



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

KELLE GOMES CARNEIRO

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO
DOCENTE**

Imperatriz-MA
2026

KELLE GOMES CARNEIRO

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO
DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso, na modalidade de Monografia, apresentado à Coordenação do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão, como exigência para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Catiane Cinelli

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Carneiro, Kelle Gomes.

Educação de Jovens e Adultos : um olhar para a formação docente / Kelle Gomes Carneiro. - 2026.

66 f.

Orientador(a): Catiane Cinelli.

Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2026.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Formação Docente.
3. Currículo. I. Cinelli, Catiane. II. Título.

KELLE GOMES CARNEIRO

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO
DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso, na modalidade de Monografia, apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão, como exigência para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: 12/01/2026.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Catiane Cinelli
Universidade Federal do Maranhão

1º Examinadora: Profa. Dra. Késsia Mileny de Paulo Moura
Universidade Federal do Maranhão

2º Examinadora: Profa. Dra. Lizandra Guedes Baptista
Universidade Federal do Maranhão

Dedico esta monografia à minha mãe, Renilda Gomes da Silva e ao meu pai, Aluiso Carneiro e Silva, que com imenso esforço e dedicação, viabilizaram minha jornada acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me conduzir até aqui e me dar forças para concluir meus objetivos, mesmo diante dos inúmeros desafios ao longo do caminho.

Agradeço aos meus pais, Renilda e Aluiso, por me apoiarem incondicionalmente em cada etapa da graduação e da vida. Agradeço por me incentivarem todos os dias a ser minha melhor versão e por nunca medirem esforços para que eu pudesse alcançar meus objetivos. Vocês são meus alicerces e meus maiores exemplos.

Agradeço aos meus irmãos, Aluiso Junior e Ana Flávia, pelo carinho e companheirismo. Sou grata por estarem ao meu lado, dividirem comigo alegrias e dificuldades, tornando essa caminhada mais leve.

Agradeço as amigas que construí durante o caminho, por cada riso compartilhado, pelas conversas, pelo apoio e companheirismo e por tornarem essa etapa ainda mais especial.

Agradeço aos meus professores por contribuírem com seus conhecimentos e experiências para minha formação acadêmica. Agradeço, também, à banca examinadora composta pelas professoras Késsia Mileny e Lizandra Guedes, pela disponibilidade em participar e contribuir com este trabalho.

Agradeço à minha orientadora, professora Catiane Cinelli, pela dedicação, disponibilidade e presença em cada etapa deste trabalho. A você, minha admiração e gratidão.

Por fim, agradeço a todos e todas que contribuíram, direta ou indiretamente, para que eu chegasse até aqui.

RESUMO

O presente estudo aborda a formação docente para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando os desafios e especificidades dessa modalidade de educação. O objetivo geral da pesquisa foi analisar como se dá o processo de formação inicial docente para atuar na Educação de Jovens e Adultos no município de Imperatriz/MA. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza documental, fundamentada em autores como Romão e Gadotti (2007), Freire (1996 e 1987), Haddad e Di Pierro (2000) e Silva (2005). Foram analisados os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) superiores de Pedagogia presenciais de três Instituições de Ensino Superior em Imperatriz/MA (Faculdade de Educação Santa Teresinha, Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão e Universidade Federal do Maranhão), bem como referenciais teóricos relacionados ao contexto histórico e às características da EJA. Os resultados indicam que, embora existam avanços legais, a formação docente voltada para a Educação de Jovens e Adultos ainda apresenta desafios, especialmente quanto à sua efetivação consistente no currículo. Constatase, portanto, a necessidade de uma melhor adequação dos cursos superiores de modo a garantir a EJA nas bases curriculares, no intuito de que esse movimento possa contribuir para a construção de professores preparados para atuar nessa modalidade educativa.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação Docente. Currículo.

ABSTRACT

The present study addresses teacher education for Youth and Adult Education (YAE), considering the challenges and specificities of this teaching modality. The general objective of the research was to analyze how the process of initial teacher education for working in Youth and Adult Education takes place in the municipality of Imperatriz, Maranhão, Brazil. This is a qualitative study of documentary nature, grounded in authors such as Romão and Gadotti (2007), Freire (1996 and 1987), Haddad and Di Pierro (2000), and Silva (2005). The Pedagogical Course Projects (PCPs) of on-site undergraduate Pedagogy programs from three Higher Education Institutions in Imperatriz/MA (Faculdade de Educação Santa Teresinha, Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, and Universidade Federal do Maranhão) were analyzed, as well as theoretical references related to the historical context and characteristics of Youth and Adult Education. The results indicate that, although there have been legal advances, teacher training focused on Youth and Adult Education still presents challenges, especially regarding its consistent implementation in the curriculum. Therefore, there is a need for better adaptation of higher education courses in order to guarantee YAE in the curriculum, so that this movement can contribute to the development of teachers prepared to work in this type of education.

Keywords: Youth and Adult Education. Teacher Training. Curriculum.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	10
2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DOCENTE	14
2.1 Primeiros movimentos da EJA	14
2.2 Década de 1930 e as reformas educacionais	17
2.3 Campanhas e movimentos na Educação de Jovens e Adultos: de 1947 a 1960	19
2.4 A Educação de Jovens e Adultos durante o período militar	22
2.5 A construção de políticas para a EJA no contexto de redemocratização do país.....	24
2.6 A EJA no século XXI: avanços e desafios	28
3 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EJA: UMA PERSPECTIVA CURRICULAR EM CONSTRUÇÃO	34
3.1 A formação docente para a Educação de Jovens e Adultos	34
3.2 Concepções de currículo e suas implicações na formação docente	37
3.2 O currículo da Educação de Jovens e Adultos e suas especificidades ..	41
3.2.1 O Projeto Político-Pedagógico (PPP) na EJA.....	43
4 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EJA NOS CURSOS SUPERIORES DE PEDAGOGIA PRESENCIAIS EM IMPERATRIZ/MA	46
4.1 Metodologia da Pesquisa.....	46
4.2 Caracterização das Instituições de Ensino Superior pesquisadas em Imperatriz	47
4.3 O Projeto Pedagógico dos Cursos (PPCs) pesquisados em Imperatriz. .	50
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS	64

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel fundamental na sociedade, promovendo inclusão social e garantindo o direito à educação para todos, em especial aqueles que não conseguiram concluir a educação básica em idade regular. A formação docente para atuar na EJA surge, assim, como uma questão central, vista a necessidade de que os futuros profissionais da educação estejam preparados no âmbito pedagógico e na dimensão da sensibilidade, para lidar com as especificidades e desafios desse público, em uma formação que aborde além de aspectos técnicos, incluindo questões econômicas e sociais que perpassam a vida dos alunos.

A diversidade de perfis dos alunos da EJA, variando de jovens que abandonaram os estudos ou adultos que não tiveram a oportunidade de estudar, exige professores capazes de desenvolver suas práticas pedagógicas de maneira a acolher esses alunos, entendendo suas trajetórias e especificidades.

