfabetização de seus alunos(as) é o suprimento das “necessidades deles”, seu “dia a dia”. Diz que aprender coisas que fazem parte do seu meio, enumerando diversos momentos como: “coisas de supermercados, mensagens de familiares no celular”, entre outros, o que, de certo modo, corrobora com as palavras de Paulo Freire (1987, p. 11), ao afirmar que: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Os(as) alunos(as) buscam este conhecimento, querem esta leitura do mundo, para transformá-lo em saberes, fazer parte deste mundo letrado é um passo importante em suas vidas.

Todavia, Soares (2004, p.79) esclarece a diferença sobre alfabetizado/letrado: “O alfabetizado é aquele que domina o sistema de escrita, mas o letrado é o que, além disso, é capaz de usar a leitura e a escrita em práticas sociais”, da mesma forma, a diferença entre saber ler e escrever e ser letrada é descrito por (Soares 1999, p. 3 *apud* Kauer; Sant’Anna; Stramare, 2023, p.8):

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado (atribuindo a essa palavra o sentido que tem *literate* em inglês). Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever- que se torna alfabetizadas – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna letrada- é diferente de uma pessoa que ou não sabe ler e escrever – é analfabeta- ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita- é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita.

Isto é, não basta ser alfabetizado (as) (ler e escrever), tem que fazer uso nas suas práticas sociais, se comunicando com outras pessoas, interagindo no meio social, utilizando esta leitura nas rotinas diárias, como ir no supermercado, pegar um ônibus, ler uma mensagem de celular, ler e escrever bilhetes, pesquisar no computador, se relacionar com o mundo que vive, fazer realmente parte nesta sociedade.

Em relação a análise da docente D3, relaciona-se semelhante ao aspecto do “incentivo à leitura” como aponta a docente D1. Acredita que através do incentivo diário consegue melhores resultados, estimula a leitura através de livros, mesmo que não dominem a escrita ou as letras

(números). Gosta de levá-los na “biblioteca da escola” e proporciona o exercício da oralidade, através da contação de suas próprias histórias de vida, ao mesmo tempo reforça que o conhecimento e o saber estão em todos os lugares que os(as) alunos (as) frequentam, que eles (as) tem que descobrir, investigar o mundo ao seu redor.

Neste sentido, Moacir Gadotti (2005, p. 112) complementa sobre esta consciência crítica da realidade ao afirmar que “[...] a alfabetização freiriana não se limitava à decodificação de palavras, mas à leitura do mundo e à tomada de consciência crítica sobre a realidade”. Nessa mesma perspectiva, Miguel González Arroyo (2005, p. 35) destaca que “os jovens e adultos carregam para a escola trajetórias de vida, saberes, valores e culturas que não podem ser ignorados nos processos educativos”.

Não basta somente alfabetizar, a docente D3, ao incentivá-los e provocar este descobrimento do mundo ao seu redor, faz muito além, faz esses alunos (as) seres sociais capazes de mudar, capazes de transformar suas realidades com novos conhecimentos.

A docente D4 relata que os elementos que mais contribuem para a aprendizagem dos(as) alunos(as) são aqueles que despertam seu interesse e que já fazem parte de seu cotidiano, como “rótulos” e pequenas palavras familiares presentes em suas rotinas, tornando o processo de alfabetização mais acessível e significativo para eles(as). Ao retomarmos as concepções freireanas e refletirmos sobre a importância de considerar os interesses dos(as) educandos(as) e incentivá-los em seus processos de aprendizagem, Jaqueline Moll (2011, p. 13) afirma que “poderíamos falar em levantamento do repertório ou da pesquisa do universo vocabular dos alunos, considerando-se que a linguagem falada é a representação do mundo no qual estamos imersos”. Além disso, Moll (2011, p. 13) destaca que os diferentes universos de uso cotidiano das palavras podem constituir importantes aliados no processo de aprendizagem dos(as) alunos(as).

[...] as histórias que conhecem e contam a seus filhos e amigos, as músicas que cantam ou conhecem, os versos e poemas que declamam, as receitas culinárias que fazem em sua casa, as receitas de remédio e chás caseiros que preparam, as opiniões que desenvolvem sobre temas e problemas contemporâneos.[...] As próprias histórias de vida dos alunos são elementos importantes como pontes para a reconstrução da vida política, econômica e social do país. [...]

Ou seja, trabalhar a partir do universo dos(as) alunos(as) possibilita uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, pois parte da realidade que eles(as) já conhecem. Desse modo, o mundo vivido pelos sujeitos vai ganhando forma no processo de alfabetização, permitindo a descoberta de palavras, o reconhecimento das letras, das sonoridades e, conseqüentemente, a

construção de sentidos.

Em suma, as falas das docentes contribuem significativamente com a pesquisa, por retratar situações que contribuem com o processo da alfabetização da EJA. Importante ressaltar que as mesmas dialogam com as ideias de Moll (2011), Freire (1987), Soares (1999) citada por Kauer; Sant'Anna; Stramare (2023), Gadotti (2005) e Arroyo (2006).

Assim, segue abaixo o quadro descritivo, com os principais conteúdos das falas das docentes, sobre o que contribui, de acordo com suas opiniões, para que o aluno aprenda a ler e a escrever nas diferentes áreas.

Quadro 22 - O que mais contribui para que o/a alfabetizando (a) da EJA aprenda a ler e a escrever nas diferentes áreas.

Professoras Alfabetizadoras da EJA	Maiores contribuições no aprendizado da leitura e escrita em diferentes áreas
D1	fazer bastante ficha de leitura, dar interpretação simples, estimular eles a ler, trabalhar o traçado e o som das letras, preciso reforçar e retomar.
D2	é a necessidade deles, quando eles enxergam a real necessidade, que é para o dia-a-dia e tem mais sentido pra eles.
D3	digo para eles, que só a escola não vai conseguir incentivo muito. Mesmo que eles não dominem, A alfabetização, as letras, os números, incentivo eles pegarem livros, muita visitação na biblioteca, que contém a própria história, investigar, curiosidade, tem que partir um pouco do aluno.
D4	aprenda a ler o que realmente tenha interesse e conheça, rótulos, pequenas palavras do seu cotidiano e familiaridade, se torna mais fácil para o aluno.

Fonte: Autora (2026)

Como é possível observar, o quadro acima demonstra que as professoras têm buscado, por seus esforços e conhecimentos, estratégias cotidianas visando o aprendizado dos (as) alfabetizandas (as) da EJA, com base nos interesses, nas histórias e necessidades dos educandos, como apresentam, mesmo alegando não terem tido formação.

Neste contexto, ao solicitar às docentes que citassem cinco principais desafios enfrentados ao alfabetizar na EJA, assim mencionaram:

D1- Atender as duas totalidades da alfabetização juntas; planejar para vários níveis na mesma turma; lincar as atividades propostas à realidade deles; correr atrás de tudo sozinha, mas, hoje, tu tem uma formação básica e eles já estão te colocando para trabalhar, né? Faltou pessoas, eles botam, nem perguntaram se eu tinha alguma especialização, eu acho que é um desafio porque não oferecem cursos para gente e quando oferecem, pelo o que eu vi, não está dentro da realidade e nem fala sobre alfabetização da EJA, né? Outro desafio é manter eles interessados em vir pra aula, principalmente os jovens, que apresentam grande desinteresse; lidar com as demandas da vida pessoal que eles trazem para a sala de aula, como casos que

envolvem saúde mental e a auto-cobrança por parte dos alunos de mais idade.

D2- A grande dificuldade que eles têm, eles tem muita dificuldade, alunos mais velhos que não se alfabetizaram e vieram, é porque eles têm uma dificuldade além, né?; a falta de formação docente. O pouco tempo em cada semestre, pois muitas vezes a gente não consegue atingir; e é isso, não enxergo muitas outras dificuldades além dessas.

D3- Além de, acho que a gente já vem com uma carga do dia, acho que assim, o cansaço; muitas vezes também, alunos desmotivados; alunos com baixa auto-estima, acho que o nível social também, né? Acho que muitos, às vezes desistem porque tem que trabalhar, e, eu acho também que essa falta assim, de formação pra nós, pq na verdade “essa que nos deram” era tudo muito superficial, assim, então, eu acho que uma formação direcionada.