Nesse sentido, a ausência de preparo adequado dos professores atuantes nas turmas de EJA representa um fator significativo, o qual impacta negativamente o processo de aprendizagem e a aquisição de conhecimento pelos jovens e adultos. Além de contribuir para acentuar as desigualdades educacionais, a falta de formação específica para a EJA pode resultar em práticas pedagógicas insuficientes ou até inadequadas, não dialogando e refletindo sobre a realidade do aluno, tornando assim o processo de aprendizagem pouco significativo.

Na formação em Pedagogia, por exemplo, os (as) graduandos (as) estudam e aprendem sobre os mais diversos campos de atuação, incluindo o desenvolvimento infantil, as vertentes de pesquisa, os tipos de gestão escolar, entre outros temas. O currículo estruturado para o curso de Pedagogia visa formar profissionais preparados (as) para os múltiplos desafios da carreira docente. Entretanto, é necessário considerar que nem sempre a formação contempla de maneira aprofundada e específica as particularidades e características das modalidades de educação, a exemplo da Educação de Jovens e Adultos.

O interesse por essa temática surgiu durante a disciplina de Seminário Temático I, a partir de debates sobre possíveis objetos de pesquisa. Ao refletir sobre a EJA em interface com as experiências acadêmicas vivenciadas, observou-se que a

Educação de Jovens e Adultos não era uma temática constantemente trabalhada no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. Perceber que tal modalidade esteve pouco presente no meu processo formativo motivou a necessidade de investigar esse campo.

Desse modo, este trabalho justifica-se, pela lacuna observada na disciplina específica, e a partir da minha experiência, a EJA raramente aparece nas discussões dos outros componentes curriculares do curso, onde o foco dos estudos limita-se ao desenvolvimento infantil e às etapas da educação básica regular. Pauta-se, também, na percepção de que a temática abordada possui considerável relevância para compreender os processos de formação docente, visto que, em diversos contextos, professores concluem a graduação sem terem estudado sobre a Educação de Jovens e Adultos. A ausência desse preparo dificulta a construção de práticas pedagógicas significativas e prejudica o processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade de ensino.

Assim, analisar essa questão torna-se essencial para fortalecer o ensino voltado para jovens e adultos, contribuindo socialmente e profissionalmente para esse contexto. A investigação sobre os currículos dos cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior (IES) de Imperatriz/MA possibilita a construção de um diagnóstico mais preciso sobre a inclusão da EJA na formação inicial docente, permitindo identificar desafios e possibilidades para o aprimoramento da formação de professores e para a garantia de um ensino significativo e de qualidade.

Diante disso, emerge a necessidade de investigar e problematizar como o processo de formação docente ocorre para atuar na Educação de Jovens e Adultos, considerando as potencialidades existentes e os desafios para inserção dessa modalidade de ensino na grade curricular dos cursos de Pedagogia. Nessa perspectiva, tomou-se como questão orientadora: Como se dá o processo de formação docente para a Educação de Jovens e Adultos nas Instituições de Ensino Superior de Imperatriz/MA?

Para responder a esse questionamento, o presente estudo possui como objetivo geral: analisar como se dá o processo de formação inicial docente para atuar na modalidade da Educação de Jovens e Adultos no município de Imperatriz/MA. Como objetivos específicos busca-se identificar a relevância e os parâmetros de uma formação docente consistente para atuação na EJA; compreender as características de um processo de formação docente de acordo com as necessidades formativas da

EJA; e investigar a proposta de formação docente para a Educação de Jovens e Adultos efetivado nos cursos presenciais de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior de Imperatriz/MA.

A metodologia utilizada no decorrer da pesquisa possui abordagem qualitativa, de natureza documental, fundamentada a partir dos documentos relativos às Instituições de Ensino Superior estudadas (Faculdade de Educação Santa Teresinha, Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão e Universidade Federal do Maranhão). A investigação se desenvolveu por meio da análise dos documentos institucionais, como o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). A análise de dados realizou-se através da comparação dos documentos encontrados, em busca de constatar padrões e lacunas a respeito da presença da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial docente no âmbito dos cursos de Pedagogia.

Para compreender a formação docente voltada para essa modalidade, tornou-se necessário, primeiramente, uma imersão no contexto histórico da EJA, compreendendo sua caminhada de lutas, seus aparatos legais, suas especificidades e características. Essa compreensão demandou a busca por referenciais teóricos e a realização de leituras que possibilitassem aprofundar os conhecimentos sobre a Educação de Jovens e Adultos, suas trajetórias, fundamentos e história. Em seguida, refletir sobre o currículo e a formação docente voltados para essa modalidade.

O presente estudo está organizado da seguinte forma: inicialmente, estas considerações iniciais, situa a temática discutida, apresenta os objetivos norteadores do trabalho e traz algumas ponderações. A seção seguinte aborda o contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, destacando suas conquistas, desafios e sua relação com a formação docente. Na terceira seção, discute-se a formação docente, o currículo e as influências do projeto político-pedagógico, bem como suas implicações na prática pedagógica para a EJA. Na seção quatro, caracteriza-se as Instituições de Ensino Superior pesquisadas, analisa-se os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e discute-se os resultados identificados. Por fim, apresentamos as considerações finais do estudo, sintetizando as discussões expostas, destacando reflexões e sugestões acerca da formação docente para a Educação de Jovens e Adultos.

Desse modo, compreender como os cursos de Pedagogia abordam a formação docente para a EJA é fundamental para identificar possíveis lacunas nesse processo formativo. A valorização dessa modalidade de ensino, aliada a uma formação

adequada, pode contribuir para construção de práticas pedagógicas mais significativas e alinhadas às necessidades dos (as) estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DOCENTE

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) consiste em uma modalidade de ensino especialmente voltada para pessoas que não tiveram acesso ou não puderam permanecer na educação na idade regular, em razão de condições sociais, econômicas ou educacionais desiguais, o que gera a necessidade de trabalhar, dificuldade de acompanhar o conteúdo, problemas familiares, entre outros.

Ao longo de sua história, a EJA também se caracteriza como um movimento social na busca por reconhecimento, recursos, políticas públicas e qualidade de ensino. Representando historicamente a luta pela democratização do ensino e pelo direito à educação ao longo da vida, de maneira a reivindicar a inclusão dos sujeitos vistos ao longo do tempo como incapazes e passivos (Romão; Gadotti, 2007).

Ao reconhecer os saberes e experiências de seu público, a EJA contribui para reafirmar a educação como prática transformadora e instrumento social, prezando pela participação crítica e ativa da comunidade. Diante disso, revisitar e compreender a história dessa modalidade da Educação é essencial na busca para entender a relevância do processo formativo docente adequado e consistente para com esse público jovem e adulto.

2.1 Primeiros movimentos da EJA

Os primeiros indícios de uma educação destinada a esse público remontam ao período colonial, onde os jesuítas dedicavam-se a catequizar os povos indígenas. Segundo Leite (2013, p.16) “Os primeiros jesuítas cumpriam o mandato do Rei D. João III, denominado ‘Regimentos’ o que poderia ser considerado como a primeira política educacional da colônia”. Além de educar os indígenas de acordo com a fé católica, os padres jesuítas tinham objetivos mais amplos, como o de educar esses indivíduos e capacitá-los para os serviços necessários à produção e à economia colonial. De acordo com Leite (2013, p.16) “O ensino jesuítico contou com o incentivo e subsídio da Coroa Portuguesa e constituiu, na época, uma versão da ‘educação pública religiosa’”. Esse trabalho, inicialmente destinado aos indígenas, mais tarde se estenderia também às pessoas escravizadas.

Com o fim do período colonial e o início do Brasil Império, uma autonomia foi estabelecida, exigindo, assim, a construção da primeira Constituição em 1824, denominada Constituição do Império. Outorgada por Dom Pedro I, o documento abordava a ideia de um sistema nacional de educação.

Com relação à educação, o Art. 179 tratava dos seguintes termos: “A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império”, entre outras maneiras, pela “instrução primária gratuita a todos os cidadãos”, e pela criação de “colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas artes e artes” (Leite, 2013, p. 28).

Apesar de estabelecida através da Constituição do Império, a educação gratuita e para todos não chegou a se consolidar durante esse período, visto que grande parcela da população como mulheres, negros e indígenas não possuía cidadania, de modo que o público atendido se resumia a elite econômica. Além disso, com a implementação do Ato Adicional em 1834, a responsabilidade pela educação básica passou a ser das províncias, acentuando as desigualdades e falta de padronização no ensino entre elas.

Nesse contexto, algumas províncias passaram a elaborar legislações próprias como maneira de organizar a instrução pública, destaca-se a província do Rio de Janeiro que, por meio da Lei nº1 de 14 de janeiro de 1837, estabeleceu a proibição de frequentar as escolas públicas a “todas as pessoas que padecerem molestias contagiosas” e, explicitamente, a “os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos” (Brasil, 1837). Essa proibição evidencia que a exclusão do acesso à educação não era ocasional, mas sustentada por aspectos legais que contribuíram para o controle social e para privar determinados grupos da população de direitos básicos.

[...] ao delegar a responsabilidade por essa educação básica às Províncias, reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites, praticamente delegando à instância administrativa com menores recursos o papel de educar a maioria mais carente. O pouco que foi realizado deveu-se aos esforços de algumas Províncias, tanto no ensino de jovens e adultos como na educação das crianças e adolescentes (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 109).

Ao transferir as decisões sobre a educação básica para as províncias, o governo imperial manteve o controle centralizado da educação nas elites, enquanto

a escassez de recursos financeiros e estruturais por parte das províncias acentuou a dificuldade de acesso à educação por parte da população mais carente. Segundo Strelhow (2010, p.51), “é importante ressaltar que a educação de jovens e adultos era carregada de um princípio missionário e caridoso. O letramento destas pessoas era um ato de caridade das pessoas letradas às pessoas perigosas e degeneradas”. Essa concepção reforçava a ideia de que a Educação de Jovens e Adultos não era um direito, mas sim um favor concedido, ficando subordinada a iniciativas pontuais e dependente de ações voluntárias, sem planejamento ou intencionalidade.

A educação de adultos desenvolveu-se de forma bastante precária e irregular. A partir de 1870 começou a criação das escolas noturnas em quase todas as províncias. Com algumas exceções, esta criação estava diretamente ligada à ideia de valorização da educação em si mesma. Não considerava o aspecto instrumental e uma adequação às reais necessidades de ensino para a faixa da população para qual haviam sido criadas (Paiva, 1973, p. 75 *apud* Leite, 2013, p.33).

Embora a criação de escolas noturnas representasse um avanço na ampliação de oportunidades de acesso à educação para a população adulta, essas ações não consideravam as especificidades dessa modalidade de ensino, de modo que as propostas pedagógicas eram em grande parte pensadas para o contexto da educação infantil, desconsiderando as necessidades de ensino voltadas para o público jovem e adulto. Além disso, a maioria das reformas propostas nesse período não evoluíram e acabaram sendo arquivadas, uma vez que, segundo Leite (2013, p.38), “a prioridade daquele momento foi mais de se consolidar a sobrevivência, a conquista do território e estabilidade financeira do que um projeto efetivo de desenvolvimento educacional”.

Assim, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 109) “[...] chegaríamos em 1890 com o sistema de ensino atendendo apenas 250 mil crianças, em uma população total estimada em 14 milhões. Ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta”. Evidenciando os desafios educacionais herdados pela Primeira República. A alta taxa de analfabetismo e o baixo índice de escolarização demonstram não somente a ausência de políticas públicas voltadas a educação, mas também o sistema de ensino que se concentrava em atender as elites.

A primeira constituição da República foi promulgada em 1891, acentuando ainda mais a exclusão das pessoas analfabetas, onde o voto passou a se destinar somente aos sujeitos alfabetizados, a minoria da população. Ao vincular o exercício da cidadania a alfabetização, a nova determinação ampliou a distância entre a classe

trabalhadora e analfabeta e a elite letrada. A educação, que já era de acesso restrito, passou a atuar ainda mais como uma ferramenta de exclusão, fortalecendo a lógica que o saber ler e escrever era um conhecimento reservado a poucos.

Nesse sentido, de acordo com Romão e Gadotti (2007, p. 65) “o censo de 1920 acusava uma queda no percentual da população adulta analfabeta de 13%, em relação ao final do Império”. Evidenciando que, a Educação de Jovens e Adultos, nesse período não era uma preocupação da República, permanecendo às margens das políticas públicas.

No entanto, a partir desse cenário, a preocupação com a questão educacional se tornou mais frequente, uma vez que os baixos índices de escolarização, quando comparados a outros países, passaram a ser vistos como obstáculos para o desenvolvimento social e econômico do Brasil. Esta temática passou, então, a ser mais recorrente em discursos e documentos oficiais. Segundo Romão e Gadotti (2007, p. 65) é importante mencionar o exemplo:

A Reforma João Luís Alves, também conhecida como “Lei Rocha Vaz”, de 1925, revelava a preocupação com os professores de adultos, no sentido de lhes serem concedidas ‘as mesmas regalias dos demais professores de outros cursos’ (Di Rocco, 1979, p. 43 *apud* Romão; Gadotti, 2007, p. 65).

Trata-se de um aspecto relevante, pois já naquele período começava a surgir um olhar para a valorização dos professores que trabalhavam diretamente com o público da EJA.

2.2 Década de 1930 e as reformas educacionais

A década de 1930 representou um marco importante para a educação brasileira, com a Revolução de 1930 e a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, momento em que se iniciou a reformulação e reorganização do papel do Estado. Como destaca Leite (2013, p. 71), “após a vitória da Revolução, foi criado o Ministério da Educação e Saúde. A educação começou a ser reconhecida no plano institucional como uma questão de preocupação nacional”. Outro acontecimento relevante desse período foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que defendia a educação como direito de todos, inclusive de jovens e adultos, e a construção de uma escola única, integral, pública e laica. Esse Manifesto contribuiu para instigar a

atuação do poder público e fomentou o debate em torno da educação pública, gratuita e laica.

Mais tarde, a nova Constituição de 1934 instituía a educação como um direito de todos, estabelecendo diretrizes para a organização educacional.

[...] a nova Constituição propôs um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos estados e municípios em matéria educacional: vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação; estabeleceu uma série de medidas que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 110).