D4- Turmas muito grande, com diversos níveis de aprendizagens; alunos com necessidades especiais sem monitores; alunos adolescentes que são inseridos no turno da noite mas que não querem estudar, a falta de algum projeto que possa inserir os adolescentes no mercado de trabalho ou as pessoas de mais idade com alguma técnica que auxilie na vida financeira (trabalho) e a evasão escolar dos alunos que trabalham durante o dia e no meio do semestre acabam abandonando a escola.

Na fala da docente D1, percebe-se os grandes desafios que enfrenta na educação da EJA, relacionando primeiro, que uma das dificuldades é a de “atender as duas totalidades de alfabetização juntas”, sendo muitos(as) alunos(as) com diferentes idades e níveis de alfabetização. É como um desabafo, uma denúncia que retorna, já que a professora também denuncia que tem que “realizar tudo sozinha”, organizar aulas, direcionar conteúdo, sempre trazer a realidade dos seus alunos(as), trazer material diferenciado e refletir constantemente sobre suas práticas. Menciona, que mesmo com uma formação básica já te colocam como professor(a) da EJA, sem questionamentos ou incentivos para uma formação continuada, e quando ocorre alguma formação não vem ao encontro da realidade dos(as) alunos(as) e nem mencionam sobre a alfabetização na EJA. A realidade aqui imposta nos relatos da docente D1, vem ao encontro com o que diz Hara (1992, p.2):

Desprovidos de matéria técnico necessário, de condições mínimas de trabalho e de um corpo de conhecimento, que possa subsidiar os desafios impostos pela prática educativa, tais professores, a grande maioria leigos, são obrigados a aceitar o desafio de escolarizar adultos sem o mínimo preparo necessário ao bom desempenho. Muitas vezes, acreditam que a militância e a opção política por um trabalho comprometido sejam suficientes para superar as dificuldades de competência no ensino de ler e escrever. Outras vezes, acreditam que a simples leitura de um ou dois manuais seja suficiente para enfrentar os desafios metodológicos impostos nas salas de aulas.

Docentes que encontram dificuldades, tem ânsia de saber e conhecer métodos que sejam mais eficazes nas práticas pedagógicas, enfrentam desafios diários, às vezes, somente com uma qualificação básica, mas conscientes, de que necessitam mais qualificação. Falam de “problemas relacionados com as demandas da vida pessoal, que eles trazem para a sala de aula, como casos que

envolvem saúde mental” e a até auto cobrança por parte dos alunos de mais idade. Nota-se sobre este aspecto, que os(as) alunos(as) ao conhecerem seus professores (as), entregam também sentimentos, e, como se fossem mais que professores (as) nesta fase de vida, há auto cobrança pelo ensino mais direcionado, mas impossibilitado, por tratar-se de uma turma com diferentes níveis e muitos(as) alunos em sala de aula.

Nesse sentido, sobre dificuldades de ensinar, Hara (1992, p1) complementa:

“[...] Dificuldades em ensinar, em lidar com a motivação, em conseguir ganhos de consciência são permanentes nos depoimentos daqueles que buscaram o trabalho com adultos das camadas populares.” E a ainda colabora ao mencionar em seu artigo, sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos(as) da EJA para dificultar suas motivações:

Sabemos, também, que estes adultos trabalhadores estão situados nos postos de maior desgaste físico, são aqueles que mais dificuldades possuem para chegar ao trabalho, premidos pelas condições precárias dos serviços de transporte, são, enfim, aqueles que, imersos no mundo do trabalho e condicionados pela maneira como ele se realiza, dispõem de pouco tempo para a sua formação e, quando dispõem, o cansaço é um limitante significativo. (Hara, 1992, p. 1)

Além disso, a docente D1 comenta, que entre outros desafios, está a “evasão escolar”, “problemas de frequência”, principalmente pelos jovens e parte de desinteresse deste público em suas aulas. Sobre o assunto, Sant’Anna (2009 p. 122) revela que:

[...]O problema da frequência dos alunos faz com que os professores não consigam desenvolver uma prática mais uniforme, linearizadas, seguindo certa ordem cronológica, porque é um vai e vem de gente, como dizem alguns. Esta infrequência desestabiliza este modelo, que ainda se faz presente em muitas práticas, nas escolas. Esta desestabilização implica uma mexida nas redes de filiações dos sujeitos professores aos sentidos cristalizados do ser/estar na profissão.[...] A prática pedagógica desenvolvida neste modelo também pode estar sendo a responsável pela infrequência dos alunos e, neste caso, o que emerge é um sentido de denúncia, uma chamada ao coletivo, para que reveja este fazer e a mim, interlocutora, para que problematize esta difícil realidade.

O problema da frequência interfere na compreensão dos estudos planejados, na sequência destes planejamentos, mas também a falta destes alunos(as), remete o (a) professor(a) em uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas, que podem ou não estar influenciando a qualidade de suas aulas e desmotivando seus alunos(as).

Em perspectiva semelhante, Lima (2019, p. 30) ilustra os desafios enfrentados pelos professores ao perceberem alunos desmotivados em sala de aula:

Para os professores também é um grande desafio, enquanto os alunos estão desmotivados

para mais uma aula, os professores precisam estar preparados, pois tem que criem situações das quais os alunos sintam vontade de permanecer na aula, mas sabe-se que não é bem assim que acontece. A realidade é que muitos dos professores já chegam à sala de aula sem motivação devido ao baixo salário que recebe, e acabam não dando importância para os resultados obtidos na aprendizagem dos alunos, mas apenas com finalidade de aplicar conteúdos.

A partir das falas da docente D1 e das contribuições teóricas apresentadas, percebe-se que a evasão escolar, a infrequência e a desmotivação dos(as) estudantes constituem desafios permanentes no contexto da Educação de Jovens e Adultos. As análises de Sant’Anna (2009) evidenciam que a irregularidade na frequência dos(as) alunos(as) rompe com modelos pedagógicos tradicionais, organizados de forma linear e cronológica, exigindo dos(as) professores(as) maior flexibilidade e capacidade de reorganização das práticas educativas. Nesse sentido, a ausência constante dos sujeitos não interfere apenas na continuidade dos planejamentos, mas também provoca reflexões sobre o próprio fazer pedagógico e sobre a necessidade de tornar as aulas mais significativas e vinculadas às realidades dos educandos. Em diálogo com essa perspectiva, Lima (2019) destaca que os desafios da motivação não recaem somente sobre os(as) estudantes, mas também sobre os(as) docentes, que muitas vezes enfrentam condições precárias de trabalho, baixos salários e desgaste profissional. Assim, compreende-se que a permanência dos(as) alunos(as) na EJA está diretamente relacionada à construção de práticas pedagógicas dialógicas, acolhedoras e contextualizadas, capazes de despertar o interesse e fortalecer o sentimento de pertencimento desses sujeitos ao espaço escolar.

O relato da docente D2 informa, que entre os maiores desafios são: “alunos mais velhos que possuem grande dificuldade”, a “falta de formação docente” e que o “tempo em cada semestre é muito pouco para atingir os objetivos e a aprendizagem”.

Nesse sentido, percebe-se que a falta de formação docente provoca dificuldades em sala de aula, conforme enfatiza Reus (2017 p. 137), quando afirma que:

Compreendemos que há uma acomodação que é causada, também pela ausência de aprofundamento de temáticas pertinentes à EJA e de contato com materiais adequados ao público jovem e adulto nos cursos de graduação em Pedagogia e nas licenciaturas de maneira geral. Apesar de os licenciados saírem da graduação habilitados para atuar com jovens e adultos, são raras as abordagens das particularidades dessa modalidade de Educação Básica ao longo de sua formação inicial. [...] as dificuldades que os educandos possuem são vistas pelos professores, que em sua maioria os rotulam como incapacitados e/ou com dificuldade de aprendizagem. [...] Também cabe ressaltar a importância da autoavaliação da prática pedagógica e a necessidade de diálogos sobre a prática entre docentes. [...]

Portanto, o aprofundamento é necessário, a qualificação em busca de novos saberes também se faz prioridade nesta prática docente com alunos(as) da EJA.

O relato da docente D3 revela como desafios, “uma carga diária”, “o cansaço” da própria docente, relacionando também que os “alunos vêm desmotivados”, “baixa auto-estima”, nível social, que desistem porque tem que trabalhar e que falta também uma formação direcionada para as docentes da EJA.

Sendo assim, suas falas se relacionam/assemelham a docente D1, no quesito alunos(as) desmotivados(as), professores(as) desmotivadas e evasão escolar e assemelha-se aos dizeres da docente D2, ao falar sobre falta de formação docente.