O excerto registra que, o Plano Nacional de Educação tinha como responsabilidade a definição de diretrizes para a ampliação do acesso à educação e a melhoria da qualidade do ensino. Além disso, deveria garantir a universalização do ensino, abrangendo também a Educação de Jovens e Adultos, devendo ser reconhecida e tratada em sua particularidade (Haddad; Di Pierro, 2000).

A constituição de 1937, marcava o início do Estado Novo e representou um retrocesso em relação à constituição de 1934, especialmente no que diz respeito à gratuidade e à garantia de acesso à educação, que deixaram de ser reconhecidas como um direito de todos e passaram a ser instruídas de acordo com o regime político vigente.

A Constituição de 1934 propunha a oferta de um ensino primário obrigatório que deveria ser tanto para crianças como também para adultos. Ao ser substituída pela Constituição de 1937, essa proposta de educação não se concretizou e a oferta para os adultos ficou para cada Estado decidir o que fazer (Leite, 2013, p. 94).

A educação de adultos assumia, mais uma vez, a posição de elemento secundário nas políticas educacionais, sendo tratada sem prioridade. Assim, as diretrizes do governo priorizavam o ensino profissional, fortalecendo a ideia de que as classes populares deveriam ser educadas para servir e atender ao sistema produtivo.

Nesse contexto, em 1938, foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), por meio do Decreto-Lei nº 580, que tinha como principais objetivos as pesquisas e os estudos educacionais que financiassem a criação de

políticas públicas. A partir disto, em 1942 foi implantado o Fundo Nacional do Ensino Primário que, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 110-111) “o fundo deveria realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos”. O fundo representava uma tentativa de ampliar os recursos destinados ao Ensino Supletivo, de maneira a incluir o atendimento específico a jovens e adultos.

Ademais, em 1946, foi criada a Lei Orgânica do Ensino Primário, através do Decreto-lei 8.529, com o objetivo de definir as finalidades do ensino primário, dividindo-o em duas categorias.

A estrutura para o ensino primário propunha duas categorias: um ensino primário fundamental, subdividido em primário elementar e primário complementar, de duração de 4 anos e destinado a crianças de 7 a 12 anos; um ensino primário supletivo com duração de 2 anos e destinado à educação de adolescentes e adultos que não tiveram acesso na idade adequada a esse nível, conforme os Artigos 2º, 3º e 4º do Decreto-lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946 (Leite, 2013, p. 95).

Essa organização representou uma tentativa de incluir os jovens e adultos e ampliar seu acesso à educação. Com isso, em 1947, foi instalado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), que tinha como finalidade reorientar e coordenar de maneira geral os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos (Haddad; Di Pierro, 2000).

A análise dos índices de analfabetismo revela o impacto dessas políticas nas transformações sociais. De acordo com Ferraro (2009, p. 135) “[...] de 1920 a 1960 acelera-se a queda do analfabetismo. Para o conjunto do país, a taxa cai, no período, de 71,2% para 46,7% entre as pessoas de 5 anos ou mais, uma redução de 24,5 pontos percentuais”. Esses dados confirmam um avanço quantitativo significativo na educação brasileira.

2.3 Campanhas e movimentos na Educação de Jovens e Adultos: de 1947 a 1960

Em 1947, com apoio do SEA, o governo instituiu a primeira campanha de âmbito nacional voltada para a alfabetização de jovens e adultos, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), tinha como propósito estender a ação da escola primária, para todos os brasileiros que não sabiam ler. Conforme

estabelece o Decreto nº 47.251, de 17 de novembro de 1959, os objetivos da campanha eram:

a) a escolarização, em nível primário, onde for mais aconselhável, de adolescentes e adultos, tendo em vista a elevação do nível cultural do povo brasileiro; e b) o aproveitamento efetivo de radiodifusão na educação popular de base (Brasil, 1959).

O motivo principal da criação dessa campanha foi a grande pressão internacional para a supressão do analfabetismo nas chamadas “nações atrasadas”. Essa pressão se dava pelo surgimento da Organização das Nações Unidas (ONU) e do Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), após o fim da segunda guerra mundial em 1945 (Strelhow, 2010). Esse movimento evidencia a tendência histórica do Brasil de responder às demandas internacionais, ao invés de reconhecer a educação nacional como um direito fundamental de todos.

Assim como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a Campanha Nacional de Educação Rural (1952) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958) também foram estruturadas pelo Ministério da Educação e Cultura. Destaca-se a CNEA (Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo), que tinha como objetivo reduzir o analfabetismo no Brasil em áreas municipais previamente estabelecidas, utilizando métodos e materiais da CEAA e da Campanha Nacional de Educação Rural. No entanto, suas atividades foram gradualmente se desarticulando e a campanha foi encerrada em 1964 (Haddad; Di Pierro, 2000).

Os dados estatísticos demonstram o impacto significativo dessas campanhas nas ações educacionais do período. Segundo Ferraro (2009, p. 92) “[...] contra uma redução de apenas 5,2 pontos percentuais na década de 1940/50 (de 56,7% para 51,5%), a década 1950/60 apresenta uma redução de 11,8 pontos percentuais na taxa percentual de analfabetismo de (51,5% para 39,7%) [...]”. Esses resultados evidenciam que as iniciativas educacionais desenvolvidas produziram avanços expressivos.

Diante desses fatos, pode-se concluir que, a partir da década de 1940, a preocupação com a educação e a criação de políticas públicas para jovens e adultos passaram a ganhar espaço nacionalmente, ainda que de forma tímida. Entretanto, a

formação de educadores para atuar com esse público específico permanecia ausente de debate.

Em 1958 foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, com participação de Paulo Freire, onde se constituiu a ideia de um programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização e que resultou no Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire e extinto pelo Golpe de Estado em 1964 (Romão; Gadotti, 2007). Além disso, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, evidenciou a necessidade do reconhecimento da Educação de Adultos como uma educação de base e essencial para o desenvolvimento da sociedade brasileira.

Nesse contexto, notava-se uma preocupação acerca da preparação de professores para essa área específica da educação.

Reconhecia-se que a atuação dos educadores de adultos, apesar de organizada como subsistema próprio, reproduzia, de fato, as mesmas ações e características da educação infantil. Até então, o adulto não-escolarizado era percebido como um ser imaturo e ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, percepção esta que reforçava o preconceito contra o analfabeto (Paiva, 1973, p. 209 *apud* Haddad; Di Pierro, 2000, p.112).

Embora houvesse campanhas e movimentos destinados à alfabetização e escolarização de adultos, prevalecia uma concepção reducionista, que não considerava as especificidades e experiências desses sujeitos. Onde a reprodução de práticas utilizadas na educação infantil limitava a eficácia das ações educativas e reforçava o estigma sob o adulto analfabeto.

O final da década de 1950 e início da década de 1960 marcaram um período de vários acontecimentos, programas e campanhas no eixo da educação de adultos. Entre os principais movimentos destacam-se o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), os Centros Populares de Cultura (CPCs), a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) e a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler. Essas iniciativas representaram a luta por uma nova concepção de educação, buscando a democratização de acesso a escolarização dos adultos e pela compreensão da alfabetização não apenas como o domínio da leitura e escrita, mas como processo de conscientização crítica e transformação social (Romão; Gadotti, 2007).

A partir das ações desses movimentos, as especificidades e características da educação de jovens e adultos foram ganhando espaço no debate educacional.

Passava-se, então, a pensar o analfabetismo não mais como um problema individual, mas como uma consequência das desigualdades da sociedade.

2.4 A Educação de Jovens e Adultos durante o período militar

Com o Golpe Militar em 1964, movimentos, campanhas e programas foram desarticulados, pois representavam uma ameaça à ordem estabelecida. Em especial, o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), coordenado por Paulo Freire, que trabalhava a educação conscientizadora, o que incomodava as elites políticas e econômicas. Nesse contexto, ganharam espaço apenas os programas e campanhas considerados conservadores, voltados para alfabetização funcional e distantes de qualquer vestígio emancipatório.

Diante disso, práticas educativas, denominadas de “educação popular”, continuaram a se desenvolver como formas de reconstrução e reafirmação dos interesses populares, inspiradas pelo mesmo ideário das experiências anteriores e realizadas de maneira dispersa e quase clandestina no âmbito da sociedade civil (Haddad; Di Pierro, 2000).

Em 1967 através da Lei 5.379 surge o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), com o objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil, principalmente entre jovens e adultos, por meio da alfabetização funcional que visava a leitura, a escrita e o cálculo. Implantado com três características básicas: a primeira, o movimento possuía um paralelismo em relação aos demais programas, com recursos financeiros que não dependiam de verbas orçamentárias; a segunda característica foi sua organização operacional descentralizada, por meio de Comissões Municipais espalhadas em vários municípios brasileiros, responsáveis por promover a campanha, recrutar alunos, providenciar salas e selecionar professores; a terceira, caracteriza a centralização da direção do processo educativo exercida pela Gerência Pedagógica do MOBRAL Central, que coordenava desde a programação e execução até a avaliação e o treinamento de pessoal (Haddad; Di Pierro, 2000).

Outro ponto a ser discutido é a utilização de um plano pedagógico geral, que não levava em consideração as especificidades, necessidades e culturas de cada região ou povo, ignorando as diversas realidades do Brasil. Além disso, quanto à seleção de professores para o MOBRAL, Strelhow (2010, p. 55) destaca que “[...]”

houve recrutamento de alfabetizadores sem muita exigência, rebuscando a idéia de que para educar uma pessoa adulta é necessário ser apenas alfabetizada, sem entender o método pedagógico”. Essa afirmação reforça a ideia de que a especialização e formação adequadas para os educadores de adultos não se tratava de uma preocupação do governo, visto que o principal objetivo do MOBRAL era de alfabetizar de maneira funcional, de forma a expandir a força de trabalho e consequentemente o mercado. Portanto, a prioridade do programa era a rapidez na sua implementação e não a qualidade do processo pedagógico.

Essa ênfase na expansão do programa refletiu resultados limitados, como evidenciam os dados:

[...] de 1970 a 1980, o número de analfabetos diminuiu nos grupos de 15 a 39 anos, precisamente nos grupos que foram alvo da ação do MOBRAL, e aumentou tanto entre a população de 7 a 14 anos como entre a população de 40 anos e mais. Para o conjunto da população, de 7 anos e mais, aos 25,8 milhões de analfabetos existentes em 1970, somaram-se mais 1,3 milhão durante a década de 70 (Ferraro, 2009, p. 117).

Esses dados revelam que, embora o MOBRAL tenha alcançado uma parcela do público de jovens e adultos, suas ações não foram suficientes para enfrentar o analfabetismo de maneira estrutural e contínua.

Com a implementação da Lei 5.692, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1971, o Ensino Supletivo foi regulamentado, tendo como finalidade atender os adolescentes e adultos que não conseguiram concluir a escolarização básica na idade própria. Essa Lei representou um marco, pois reconhecia de forma oficial a necessidade de uma educação pensada exclusivamente para os adolescentes e adultos. Ademais, em seu artigo 32, previa-se que “o pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação” (Brasil, 1971).

No entanto, mesmo com a previsão legal de formação específica, o preparo adequado de professores para atuar na EJA não foi efetivamente implementado. Conforme Haddad e Di Pierro (2000), enquanto a medida não se concretizava, os professores do Ensino Regular deveriam ser utilizados e adaptados, através de cursos de aperfeiçoamento, ao Ensino Supletivo. Esse movimento demonstra que a

Educação de Jovens e Adultos continuava a ser vista como uma extensão do ensino regular, desconsiderando sua identidade e relevância.

Com a realização da Terceira Conferência Internacional de Educação de Adultos, em 1972 na capital do Japão, Tóquio, a Educação de Adultos (popular) voltou a ser vista como suplência da educação fundamental (escola formal). Onde seu objetivo era reinserir jovens e adultos, especialmente os analfabetos, no sistema formal de educação (Romão; Gadotti, 2007). Essa conferência marcava então o reconhecimento da educação ao longo da vida, ou educação permanente. A Educação de Adultos passava a ser entendida como um pilar para o desenvolvimento econômico e social do país.

2.5 A construção de políticas para a EJA no contexto de redemocratização do país

O retorno do caráter democrático nas relações sociais e políticas do país marcava a década de 1980 e o início da Nova República, possibilitando a ampliação dos direitos sociais e a participação da sociedade civil na formulação de políticas públicas oferecendo novas possibilidades para a educação. Nesse contexto, os dados estatísticos revelavam o desafio educacional presente, uma vez que o censo de 1980 indicava o índice de analfabetismo de 16,5% entre a população de 15 a 19 anos, percentual que se elevava quando consideradas como analfabetas todas as pessoas com menos de 4 anos de estudo, chegando ao índice de 36,5% (Ferraro, 2009). Assim, com o enfraquecimento do regime militar e a mobilização da sociedade, o MOBRAL foi extinto em 1985, dando lugar à Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), criada para substituí-lo.

A Educar assumiu a responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades (Haddad; Di Pierro, 2000, p.120).

Além de proporcionar atendimentos nas séries iniciais de ensino de primeiro grau, a fundação também expunha a preocupação com a formação inicial de educadores para atender ao público de jovens e adultos e o aperfeiçoamento desses

docentes, de maneira a preparar professores que saibam produzir material didático adequado para essa modalidade de ensino. Nesse sentido, o cuidado da Fundação Educar com a formação de professores demonstrava uma visão estratégica e a compreensão de que profissionais qualificados e preparados iriam refletir diretamente no sucesso e na qualidade da educação fornecida aos jovens e adultos.

Mais tarde, um feito institucional garantiria os direitos à Educação de Jovens e Adultos. Pois, a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 208 definia que o ensino fundamental, obrigatório e gratuito deve ser garantido para todos que não tiveram acesso na idade própria. Essa inclusão legal representou um marco, pois a EJA deixava de ter uma condição assistencialista e compensatória para se tornar um direito público garantido por lei. Como forma de colocar esses direitos em prática a própria constituição estabeleceu um prazo de dez anos para que o analfabetismo fosse erradicado e o acesso a escolarização universalizado.