A docente D4 descreve em sua fala que os principais desafios são “turmas muito grandes”, “com diversos níveis de aprendizagens”, “adolescentes que não querem estudar” e fala, ainda, sobre a “evasão escolar dos alunos que trabalham durante o dia, produzindo um discurso bem próximo da docente D1, quando esta coloca como desafio os alunos com necessidades especiais sem monitores e falta de algum projeto que possa inseri-los.

Para melhor visualizar os conteúdos das falas, apresenta-se o quadro com os desafios que enfrentam, como alfabetizadoras da EJA:

Quadro 23 - Principais desafios que enfrentam como professoras alfabetizadoras na EJA.

Professoras alfabetizadoras da EJA	Principais desafios como professoras alfabetizadoras da EJA
D1	Atender as duas totalidades da alfabetização juntas; planejar para vários níveis na mesma turma; lincar as atividades propostas à realidade deles; correr atrás de tudo sozinha, não oferecem cursos para gente e quando oferecem, não está dentro da realidade e nem fala sobre alfabetização da EJA, manter eles interessados em vir pra aula, principalmente os jovens, lidar com as demandas da vida pessoal que eles trazem saúde mental e a autocobrança dos alunos de mais idade.
D2	eles têm muita dificuldade, alunos mais velhos que não se alfabetizaram, eles têm uma dificuldade além, falta de formação docente. O pouco tempo em cada semestre.
D3	carga do dia, cansaço; alunos desmotivados; baixa autoestima, desistem porque tem que trabalhar falta assim, de formação pra nós, formação direcionada.
D4	Turmas muito grande, diversos níveis de aprendizagens; alunos com necessidades especiais sem monitores; adolescentes que não querem estudar, a falta de algum projeto que possa inserir no mercado de trabalho, a evasão escolar dos alunos que trabalham durante o dia.

Fonte: Autora (2026).

Quando foram questionadas sobre estudos ou referenciais teóricos que consideram importantes à prática desenvolvida, as professoras responderam:

D1- A alfabetização tem vários, assim, eu falo do Piaget, que trata sobre a afetividade, Pedagogia do amor, pois se tem amor fica menos difícil.

D2- Ah, Paulo Freire, sempre, né?

D3- Na verdade assim, o que que eu uso, eu acho que é a minha experiência mesmo e a conversa com outros professores, a troca principalmente, assim né, com colegas que já estão aqui há mais tempo, porque eu sou a mais nova do grupo, né? Que cheguei, então, hã, e sempre escutando a história do aluno né? Sempre levando muito em conta a vivência do aluno.

D4- Gosto muito do Paulo Freire, mas nem sempre consigo adaptar as práticas de acordo com a turma, pois tem semestres que os poucos alunos já chegam com uma bagagem e conhecimento das turmas do diurno e para não perder os alunos não é possível e não aceitam mudar completamente a metodologia.

A análise da fala da docente D1, revela que um dos teóricos que considera importante na sua prática, envolve os ensinamentos de Piaget, cuja teoria é abordada nos currículos da Pedagogia, onde são destacados os quatro estágios do desenvolvimento das crianças. Bellini; Gomes (2009 p.4-5) os nomeia como:” [...] Estágio sensório -motor (pré-verbal). [...] Estágio de representação pré-operacional. [...] Estágio das operações concretas. [...] Estágio das operações formais ou hipotético-dedutivas.” [...], mas, de fundo e importante para a EJA, estão os princípios interacionistas da aprendizagem, que o teórico apresenta. Desta base, compreende-se que aprendizagem acontece na relação estabelecida entre o sujeito, considerando estruturas mentais e cognitivas que ele já construiu e o conhecimento novo. Nesta perspectiva, o biólogo apresenta uma complexa teoria de aprendizagem que vai influenciar pressupostos da construtivismo e da psicogênese para a alfabetização, já mencionados.

Considerando, portanto, que a docente D1 é iniciante nas turmas da EJA, trazendo em sua bagagem conhecimento deste teórico e de outros, quando questionada, respondeu Piaget como preferência nas práticas da EJA, mas ao escrever “alfabetização, tem vários”, pode-se deduzir através das respostas das outras perguntas, que trata-se de Paulo Freire, porque considera o universo dos(as) seus (uas) alunos(as), apesar de apontar como dificuldade na pergunta 4 “é a necessidade de entrar na realidade do aluno” e na pergunta 6 “é sempre estar tentando trazer alguma coisa que esteja relacionado ao conteúdo previsto, mas, que se relacione com a vida deles, realidade deles, são adultos, são vividos, em coisas que tenham mais sentido pra eles, contexto deles. Suas práticas preconizam os estudos de Paulo Freire. Embora tenha se equivocado teoricamente, já que a afetividade, como campo da psicologia foi amplamente tratada por Henri Wallon, ao relacionar “afetividade, Pedagogia do amor, se tem amor fica menos difícil”, demonstra também através da resposta da pergunta 2, ao responder:” um olhar, uma empatia, um carinho, vínculo” que esta afetividade faz parte das suas aulas, proporcionando atenção e carinho para seus(uas) alunos(as).

Com certeza, Moll (2011, p. 15) ilustra o significado destas ações, que transcendem as práticas

pedagógicas em sala de aula, pois [...] “Serem ouvidos e serem vistos pode colocar esses adultos, que carregam o estigma de analfabetos, em outro lugar nos espaços sociais nos quais transitam, pode (re)colocá-los na vida pública, predispondo-os de outra maneira no universo de saberes entre os quais transita a escrita”.

A resposta da docente D2 é bem direta: “Paulo Freire”, este teórico, traz a essência de como lidar com alunos (as) da EJA, sendo eternizado através dos tempos, e suas teorias fazendo parte efetiva nas aulas com jovens e adultos da EJA. Além do mais, Fiori (in FREIRE, 1983, p.5 *apud* Moll, 2011 p. 15) complementa o sentido da alfabetização dos adultos, ao escrever: “ talvez este seja o sentido mais exato da alfabetização: aprender a dizer sua vida, sua palavra, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se”.

Em relação a resposta da docente D3, ela não traz nenhum teórico, mas apresenta em suas palavras, saberes pertinentes ao professor, que adquire experiências e saberes em suas jornadas e consegue através das trocas entre pares, informações importantes na troca de saberes. Nóvoa, (1992, p.14) acrescenta, ao descrever:

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. [...]

A docente D3 ainda complementa, que acha que é a sua experiência e a conversa com os outros professores, a troca principalmente com os colegas, que já estão aqui há mais tempo, priorizando a vivência do aluno e sempre escutando a história deles. (sem mencionar, mas vivenciando os ensinamentos de Paulo Freire)

Em outras palavras, Gadotti (2009 p.12) diz, sobre a vivência dos(as) alunos(as): “Com isso, aprendemos ainda que cada pessoa, que cada sujeito que se educa, também educa a outra pessoa a partir das suas próprias vivências, independentemente de sua idade e do tipo de experiência que traz para a escola.”[...] e ainda traz o significado das palavras de Paulo Freire, sobre a leitura do mundo: “ Certamente, foi por isso que Freire criou a expressão “leitura do mundo”, significando a necessidade de se conhecer profundamente a realidade, o que está no mundo, para nela e para nele intervirmos.”[...]

Certamente a docente D3, através da sua escuta atenta, ouvindo as histórias de vida e conhecendo suas realidades, possibilitou aos seus estudantes criar novas estratégias para seguir no

processo de alfabetização, onde ao relacionar a bagagem destes à alfabetização, criou um sentido maior para eles(as), pois, utilizou palavras inseridas ao seu contexto, trazendo-os significados e novos conhecimentos.

A docente D4 relaciona suas práticas à teoria de Paulo Freire e afirma apreciar essa perspectiva pedagógica. Contudo, reconhece que nem sempre consegue desenvolver integralmente tais práticas, pois há semestres em que os(as) alunos(as), oriundos(as) do turno diurno, já chegam com determinadas experiências escolares e metodologias às quais estão habituados(as). Para evitar a evasão desses sujeitos, a docente relata que procura adaptar sua metodologia e flexibilizar suas estratégias pedagógicas conforme as necessidades e expectativas da turma.