De acordo com Romão e Gadotti (2007), o Plano Decenal de Educação para Todos surgiu a partir das mobilizações de 1988, voltadas para a sensibilização do governo federal de forma que ele assumisse as iniciativas de inserir o Brasil no circuito dos países que já se organizavam para participar do Ano Internacional da Alfabetização (1990). Entretanto, com a dissolução da Fundação Educar, em 1990, pelo governo do então presidente Fernando Collor de Melo esses planos acabaram por ser desarticulados, o que fragilizou o desenvolvimento das políticas voltadas para a EJA.

Posteriormente, ainda no governo de Collor, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) era idealizado com a promessa de substituir a extinta Fundação Educar por meio do repasse de recursos federais para instituições públicas, comunitárias e privadas para que elas disponibilizassem a alfabetização e a escolarização de jovens e adultos (Haddad; Di Pierro, 2000). No entanto, o plano de estabelecer o programa acabou não sendo desenvolvido.

Somente em 1993, no governo de Itamar Franco, foi aprovado o Plano Decenal de Educação para Todos, com a meta de reduzir os índices de analfabetismo no país provendo o acesso à educação para todos aqueles que necessitavam. Porém, se tratava de outra proposta que não alcançou todas suas metas, devido a suspensão de políticas públicas e a escassez de recursos.

Com a troca de governo, em 1994, o novo presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, propôs uma reforma na educação pública, o que resultou na nova

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996. A nova LDB nº9.394/1996 estabeleceu o fim da separação entre ensino regular e ensino supletivo, tornando a EJA parte do ensino básico regular. Diante disso, o antigo Ensino Supletivo passava a receber a nomenclatura de Educação de Jovens e Adultos, abandonando o aspecto assistencialista e passando a ser reconhecida legalmente como uma modalidade da Educação Básica. Além disso, a lei também definiu exigências em relação a formação docente, como estabelece o Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

Essa determinação reforça a necessidade de formação superior para docentes, em especial para aqueles que lecionam ou pretendem lecionar na Educação de Jovens e Adultos. Contudo, percebe-se que a legislação não descreve as especificidades pedagógicas dessa modalidade e não discute de maneira explícita o preparo específico e a formação docente voltada para a EJA, ainda que a própria lei reconheça a relevância de uma formação adequada e consistente para atender as especificidades desse público.

No entanto, a reforma educacional iniciada em 1995 contribuiu para a aprovação da Emenda Constitucional nº14 de 1996. Essa emenda criou o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) que objetivou o financiamento do Ensino Fundamental através da divisão das responsabilidades do Governo, entre municípios, estados e a federação, o que contribuiu para o reajuste e a diminuição dos recursos repassados para a EJA, tornando a educação nesse segmento mais precarizada.

Ademais, segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 123) “A lei obrigou estados e municípios a implementar planos de carreira para o magistério, aplicar pelo menos 60% dos recursos do Fundo na remuneração dos docentes em efetivo exercício e na habilitação de professores leigos[...]”. Essa destinação de recursos reforça que a prioridade do FUNDEF era o Ensino Fundamental e os professores que nele atuavam, visto que a exigência de formação continuada e a qualificação de professores eram focadas nesse segmento. Como consequência, a EJA foi mais uma vez colocada em

segundo plano, assim como o investimento e a preocupação na formação de seus profissionais.

Durante a década de 1990, destaca-se o Movimento de Alfabetização (MOVA). Pensado por Paulo Freire, o MOVA objetivava alfabetizar a partir da valorização do contexto sociocultural, focando na autonomia e protagonismo dos sujeitos. A preocupação com a formação docente era um dos pilares do movimento.

Outra preocupação do projeto político-pedagógico do MOVA-SP foi a elaboração de um *sistema de formação* que constituísse uma concepção metodológica capaz de articular os sujeitos envolvidos no processo formativo. Esse sistema abrangia: a Formação Inicial, a Formação Complementar, a Formação Geral e a Supervisão (Gadotti *et al.*, 1996, p. 38).

O MOVA buscava a qualificação de profissionais capazes de desenvolver metodologias pedagógicas específicas para a EJA, proporcionando através dos quatro componentes de formação, o preparo e o conhecimento necessário para a promoção de uma educação de qualidade, partindo da prática pedagógica contextualizada.

Projetado em 1995 e implementado no ano seguinte, o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR) foi pensado para a educação profissional e a qualificação da População Economicamente Ativa (PEA). O programa tinha como meta a redução do desemprego e a melhoria da qualidade da mão de obra. No entanto, o PLANFOR se caracterizava como uma formação complementar à educação básica. Ao compreender a necessidade da formação básica dos trabalhadores, o programa se preocupava também com a escolarização de jovens e adultos, visando a educação profissional e a geração de mão de obra qualificada.

Posteriormente, em 1997, o Programa Alfabetização Solidária (PAS) foi institucionalizado como um programa de alfabetização inicial com duração de cinco meses. O seu público-alvo consistia em jovens de 15 a 19 anos das regiões Norte e Nordeste, visando reduzir as discrepâncias na alfabetização regional e diminuir os altos índices de analfabetismo, bem como, expôs uma preocupação com a formação docente.

Os alfabetizadores do programa seriam prioritariamente pessoas portadoras do diploma de segundo grau e formadas no magistério ou que estivessem cursando o último ano do ensino fundamental (8ª série daquele período) e receberiam bolsas em troca do trabalho de alfabetizadores. A capacitação

dos alfabetizadores seria realizada através de um mês de curso em campus da universidade parceira (Leite, 2013, p. 208).

Entretanto, o programa não se preocupava diretamente com as metodologias de ensino e as práticas pedagógicas utilizadas, uma vez que a capacitação desses profissionais durava apenas um mês e a formação superior adequada para a função poderia ser substituída pela formação incompleta no ensino fundamental.

Outro movimento relevante da década de 1990 foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), colocado em prática em 1998. O programa é focado em trabalhadores rurais analfabetos residentes em assentamentos ou outras áreas de Reforma Agrária. O seu plano consistia em prover a alfabetização inicial desses sujeitos, no tempo médio de um ano, através de metodologias pensadas para as especificidades do campo. “[...] Seu componente mais inovador é aquele pelo qual as universidades parceiras proporcionam a formação dos alfabetizadores e a elevação de sua escolaridade básica” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 125).

O PRONERA buscava capacitar os educadores do programa por meio de parcerias com universidades. O objetivo desse processo foi qualificar esses profissionais para o uso de metodologias e propostas pedagógicas específicas para o campo, que valorizassem a realidade dos alunos.

Nesse sentido, a década de 1990 demonstra que a busca pela escolarização de jovens e adultos continuava sendo feita através de movimentos e programas desarticulados da escola regular. A educação enfrentava um grave cenário, caracterizado por elevados índices de analfabetismo e por um sistema de ensino restrito a uma pequena parcela da população (Leite, 2013).

2.6 A EJA no século XXI: avanços e desafios

A chegada dos anos 2000 trouxe novas perspectivas para a Educação de Jovens e Adultos. Esse período foi relevante para a expansão e consolidação de políticas públicas em âmbito nacional, a exemplo da publicação da resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. A resolução reforçou a EJA como modalidade da educação básica, medida anteriormente consolidada pela Lei

9.394/1996 (LDB), destacando sua identidade própria e suas necessidades diante das metodologias pedagógicas. Ademais, o documento também apresentou exigências sobre a formação de professores:

Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em: I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica; II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas; III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática; IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem (Brasil, 2000).

Essas recomendações enfatizaram que a formação docente valorizava as metodologias utilizadas no ensino fundamental e no ensino médio como referência para o processo de ensino na Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, os aspectos sociais e históricos dos sujeitos deveriam ser considerados diante dos métodos e técnicas estabelecidos para essas duas etapas da educação básica, exigindo um preparo específico dos educadores.

Posteriormente, em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) foi institucionalizado, objetivando a erradicação do analfabetismo por meio da alfabetização de jovens e adultos e da formação de professores alfabetizadores. Inicialmente, o programa tinha duração de seis meses, passando para oito meses, no ano de 2004. O programa atuava por meio de parcerias com estados, municípios, universidades, organizações não governamentais e empresas privadas, de onde os recursos financeiros eram complementados (Leite, 2013).

Outro marco histórico aconteceria em 2007, com a substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O novo fundo ampliou os recursos da Educação Básica pública para todas suas etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e modalidades (inclusive a EJA), onde antes o FUNDEF restringia o financiamento somente ao Ensino Fundamental. Ademais, um de seus principais objetivos era promover uma educação igualitária para todas as regiões do país.

Inicialmente o FUNDEB deveria vigorar por 14 anos, no entanto com a Emenda Constitucional nº 108/2020 o fundo passou a ser uma ferramenta permanente de financiamento da educação. Em relação a remuneração de professores o fundo previa que 70% dos recursos deveriam ser destinados a isso, quanto a formação e qualificação docente os 30% restantes ficariam reservados a manutenção do ensino, incluindo a formação de professores.

Ademais, o período também foi marcado pelas Conferências Nacionais de Educação (CONAE), em especial, a CONAE 2010, que serviu como base para a formulação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014 - 2024). As discussões expostas na conferência demonstram também a necessidade de uma política de valorização e formação docente para a Educação de Jovens e Adultos.

A consolidação de uma política de educação de jovens e adultos (EJA), concretizada na garantia de formação integral, de alfabetização e das demais etapas de escolarização, ao longo da vida, inclusive aqueles/as em situação de privação de liberdade. Essa política – pautada pela inclusão e qualidade social – prevê um processo de gestão e financiamento que assegure isonomia de condições da EJA em relação às demais etapas e modalidades da educação básica, bem como a implantação do sistema integrado de monitoramento e avaliação, além de uma política de formação permanente específica para o/a professor/a que atue nessa modalidade de ensino e maior alocação do percentual de recursos para estados e municípios. Ainda, essa modalidade de ensino deve ser ministrada por professores/as licenciados/as (Brasil, 2010, p. 70).

Essa determinação defende a formação de professores estruturada através das especificidades da EJA, ressaltando a exigência de formação superior para os docentes dessa modalidade. Isso demonstra o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino digna de professores qualificados e bem preparados, superando a ideia passada de que os educadores dessa modalidade poderiam ser sujeitos alfabetizados e leigos em relação às suas necessidades.

Essa e outras discussões contribuíram de maneira significativa na construção do PNE 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005, que estabeleceu 20 metas e 254 estratégias para a educação. O Plano Nacional de Educação consolidou o compromisso com uma educação de qualidade na EJA, incluindo a formação docente como um elo fundamental para o alcance desse objetivo, o que fica evidente na meta 15.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014).

Além disso, na estratégia “15.9” o plano reforça a necessidade da formação específica de professores conforme sua área de atuação, destacando a relevância da preparação consistente dos educadores capazes de atender as demandas da Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, compreende-se que o PNE não apenas reconhece a primordialidade de formação de nível superior para os docentes, como também aborda a urgência de uma preparação adequada e continuada que abranja as especificidades dessa modalidade.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre 2017 e 2018, as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas para os estudantes da Educação Básica foram estabelecidas. No que diz respeito a EJA, a BNCC não define um currículo específico para a modalidade. Nesse sentido, o desafio docente consiste em articular as temáticas dispostas no documento com as especificidades, trajetórias de vida, conhecimentos prévios e necessidades do público jovem e adultos. Essa tarefa, que necessita de um olhar pedagógico cuidadoso, reforça a indispensabilidade de uma formação docente adequada e específica para a EJA.

Posteriormente, em 2021, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021 que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Essa resolução reafirmou a educação ao longo da vida, contribuindo para consolidar a EJA como uma modalidade com identidade própria na Educação Básica. O documento reforça a flexibilidade, integração curricular e o foco na permanência dos estudantes. A respeito da formação de professores, a resolução descreve em seu Art. 31 que

O Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos, [...], desenvolvidas em estreita relação com as Universidades Públicas e com os sistemas de ensino (Brasil, 2021, p. 7).

A inclusão de Universidades Públicas e sistemas de ensino no Art. 31 evidencia a necessária relação de colaboração no processo de formação docente para a

Educação de Jovens e Adultos. Isso impõe a essas instituições o dever de programar e desenvolver currículos de formação inicial e continuada que considerem a diversidade e os desafios da EJA.

Apesar dos avanços propostos, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021 foi revogada, sendo substituída pela Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025, que instituiu as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. No entanto, a nova resolução não manteve a exigência acerca da formação inicial e continuada de professores presente na resolução anterior. Essa lacuna expõe a vulnerabilidade das políticas voltadas a formação docente e evidencia a insuficiência de processos formativos consistentes e aplicados a EJA. Além disso, demonstra a necessidade de programas e ações mais eficazes, que possam garantir uma qualificação adequada para os docentes dessa modalidade.

Entende-se que a história da Educação de Jovens e Adultos, se confunde com a história da alfabetização para esse público. Compreende-se, assim, que o objetivo primário de uma educação voltada para esses sujeitos era o de construir força de trabalho e consequentemente alavancar o desenvolvimento do país. Nesse sentido, inicialmente a EJA foi instituída como uma ferramenta reparadora e de ascensão, tratada como uma medida provisória e emergencial.

Essa concepção também refletiu na formação de professores para atuar nessa modalidade de ensino. Durante décadas, não houve uma preparação específica para professores atuantes nessa área, o ensino destinado a EJA desconsiderava suas especificidades e necessidades, uma vez que a formação pensada e estruturada sob essa temática era totalmente ausente no processo de formação de um professor.

Portanto, observa-se que as propostas e políticas em torno da Educação de Jovens e Adultos oscilaram entre avanços e retrocessos, principalmente no que diz respeito a formação docente. A ausência de diretrizes e orientações claras sobre o processo de formação de professores dificulta a preparação e qualificação adequada desses profissionais, fatores que impactam diretamente na qualidade e consolidação da EJA no Brasil.

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos está totalmente relacionada às condições sociais e políticas do país. Em períodos de autoritarismo e supressão, como a ditadura militar, a EJA enfrentou diversas limitações e desafios, sendo frequentemente instrumentalizada e reduzida a uma ferramenta compensatória para a formação de força de trabalho, desconsiderando a complexidade e as necessidades

dos sujeitos da EJA. Porém, em períodos de democracia e abertura política, essa modalidade conquistou avanços significativos através de políticas públicas e da conquista de direitos, como as diretrizes que, apesar dos limites, buscam normatizar a EJA.