Percebe-se, em sua fala, que a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos exige constante reorganização e sensibilidade frente às trajetórias e experiências dos(as) educandos(as). Nessa perspectiva, Paulo Freire (1996, p. 32) afirma que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, evidenciando a importância de considerar os conhecimentos e vivências trazidos pelos sujeitos ao espaço escolar. De modo semelhante, Miguel González Arroyo (2005, p. 35) destaca que os jovens e adultos “chegam à escola com saberes, valores, culturas e experiências de vida que precisam ser reconhecidos nos processos educativos”. Dessa forma, compreende-se que a flexibilidade metodológica mencionada pela docente representa uma tentativa de aproximar o ensino das realidades e necessidades dos(as) alunos(as), tornando a aprendizagem mais significativa e acolhedora. Ou seja, os(as) alunos (as) da EJA, buscam estes ensinamentos, mas através deles buscam o pertencimento na sociedade, reconhecendo por parte do educador que deve ser priorizado seus saberes, experiências e trajetórias.

Por fim, como relata a docente D4, que às vezes precisa adaptar-se aos novos (as) alunos (as), repensar em sua prática, é também pensar nos diferentes tempos do processamento das aprendizagens, neste sentido o parecer Nº 774/99²¹ (RIO GRANDE DO SUL, 1999 p.4-5 *apud* Sant’Anna 2009 p.107) estabelece:

[...] a escola deverá levar em conta, como princípio basilar, os diferentes tempos necessários ao processamento das aprendizagens pelo jovem e pelo adulto [...] Para esta clientela, face à diversidade de características e, com isso, a ausência de uniformidade quanto as necessidades, a escola deve prever a seqüência mais adequada de tratamento dos componentes curriculares em espaços ou módulos de tempo, possibilitando ao aluno transitar por este currículo de acordo com o seu “tempo próprio” de construção das aprendizagens.

²¹ Parecer Nº 0774/1999 – A Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul - Disponível em: ceed.rs.gov.br

A reflexão das práticas docentes deve surgir, para que mudanças sejam necessárias, ao lidar com jovens e adultos na EJA, de diferentes níveis e idades, aprendizagens e tempos individualizados, cada um com uma característica personalizada, deve-se sim, tentar mudar sua realidade através da educação, onde o professor (a), seja o mediador desta mudança e deste desafio de alfabetizar na EJA.

Desta forma, conclui-se que as respostas das docentes vieram ao encontro das principais ideologias dos autores a seguir: Bellini; Gomes, Moll, Nóvoa, Gadotti, Arroyo e Sant'Anna.

A seguir, apresenta-se um quadro demonstrativo com as principais falas das docentes quanto aos estudos ou referenciais teóricos que consideram importantes à prática docente.

Quadro 24 - Estudos ou referenciais teóricos considerados importantes à prática desenvolvida.

Professora Alfabetizadoras da EJA	Estudos ou referenciais teóricos importantes à prática
D1	eu falo do Piaget, que trata sobre a afetividade, Pedagogia do amor, se tem amor fica menos difícil.
D2	Paulo Freire
D3	acho que é a minha experiência mesmo e a conversa com outros professores, a troca principalmente, colegas que já estão aqui há mais tempo. Sempre levando muito em conta a vivência do aluno.
D4	gosto muito do Paulo Freire, mas nem sempre consigo adaptar as práticas de acordo com a turma, os poucos alunos já chegam com uma bagagem e conhecimento das turmas do diurno não aceitam mudar completamente a metodologia.

Fonte: Autora (2026)

Como é possível observar, Paulo Freire aparece, seguido por Piaget, nas respostas das professoras.

Ao solicitarem às docentes que listassem qual aprendizado gostariam de ter ou expandir em relação a sua formação e atuação profissional, bem como, suas demandas/necessidades formativas, temáticas, abordagens, conteúdos, na ordem que desejassem, assim mencionaram:

D1- Eu acho que na horas de alfabetizar, eu estou muito condicionada a fazer o método que não seja tão voltado pra EJA, sabe, e a EJA tem que ser diferenciado, então, eu queria, entendeu, um método que seja eficaz, talvez uma formação que fosse sobre a alfabetização para a EJA, como técnicas específicas.

D2- Ah, eu queria saber mais sobre práticas efetivas de alfabetização na EJA, queria entender melhor como alfabetizar eles, porque a gente traz uma prática, às vezes, do dia e eu não sei se realmente é a melhor pra eles, talvez teriam outras alternativas que eu desconheço que melhor atenderiam eles, então acho que, exemplos, talvez, vivências de outros alfabetizadores porque também aqui, nós somos a única escola que tem alfabetização da EJA, então a gente tem que trocar entre nós que somos três professoras, né? Então, talvez, outras experiências, além das teorias, claro, mas a conversa, a troca diária com os pares que tivessem as mesmas dificuldades, ou que já tivesse superado isso, tivesse atingido de alguma forma, isso sim, sinto

falta disso; gostaria também que a gente tivesse mais recursos, talvez tecnológicos, porque muitos deles não conseguem utilizar o mouse ainda, né? Porque está muito longe da realidade deles, essas tecnologias, e, sim, eles precisam saber, para que eles não sejam analfabetos, também, no mundo digital, pois precisam aprender a usar bancos, celulares, controle remoto, sinto falta destes recursos, pois a escola hoje tem dois computadores.

D3- Na verdade eu não sou alfabetizadora né, me tornei à noite, então não fiz Magistério, fiz Pedagogia, hã, na verdade, são cursos né cursos pra gente hã...porque se pensa muito hj na alfabetização né, pq tem esses cursos tb, o Alfabetiza Tchê que eu acho que de repente nós poderíamos ter sido incluídos, pq não é pq é EJA né, mas, as dificuldades às vezes até são maiores do que alfabetizar uma criança, pq a gente pega alunos com todo um histórico de vida. Então ainda acredito que o maior desafio e o que seria pra nós assim, seriam cursos de formação na alfabetização EJA, eu acho que ainda não é pensado nisso.

D4- Gostaria de mais trocas entre outros profissionais da EJA de outras escolas; ter mais conhecimento sobre como lidar com alunos indisciplinados; sinto a necessidade de um projeto ou técnica que fizesse o alunos a não desistir de continuar estudando.

Ao analisar a fala da docente D1, a qual informa que está muito condicionada a adotar um método, que não seja tão voltado pra EJA, acredita sim, que para alunos(as) da EJA deveriam ser mais diferenciadas, mais eficiente, fazendo necessário uma formação com técnicas específicas sobre a alfabetização para a EJA.

A docente D2 demonstra inquietações relacionadas à sua prática pedagógica, revelando a “vontade de conhecer além da teoria, trocar experiências com outros profissionais da sua área, de outras escolas, para poder trazer novas alternativas no ensino da EJA”. A professora também destaca que a “falta de materiais atrapalha” o desenvolvimento de atividades vinculadas às realidades dos(as) estudantes, sendo muitas vezes necessário recorrer a diferentes recursos, já que a vida desses sujeitos está permeada por tecnologias, bancos, televisão, celulares, entre outros elementos do cotidiano.

Os relatos da docente D2 dialogam com as reflexões de Hara (1992, p. 2), ao evidenciar que muitos professores da EJA enfrentam dificuldades decorrentes da ausência de materiais adequados, de condições mínimas de trabalho e de formação específica para atuar na alfabetização de jovens e adultos. A autora ressalta que, diante dessas limitações, os docentes acabam assumindo o desafio de alfabetizar sem o suporte necessário, buscando, muitas vezes, sustentar sua prática apenas na experiência cotidiana, na militância ou em referenciais teóricos insuficientes para enfrentar a complexidade do processo educativo nessa modalidade.

A docente D3, relata que tem dificuldades em alfabetizar jovens e adultos, por “não ser alfabetizadora”, mas se tornar na prática, sente necessidade de uma formação específica na alfabetização, questiona sobre o curso Alfabetiza Tchê, lançado a nível estadual, mas não contemplando docentes da EJA. Mas ao mesmo tempo informa que é graduada em Pedagogia, e não tem Magistério, acredito que desconheça detalhes do currículo de Magistério, porque este habilita

trabalhar com crianças. Informa também, que as dificuldades ao ensinar um público de jovens e adultos torna-se maior do que alfabetizar crianças, tornando um desafio a falta de cursos de formação na alfabetização EJA, acredita que ninguém pensa em resolver este problema, considerando um dos maiores desafios em sua prática diária.

As docentes D1, D2 e D3 sentem a falta de cursos de formação específica para alfabetização da EJA, e a docente D4 sente falta de curso para lidar com alunos indisciplinados.

A fala da docente D4 assemelha-se a fala da docente D2 quando relata que gostaria de mais trocas entre outros profissionais da EJA de outras escolas, por tratar-se da única escola, que contempla o ensino da EJA neste município, o contato com outras docentes fica impossibilitado. Demonstra que gostaria de ter mais conhecimento sobre como lidar com alunos indisciplinados e que sente necessidade de um projeto ou técnica que fizesse os alunos a não desistir de continuar estudando. A fala desta docente reflete problemas pertinentes em uma sala de aula, como enfrentar diferentes tipos de situações, às vezes, não vem no manual, vem na prática, dos fazeres e saberes docentes desta profissão, vem com a conversa entre pares, com o diálogo com os gestores de escola, são desafios que aos poucos transformam estes educadores.

Retornando às primeiras falas das docentes, percebe-se que as dificuldades enfrentadas por D1, D2 e D3 também refletem uma problemática presente na formação universitária voltada à Educação de Jovens e Adultos. Nessa perspectiva, Sant'Anna e Stramare (2020, p. 89-90) destacam que a maioria dos cursos de licenciatura no Brasil, inclusive no estado do Rio Grande do Sul, não oferece formação específica para atuação na EJA. Os autores ressaltam, ainda, que, mesmo nos cursos que abordam a temática, geralmente as disciplinas relacionadas à modalidade são optativas e insuficientes para contemplar as especificidades do trabalho com jovens e adultos. Além disso, essa limitação também se faz presente nos cursos de Magistério em nível médio, cujas práticas formativas permanecem predominantemente voltadas à educação infantil e ao ensino de crianças.

Revelando, portanto que esta preocupação, é recorrente para os docentes na EJA, porque a maioria das licenciaturas não contemplam em seus currículos os estudos da EJA. Porém, uma luz, aparece como exceção, existem universidades estaduais, que possibilitam uma graduação, que complementa essa qualificação, como relatado por Sant'Anna e Stramare (2020), os cursos disponibilizados pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, à nível de graduação, possibilitando currículos integrados à educação de jovens e adultos.

Os estudos demonstram que iniciativas em cursos de Pedagogia, principalmente nas unidades da Universidade do Rio Grande do Sul, UERGS, Litoral Norte, contemplam em seus currículos,

formações e estágios importantes no campo da EJA, mas ao mesmo tempo, percebe-se que estudos são para novos alunos de Pedagogia.

Em contrapartida, os estudos produzidos nesses trabalhos acadêmicos tornam-se importantes aliados diante das dúvidas recorrentes apresentadas pela docente D4, especialmente em relação à indisciplina dos(as) alunos(as) e a outras questões que envolvem a Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, Sant’Anna e Stramare (2020, p. 127) destacam que a inserção da EJA nos cursos de Pedagogia e nos programas de pós-graduação vem fortalecendo a produção acadêmica na área, ampliando os estudos, as pesquisas e os espaços de reflexão acerca das especificidades da modalidade e da formação de seus educadores.

A reflexão através da análise das perguntas das docentes possibilitou a compreensão das demandas/necessidades do “ser professor em uma aula da EJA”, mas trazendo novas possibilidades, novos conhecimentos através de novas formações, estas, defendidas também, por: Hara (1992), Sant’Anna e Stramare (2000), entre outros tantos teóricos.

A seguir, quadro demonstrativo com as principais falas das docentes.

Quadro 25 - Demandas/necessidades formativas, temáticas, abordagens e conteúdos das professoras alfabetizadoras:

Professoras alfabetizadoras da EJA	Demandas/necessidades formativa, temáticas, abordagens e conteúdos das alfabetizadoras da EJA
D1	eu estou muito condicionada a fazer o método que não seja tão voltado pra EJA, EJA tem que ser diferenciado eu queria, um método que seja eficaz, talvez uma formação que fosse sobre a alfabetização para a EJA, como técnicas específicas.
D2	queria saber mais sobre práticas efetivas de alfabetização na EJA, entender melhor como alfabetizar eles, a gente traz uma prática, do dia, vivências de outros alfabetizadores, somos a única escola que tem alfabetização da EJA, , outras experiências, além das teorias, mais recursos, talvez tecnológicos, está muito longe da realidade deles, precisam aprender a usar bancos, celulares, controle remoto,
D3	cursos pra gente, Alfabetiza Tchê poderíamos ter sido incluídos, maior desafio cursos de formação na alfabetização EJA, eu acho que ainda não é pensado nisso.
D4	de mais trocas entre outros profissionais da EJA de outras escolas; ter mais conhecimento sobre como lidar com alunos indisciplinados; a necessidade de um projeto ou técnica que fizesse os alunos não desistir.

Fonte: Autora (2026).

O quadro acima, sintetiza, os principais trechos das falas das docentes entrevistadas.

As demandas formativas apontadas pelas professoras participantes da pesquisa evidenciam a necessidade de abordagens específicas voltadas à alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entre os aspectos mencionados, destacam-se a importância de formações que contemplem temáticas próprias desse campo, oferecendo subsídios teórico-metodológicos que possam contribuir

efetivamente para a prática pedagógica em sala de aula. Além disso, as participantes ressaltaram a relevância de propostas formativas que abordem práticas de alfabetização na EJA, bem como a apresentação de estratégias, técnicas e recursos inclusive tecnológicos que auxiliem no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto evidenciado refere-se à necessidade de espaços formativos que possibilitem a troca de experiências entre professores que atuam na modalidade EJA, inclusive entre profissionais de diferentes escolas. Esses momentos de interlocução e compartilhamento de práticas são compreendidos como oportunidades de aprendizagem coletiva e de fortalecimento da atuação docente.

Nesse sentido, constatou-se que as demandas formativas indicadas pelas professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa apresentaram elevado grau de convergência, sendo mencionadas de forma recorrente e consensual entre as participantes, o que evidencia a existência de necessidades formativas comuns no contexto da alfabetização na EJA.

7 SOBRE O PRODUTO EDUCACIONAL

Como um Programa profissional em educação, o Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED/Uergs, busca articular pesquisa e intervenção no contexto educacional. Assim, considerando-se os achados da pesquisa esta investigação foi desenvolvida com o propósito de gerar contribuições à EJA, no município em que se insere. Nesta direção, os achados nos levam a produzir um produto técnico-tecnológico (PTT), denominado “Alfabetização EJA: Produto educacional interativo”.

O entendimento é o de que o conhecimento produzido articule aspectos do campo teórico à práxis cotidiana da alfabetização na EJA. Trata-se, assim, de um instrumento/recurso interativo de formação e reflexão, visando a socialização de saberes e experiências, reunindo reflexões, princípios e caminhos possíveis para o fortalecimento da formação continuada e das práticas pedagógicas reflexivas, no âmbito da EJA.

Nesse intuito, a partir da pesquisa, o e-book foi organizado por nove seções, as quais apresentam, desde abordagens sobre o Litoral Norte do RS, sobre o município de Cidreira, que podem se constituir como referência às professoras até, e especificamente, às reflexões sobre a alfabetização da EJA, materiais e recursos interativos demandados, neste estudo. O produto é destinado aos professores alfabetizadores, gestores e demais interessados em EJA, possibilitando acesso a materiais, recursos pedagógicos, vídeos, produções acadêmicas, entre outros.

Ele poderá ser localizado e socializado, gratuitamente, através do Repositório Institucional da Uergs.

8 REFLEXÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se como um processo educativo fundamental para a garantia do direito à educação daqueles sujeitos que, por diferentes razões sociais, econômicas, culturais ou históricas, não tiveram acesso à escolarização em idade considerada “regular” ou tiveram suas trajetórias escolares interrompidas. Nesse sentido, a EJA se apresenta como um espaço de retomada de direitos, de reconstrução de percursos educativos e de valorização das experiências de vida dos estudantes que retornam à escola. Trata-se de uma modalidade marcada pela diversidade de sujeitos, saberes e histórias, exigindo práticas pedagógicas sensíveis às especificidades desses estudantes e comprometidas com a promoção da aprendizagem significativa, da autonomia e da participação social.

A pesquisa em questão teve por objetivo central analisar de que modos se constituem os processos pedagógicos da alfabetização na Educação de Jovens e Adultos e quais são as demandas formativas das professoras alfabetizadoras que atuam nessa modalidade no município de Cidreira, localizado no Litoral Norte do Rio Grande do Sul. Partindo dessa perspectiva, buscou-se compreender as especificidades da alfabetização na EJA no contexto investigado, identificar as práticas pedagógicas, metodologias e formas de avaliação desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras, bem como conhecer as condições em que suas formações inicial e continuada foram experienciadas. Além disso, buscou-se levantar, a partir das falas das docentes participantes da pesquisa, as necessidades formativas percebidas por elas no exercício da docência na modalidade.

Nesse contexto, ao investigar as práticas docentes e movimento de escuta das professoras alfabetizadoras que atuam na escola municipal que oferta a EJA, foi possível compreender aspectos relevantes acerca do cotidiano da alfabetização de jovens e adultos. As narrativas das docentes revelaram um conjunto de práticas pedagógicas construídas a partir das experiências, das sensibilidades e das suas constantes buscas por estratégias que favoreçam o processo de aprendizagem dos estudantes. Ao mesmo tempo, evidenciaram-se os desafios que atravessam o trabalho docente nesse contexto, como as dificuldades relacionadas à reunião das duas totalidades iniciais em turma única, escassez de materiais didáticos específicos para a modalidade, a necessidade de adaptação constante das atividades pedagógicas e a diversidade de níveis de aprendizagem e idades dos estudantes presentes nas turmas.

A pesquisa demonstrou que o processo de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos envolve uma complexidade que ultrapassa a dimensão meramente técnica ou metodológica do ensino da leitura e da escrita. Trata-se de um processo que demanda a consideração dos princípios e das especificidades da própria EJA, considerando as trajetórias de vida dos estudantes, seus conhecimentos prévios e suas experiências sociais e culturais. Nesse sentido, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras buscam, na medida do possível, estabelecer relações entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e a realidade vivenciada pelos estudantes, contribuindo para tornar o processo educativo mais significativo e contextualizado.

Nota-se que, com base nas respostas das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa, há uma compreensão compartilhada acerca da importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem os ritmos de aprendizagem dos estudantes e que valorizem seus saberes construídos ao longo da vida. As docentes destacaram, ainda, que o trabalho com a alfabetização na EJA exige sensibilidade pedagógica, criatividade e flexibilidade na organização das atividades, uma vez que os estudantes apresentam diferentes histórias escolares, expectativas e necessidades de aprendizagem.

Observou-se que as falas das professoras evidenciam lacunas importantes, no que se refere à formação docente voltada à Educação de Jovens e Adultos. As participantes apontaram que, em muitos casos, suas formações iniciais não contemplaram, de maneira aprofundada, as especificidades da alfabetização de jovens e adultos, o que faz com que grande parte dos conhecimentos necessários à atuação na modalidade seja construída ao longo da prática docente. Além disso, as professoras destacaram a necessidade de acesso a processos de formação continuada que abordem, de forma mais sistemática, as particularidades da alfabetização na EJA.

Desse modo, considera-se que a presente pesquisa atingiu os objetivos propostos, evidenciando elementos significativos acerca dos processos pedagógicos desenvolvidos na alfabetização da Educação de Jovens e Adultos no município, bem como as demandas formativas das professoras alfabetizadoras que atuam nesse contexto. Os resultados da investigação permitiram compreender que, apesar das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, as professoras demonstram forte compromisso com o processo educativo de seus estudantes, buscando desenvolver práticas pedagógicas que dialoguem com suas realidades e necessidades.

Além disso, torna-se primordial a ampliação de políticas públicas e de iniciativas institucionais que fortaleçam a formação continuada de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Investir em processos formativos que contemplem as especificidades da modalidade é

fundamental para qualificar as práticas pedagógicas e contribuir para a construção de propostas educativas que respondam de forma mais adequada às demandas dos estudantes da EJA.

Neste sentido, é preciso destacar que as professoras participantes da pesquisa clamam por processos continuados de formação e, nessa perspectiva, apontam como principais abordagens a necessidade de estudos voltados às metodologias de alfabetização na EJA, ao desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas, à produção e utilização de materiais didáticos adequados à modalidade e ao uso de recursos tecnológicos como ferramentas de apoio ao processo de ensino e aprendizagem. As docentes também ressaltaram a importância de espaços formativos que possibilitem o diálogo e a troca de experiências entre professores que atuam na EJA, entendendo esses momentos como oportunidades de aprendizagem coletiva e de fortalecimento da prática docente.

Realizar esta pesquisa possibilitou compreender, de forma mais aprofundada, os desafios, as potencialidades e as especificidades da alfabetização na Educação de Jovens e Adultos no contexto investigado. Ao mesmo tempo, permitiu dar visibilidade às vozes das professoras alfabetizadoras, reconhecendo-as como sujeitos que produzem conhecimentos a partir de suas experiências e práticas pedagógicas. Escutar essas vozes mostrou-se fundamental para compreender as dinâmicas que atravessam o cotidiano da alfabetização na EJA e para pensar caminhos que contribuam para o fortalecimento dessa modalidade.

Os efeitos desta experiência de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) refletem-se de maneira significativa na constituição da profissional Luciane, enquanto professora e pesquisadora, já que o processo de investigação contribuiu para ampliar o olhar crítico e reflexivo sobre a prática docente, possibilitando uma compreensão mais aprofundada das questões que envolvem a alfabetização de jovens e adultos e suas especificidades, fortalecendo o compromisso com a educação pública e com a produção de conhecimentos voltados à melhoria das práticas educativas. Por fim, destaca-se que, como desdobramento da pesquisa, foi desenvolvido o produto técnico tecnológico intitulado “:Alfabetização EJA: Produto educacional interativo”.

Deste modo, espera-se contribuir para o fortalecimento das reflexões acerca da alfabetização na Educação de Jovens e Adultos, para a valorização das práticas e saberes das professoras alfabetizadoras e para o incentivo à continuidade de pesquisas e ações formativas que promovam o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Reconhecer a importância da EJA e investir na formação de seus educadores constitui um passo fundamental para a construção de uma educação mais inclusiva, democrática e comprometida com a transformação social.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzales. 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 Gonzales. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes Limitada, 2016.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Passageiros da noite do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ARROYO, Miguel González. Paulo Freire: outro paradigma pedagógico? **Educação em Revista**, v. 35, 2019.
- ARRUDA, Ângela. Meandros da teoria: a dimensão afetiva das representações sociais. In: PRADO, Clarilza de Sousa et al. **Ângela Arruda e as representações sociais: estudos selecionados**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, Marcos Evaldt de. **As especificidades da EJA na perspectiva de docentes e de gestores da modalidade no litoral norte do Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Osório, 2023.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **"Educação e sociedade no Brasil: história e política."** São Paulo: Cortez, 2003.
- BELLINI, Luzia Marta; GOMES, Luciano Carvalhais. Uma revisão sobre aspectos fundamentais da teoria de Piaget: possíveis implicações para o ensino de física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 31, n. 2, 2301(2009) www.sbfisica.org.br. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a> Acesso em: 07 fev 2026
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Artigo O que é método Paulo Freire. **Memorial Virtual Paulo Freire**. 2006. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/d035d5fa-d4be-47c5-b5cb-93776cd7c5> Acesso em: 05 Dez. 2024
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF:

Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969.** Dispõe sobre a educação supletiva. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 8 fev. 2025.

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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111129.htm. Acesso em: 04 de nov. 2024.

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/112513.htm . Acesso em: 10 de nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 70.502, de 6 de maio de 1972.** Regulamenta a educação supletiva. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 8 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 8 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - **Lei nº 9.394/1996.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso 02 mar.2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.** Disponível em: <http://pne.mec.gov.br>. Acesso abr. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 11/2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf . Acesso em: 11 de nov. 2024.

BRASIL. Planalto. **LEI Nº 13.146 DE 6 DE JULHO DE 2015-** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br> . Acesso em 02 fev. 2026.

CÂMARA, Sintia Fabiana Alves de Mello. **Educação de jovens e adultos (EJA):** alfabetização e cidadania. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande/MS, 2023.

CARVALHO, Cristina Aparecida de. **Alfabetização e letramento: um estudo sobre EJA.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão/GO, 2023.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2006.

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

2000.

CIDREIRA. (Município) Secretaria Municipal de Educação e Cultura – **Projeto Político Pedagógico - PPP**. Escola Municipal de Ensino Fundamental Marcílio Dias. Prefeitura Municipal de Cidreira, p. 1-41, 2014.

CIDREIRA. (Município) Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Regimento Escolar Municipal Ensino Fundamental de Nove Anos** – Educação de jovens e Adultos. Prefeitura Municipal de Cidreira, p. 1-53, 2019.

COSTA, A. L. **Planejamento urbano e sustentabilidade no litoral norte gaúcho**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2017.

COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. **Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2017.

CUNHA, M. F.; PEREIRA, R. J. Geomorfologia costeira e processos sedimentares no Litoral Norte do RS. **Revista Brasileira de Geociências**, v. 12, n. 3, p. 45–62, 2020.

CURRY, Carlos Roberto Jamil. Educação como Desafio na ordem Jesuítica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Mendes Faria, VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf Acesso em : 02 fev. 2026.

DI PIERRO, Maria Clara. Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOARES, Leônicio (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 48 ed. São PAULO: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Organização Donaldo Macedo; tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 27ª ed. Rio de Janeiro Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **O processo de alfabetização política**. Revista da FAEEBA, Salvador, n. 7, p. 19 - 32, jan./jun.1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 58ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Educação de adultos como direito humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e propostas**. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**./Moacir Gadotti- São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.-(Educação Cidadã; 4)
Disponível em: <https://acerviapi.paulofreire.org/server/api> Acesso em: 09 fev 2026.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2005.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**/organizado por Eliana Borges Correia de Albuquerque e Telma Ferraz Leal. – 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GARCIA, Elisete Enir Bernardi. Uma mirada histórica sobre o direito à Educação de Jovens e Adultos no que tange às políticas educacionais contemporâneas no Brasil. In: **A escola pública no Brasil: temas em debate**. Fabio Quadros Rickert; José Edmar de Souza (Org.) – 2 ed. Caxias do Sul, UCS, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

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

GOVERNO DO ESTADO RGSUL. Portal Mec. MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. 2006 .
Disponível: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf
Acesso em : 02 Dez. 2024.

GOMES, Luciano Carvalhais; BELLINI, Luzia Marta. Uma revisão sobre aspectos fundamentais da teoria de Piaget: possíveis implicações para o ensino de física-**Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 31, n 2, 2301 (2009)-<http://www.xn--sbfsica-9ya.org.br/> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/Bc2M87L>. Acesso em: 01 fev. 2026.

HADDAD, Sergio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.) **LDB Interpretada: Distintos Olhares se entre-cruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

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.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria. Escolarização de jovens e adultos. **Revista . Brasileira**

de.Educação. [online] 2000,nº14, pp. 108-130. ISSN 1413-2478. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em 02 de dez.2025

HARA, Regina. **Alfabetização de adultos:** ainda um desafio. 3. ed. São Paulo: CEDI, 1992.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

IBGE, **Censo Escolar da Educação Básica 2023:** resumo técnico, versão preliminar. BRASÍLIA-DF 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em 10/01/2025.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022:** resultados para municípios. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas populacionais dos municípios brasileiros.** Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

KAUER, Alexandre; Sant’Anna, Sita Mara Lopes; Stramare, Odilon Antônio. Artigo **Alfabetização e letramentos nos anos iniciais do ensino fundamental de EJA na perspectiva de uma professora.** Educação: Debates Contemporâneos. Boa Vista: Editora IOLE, 2023, 307 p. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7887012>. Acesso em: 20 Nov. 2024.

KLEIMAN. Angela B. O que é letramento? modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: mercado de letras, 1995.

LIMA, Licínio C. **Educação permanente e de jovens e adultos:** crise e transformação. São Paulo: Intermeios, 2020.

LIMA, Paulo Marcelo Silva. **A avaliação na EJA:** desafios do resgate do direito à educação e do direito à aprendizagem./Paulo Marcelo Silva Lima- Sumé PB[S.N], 2019- 58 fl – Orientadora: Professora Drª Denise Xavier Torres – Monografia – Universidade Federal de Campina Grande; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Disponível em: : <https://dspace.sti.ufcg.edu.br/bitstream/riufcg/12557/PAULO> Acesso em: 08 fev 2026.

LOSSO, Adriana R. Sanceverino. **Os sentidos da mediação na prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos.** Tese (doutorado em educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo, RS, 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e recriando à prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EDA. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

MACHADO, Naubia de Souza. **O discurso do jovem aluno da EJA sobre letramento e**

alfabetização. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Paranaíba/MS, 2020.

MANZINI, E. J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2, 2004, Bauru. **A pesquisa qualitativa em debate.** Anais... Bauru: USC, 2004. CD – ROOM. ISBN: 85-98623-01-6. 10p. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf> Acesso em: 20 de dezembro de 2024.

MARQUES, L. B. **Políticas públicas para a zona costeira do Rio Grande do Sul.** Cadernos de Planejamento Territorial, v. 5, n. 2, p. 79–98, 2019.

MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C (org.) **Pesquisa social: teoria, Método e Criatividade.** 28. ed. Vozes. Petrópolis. 2009.

MOLL, Jaqueline. Alfabetização de adultos: desafios à razão e ao encantamento. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação de jovens e adultos.** Porto Alegre: Mediação, p. 9-18, 2004.

MOLL, J. **Educação de Jovens e Adultos.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Brasília: MEC/INEP, 2006.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 45-66.

MOURA, M. O. de. Saberes Pedagógicos e Saberes específicos: desafios para o ensino de Matemática. In: SILVA, A. M. et al. (org.). **Novas subjetividades, currículo e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social.** Recife: Bagaço, 2006, 489-504.

NÓVOA, António. **Vidas de Professores.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2ª ed. 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org). **Educação de Jovens e Adultos: Novos leitores, novas leituras.** Campinas: Ação educativa, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Trabalho encomendado pelo GT:** educação de pessoas jovens e adultas. Apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 1999a.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Organização conceitual e escolarização. In: OLIVEIRA, Marcos Barbosa de; OLIVEIRA, Marta Kohl (Orgs.). **Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 81- 99.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** 10. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2008. p. 147-160.

OLIVEIRA, T. S.; RAMOS, P. H. Identidade e cultura no litoral norte: práticas e memórias. **Revista de Ciências Sociais do Sul**, v. 8, n. 1, p. 112–130, 2021.

PAIVA, Vanilda. **"Educação popular: raízes históricas."** São Paulo: Cortez, 1987.

PAVAN, Ruth. **A reflexão dos professores e professoras da educação de jovens e adultos sobre a exclusão social.** 337 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2005.

PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil.** 7º ed. Ática. São Paulo: 2003.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** 5. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987. (Coleção Educação Contemporânea).

MOROSINI, Marília Costa; SANTOS, Pricila Kohls-; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento: teoria e prática.** Curitiba: CRV, 2021. 174 P.

PORTO ALEGRE (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Em busca da unidade perdida: totalidades de conhecimento – um currículo em educação popular.** Caderno Pedagógico nº 8. Porto Alegre, 1996.

POUBELL, Valéria Rosa. **Alfabetizações na educação de jovens e adultos: complexidade na desaprendizagem e encontro com novos saberes.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro/RJ, 2023.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais.** 4. Ed. Lisboa: Gradiva, 2005. 275 p. (Coleção Trajectos).

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva sócio-cultural da educação.** Petrópolis, RJ. Vozes, 1995.

REUS, M.B. “Caprichem nas folhinhas”: a infantilização das práticas pedagógicas e docência na EJA. In RODRIGUES M. B. C.; ROCHA, F. M.; and MASSENA, J. H.; orgs. **Pesquisas e proposições pedagógico-curriculares na escolarização inicial da educação básica** [on line]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017, pp. 118-139. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/3%20vrrq5/epub/rodrigues%20%E2%80%93209788538604723%20epub>. Acesso em: 10 fev. 2026.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). **Atlas socioeconômico do RS – Litoral Norte.** Porto Alegre: Governo do Estado, 2023.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANCEVERINO, Adriana Regina. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016. 455-475.

SANT'ANNA, S. M. L.; STRAMARE, Odilon Antônio. A avaliação na EJA: uma experiência

de ensino fundamental para a formação de educadores de jovens e adultos. In: Jaqueline Moll. (Org.). **Múltiplos alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2005, v., p. 95-106.

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. Artigo Dez anos depois: os sentidos das perguntas de professores da EJA. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, e96666, 2020. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 3, e96666, 2020b. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236966666>. . Acesso em: 10 Dez. 2024

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. Ensino supletivo ou EJA? Sentidos e perspectivas de formação continuada de professores do Rio Grande do Sul. **Revista Educação, Ciência e Cultura** (ISSN 2236-6377, Canoas, n 2, p.9-29, jul/dez. 2015.

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, Juliana Soares. **Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na educação de jovens e adultos: o que dizem professores alfabetizadores**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Caruaru/PE, 2021.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo**. São Paulo: Cortez; 6ª. Ed; 2001.

SILVA, Jéssica Lira. **Alfabetização de jovens e adultos: representações sociais de professores da EJA**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal/RN, 2020.

SILVA, J. F. **Dinâmica costeira e impactos ambientais no norte gaúcho**. São Paulo: Geo Editora, 2018.

SKOREK, Cenira Rosa Cechin. **Alfabetização na perspectiva do letramento na educação de pessoas jovens, adultas e idosas no município de Dois Vizinhos – PR**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Erechin/RS, 2020.

SOARES, Leônicio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação** no Brasil, v. 3, 2011, p. 257-277.

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

SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F. **Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire**. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 15, n. 2, p. 250-263, 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. In: **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003, p.13-25.

SOARES, Magda Becker. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004. 287 p.

SOARES, Magda Becker. **O que é letramento e alfabetização**. Janeiro de 1999.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TFOUNI, Leda Veridiani. **Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

TFOUNI, Leda Veridiani. **Letramento e alfabetização**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TFOUNI, Leda Veridiani. **Letramento e alfabetização. Questões da nossa época**. São Paulo. Cortez, 2006, p. 15 – 20.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**/L. S. Vygotsky; 1986-1934 organizadores Michael Cole [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. LURIA, Alexander Romanovich. LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos, 14 edição, São Paulo: Icone, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed., 1989. (trabalho original 1934).

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>.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DA EJA

Idade:

Gênero:

Formação ano de conclusão:

Médio: _____ Conclusão: _____

Graduação: _____ Conclusão: _____

Pós-Graduação: _____ Conclusão: _____

Formação específica na EJA/ano de conclusão: _____

Tempo de atuação docente (geral): _____

Tempo de atuação como alfabetizadora na EJA: _____

Cidade de atuação na EJA: _____

Carga horária semanal na EJA: _____

Atualmente, além da EJA, você atua como docente em: _____

Na sua formação inicial, a Educação de Jovens e Adultos foi uma temática abordada?

Participou nos últimos 5 anos ou participa, de alguma proposta de formação continuada de EJA? _____ Qual (is)? _____

- 1.- Como você começou a atuar na EJA?
2. - Com base em sua experiência, o que uma professora alfabetizadora da EJA precisa saber?
3. - De que modos você caracteriza sua turma/estudantes?
4. - Você percebe alguma (s) dificuldade (s) em sala de aula, para atuar como professora alfabetizadora na EJA? Qual (is)?
- 5.- Do que você mais gosta e o que menos gosta em relação às suas aulas?
- 6.- Como você planeja a sua prática pedagógica em alfabetização na EJA?
- 7.- Que estratégias você mais utiliza para alfabetizar?
- 8.- Que metodologias você utiliza?

9. - Que materiais pedagógicos ou recursos você produz ou mais utiliza?
10. - De que modos você avalia?
11. - Como você pensa que deva ser a avaliação na EJA?
12. - Na sua opinião, o que mais contribui para que o/a alfabetizando (a) da EJA aprenda a ler e a escrever nas diferentes áreas?
13. - Elenque 5 entre os principais desafios que enfrenta, como professora alfabetizadora na EJA.
14. - Que estudos ou referenciais teóricos você considera importantes à prática que você desenvolve?
- 15.- Sobre a sua formação e atuação profissional, gostaria de aprender ou saber mais? Liste as suas demandas/necessidades formativas, temáticas, abordagens, conteúdos, na ordem que desejar.

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sra. está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa de mestrado intitulada “PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DA EJA: PROCESSOS PEDAGÓGICOS E DEMANDAS À FORMAÇÃO CONTINUADA”.

A pesquisadora responsável por essa pesquisa é Luciane Cristina Figueira de Oliveira, que pode ser contatada no telefone (51) 99770468, no endereço Rua Ajaecir Nunes da Silveira, número 2230, Bairro Centro, Cidreira/RS e no e-mail lucianecfo@gmail.com ou luciane-oliveira01@uergs.edu.br. Será realizada entrevista, tendo como objetivo geral: Compreender os processos de pedagógicos e as demandas das professoras alfabetizadoras da EJA no município de Cidreira, investigando as práticas docentes de quatro professoras que atuam na escola municipal que oferta a Educação de Jovens e Adultos, por elas adotadas, e tendo como objetivos específicos: Compreender que práticas pedagógicas, metodologias e avaliações são desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras da EJA; Levantar as necessidades de demandas formativas destas professoras, conforme suas falas, baseadas nas suas percepções durante a docência; Desenvolver um produto educacional baseado na pesquisa desenvolvida, produzindo materiais didático-pedagógicos, considerando-se os cotidianos e os contextos da EJA. Ainda se destaca que para o alcance dos objetivos explicitados, o presente estudo parte das seguintes questões centrais: Que práticas pedagógicas, metodologias e avaliações desenvolvem as professoras alfabetizadoras da EJA, que atuam nas escolas municipais de Cidreira no Litoral Norte Gaúcho? Quais são as necessidades de demandas formativas destas professoras alfabetizadoras de EJA de acordo com suas percepções? Quais serão os desafios postos pelo estudo realizado para a produção de materiais didáticas-pedagógicos, que comporão um produto educacional com base nestes processos? A justificativa desta pesquisa fundamenta-se na necessidade de compreender os processos pedagógicos que originam-se da alfabetização na EJA, bem como, de formação continuada dos docentes alfabetizadores que atuam na modalidade e na necessidade de mais estudos e pesquisas voltados a esta temática. Poderão ser previamente agendados a data e horário para a realização das perguntas, utilizando gravador de voz para o registro das entrevistas. Esses procedimentos ocorrerão na unidade da Uergs de Osório e nas escolas.

Os riscos destes procedimentos são considerados mínimos, pois os participantes não serão identificados, e as perguntas da entrevista têm ênfase na compreensão de concepções. No entanto, reconhece-se que a prática de entrevista, assim como o uso de um gravador, pode, em algum momento, causar desconforto ao entrevistado. Dessa forma, ressalta-se que os entrevistados serão previamente informados de que, em nenhum momento, serão obrigados a participar da entrevista ou a responder às perguntas. Eles serão informados, ainda, de que poderão solicitar, a qualquer momento, que o gravador seja desligado, sendo prontamente atendidos.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão, de modo geral, contribuir para o fortalecimento da proposta de compreender os processos pedagógicos, os quais fazem parte do alfabetizar na EJA, bem como, de formação continuada para os alfabetizadores que atuam neste referido público, e para o desenvolvimento de propostas e reflexões futuras relacionadas à modalidade.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão a pesquisadora, estudante de mestrado Luciane Cristina Figueira de Oliveira, e a professora responsável, orientadora da estudante, Professora Dr^a. Sita Mara Lopes Sant'Anna.

Todas as despesas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caso haja, serão ressarcidas. Danos decorrentes da pesquisa serão indenizados.

Você/Sra. poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de despesa e constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para usar suas informações na produção de artigos técnicos e científicos, aos quais você poderá ter acesso. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome. Todos os registros da pesquisa estarão sob a guarda da pesquisadora, em lugar seguro de violação, pelo período mínimo de 05 (cinco) anos, após esse prazo serão destruídos.

Este termo de consentimento livre e esclarecido possui duas páginas e é feito em 02 (duas) vias, sendo que uma delas ficará em poder da pesquisadora e outra com a participante da pesquisa. Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Uergs (CEP-Uergs). Formado por um grupo de especialistas, tem por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade, contribuindo para que sejam seguidos os padrões éticos na realização de pesquisas: Comitê de Ética em Pesquisa da Uergs – CEP-Uergs - Av. Bento Gonçalves, 8855, Bairro Agronomia, Porto Alegre/RS – CEP: 91540-000; Fone/Fax: (51) 33185148 - E-mail: cep@uergs.rs.gov.br.

Nome da participante: _____

Assinatura participante da pesquisa/responsável legal _____

Assinatura pesquisadora _____