No entanto, apesar desses esforços, o analfabetismo no Brasil ainda é um grande desafio, evidenciando os efeitos de um período em que a EJA não era tratada como prioridade. De acordo com o censo demográfico de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais é de 7,0%, totalizando 11,4 milhões de indivíduos que não sabem ler nem escrever. Esses dados se agravam ao revelar a permanência de desigualdades regionais e raciais, com as maiores taxas concentradas no Nordeste e entre a população preta, parda e indígena.

No que se refere ao Maranhão, de acordo com o IBGE, a taxa de analfabetismo ultrapassa a média nacional, atingindo o índice de 15,05% e somando 772.309 pessoas não alfabetizadas. Quando considerada a população preta, parda e indígena, os percentuais de alfabetização são inferiores aos da população branca. No ranking de alfabetização das unidades federativas, o estado do Maranhão ocupa o 24º lugar entre os 26 estados e o Distrito Federal. Esses indicadores evidenciam que mesmo com os avanços legais e institucionais, o acesso à educação, em especial às turmas de EJA, ainda não é um direito plenamente garantido.

Ademais, as taxas de alfabetização decrescem de acordo com o envelhecimento da população, evidenciando a permanência do analfabetismo entre adultos e idosos. Essa realidade expõe a ausência de uma implementação efetiva das políticas públicas conquistadas para a educação. Tal cenário reforça a relevância da Educação de Jovens e Adultos como estratégia fundamental para o desenvolvimento educacional, a redução das taxas de analfabetismo e o enfrentamento das desigualdades educacionais presentes no Maranhão e no país.

3 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EJA: UMA PERSPECTIVA CURRICULAR EM CONSTRUÇÃO

A formação docente ocupa um lugar central no debate sobre a qualidade da educação, especialmente quando se trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade marcada pelas desigualdades sociais, busca por direitos e exclusão ao longo da história.

A formação de professores para a EJA foi tratada historicamente em segundo plano, onde a qualificação desses profissionais não ocupava espaço nos debates e ações tomadas para a Educação de Jovens e Adultos. Esse fato revela a necessidade de discutir o currículo como espaço de construção dos saberes docentes e de valorização dos conhecimentos prévios e das experiências dos jovens e adultos que fazem parte dessa modalidade da educação.

3.1 A formação docente para a Educação de Jovens e Adultos

A formação docente para atuar na Educação de Jovens e Adultos, exige preparo e estudo adequado, visto que essa modalidade da educação requer uma prática pedagógica qualificada e preparada para mediar os diferentes perfis, identidades, realidades, saberes e experiências dos educandos. Nesse sentido, compreender o processo de formação de professores para esse público auxilia na melhora da qualidade do ensino oferecido e na produção e construção de práticas pedagógicas e profissionais mais sensíveis e articuladas com as particularidades e exigências da EJA.

Para isso, é indispensável que a Educação de Jovens e Adultos seja debatida e trabalhada ao longo de todo o curso superior, onde desde os primeiros semestres os discentes possam ter contato com a temática.

[..]acredita-se que formar educadores conscientes do seu papel, enquanto agente de transformação social e competentes para lidar com a diversidade característica dessa modalidade, deve constituir um dos compromissos a serem firmados pelas instituições formadoras de professores (Borges, 2019, p. 71).

Assim, uma formação consciente que respeite e preze pelas características e especificidades do público de jovens e adultos, requer o compromisso e adequação

das Instituições de Ensino Superior para com a EJA, sendo esse um dos fatores primordiais para formar professores capacitados e qualificados a promover um ensino de qualidade. Nessa perspectiva, a mais recente legislação sobre o tema enfatiza a profundidade desse processo formativo.

A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, e caracteriza a formação inicial de professores como um

processo dinâmico e complexo, que possui articulação intrínseca e indissociável à valorização de profissionais de educação, às políticas de formação continuada e de gestão das carreiras do magistério, e condição necessária para a garantia da melhoria permanente da qualidade social da educação, devendo ser planejada e realizada por IES devidamente credenciadas em articulação permanente com os sistemas de ensino dos entes federativos (Brasil, 2024, p. 2).

Essa diretriz reforça a necessidade de uma formação docente além do aspecto técnico, onde a compreensão crítica de realidade também é instrumento nesse processo. Nesse sentido, a formação inicial de professores deve prover ferramentas teóricas e práticas que promovam a integração entre o conhecimento, a realidade social e o desenvolvimento integral do aluno, de maneira que o ensino de qualidade seja uma consequência dessas ações.

Nesta direção, formar educadores para essa modalidade da educação exige uma fundamentação e reflexão crítica e ética.

[...] para o trabalho com jovens, senhores e senhoras, trabalhadores e trabalhadoras, pais e mães de família que lutam para a conciliação da vida laboral com a vida estudantil, se fazem necessárias práticas pedagógicas condizentes com a complexidade que envolva um trabalho comprometido com o desenvolvimento intelectual e, principalmente, com o desenvolvido da competência crítica que os habilitem a superar as adversidades sociais e culturais a eles infligidas (Borges, 2019, p. 70).

A formação docente voltada para a educação de adultos implica possibilitar aos professores em formação a compreensão dessa modalidade da educação como um âmbito educacional necessário de reflexão, criticidade e acolhimento aos educandos e suas trajetórias de vida. De acordo com Freire (1996, p.18) “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

Nesse contexto, a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, estabelece como um dos princípios da formação de professores

a garantia da oferta de formação de profissionais do magistério para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso público de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas, sociais e técnicas sólidas e em consonância com as diretrizes dos documentos nacionais e marcos normativos de orientação curricular específicos de cada etapa e de cada modalidade (Brasil, 2024, p.3).

Evidenciando que o processo de preparação para docência deve incluir a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de debate e estudos, garantindo o preparo inicial e adequado dos futuros profissionais que atuarão na área e, conseqüentemente, a educação de qualidade para esse público. De forma que, ao final do curso, como objetiva a resolução, os professores estejam capacitados para

XVII - demonstrar conhecimento sobre os mecanismos pelos quais crianças, jovens e adultos aprendem, utilizando esse conhecimento para: a) planejar as ações de ensino; e b) selecionar estratégias pedagógicas e recursos que sejam adequados à etapa da Educação Básica a qual seus alunos pertencem (Brasil, 2024, p. 8).

Para que esse objetivo seja concretizado a Resolução nº 04/2024 estabelece o estágio supervisionado e a prática pedagógica como pilares nesse processo de construção docente. O documento enfatiza a necessidade da oferta de diferentes oportunidades para que o discente vivencie e atue diretamente no sistema educacional ao longo de todo o curso. Embora não mencione especificamente o estágio supervisionado em turmas da Educação de Jovens e Adultos, a resolução contribui de forma indireta para sua inclusão nessa relação entre teoria e prática, propondo uma formação docente que contemple as diferentes modalidades e etapas da educação básica.

No entanto, mesmo que a Resolução nº 04/2024 disponha de escritos específicos para a EJA, outras legislações ainda possuem lacunas expressivas nesse quesito. Embora a LDB 9394/1996 defenda a oferta da educação regular com as particularidades e modalidades adequadas para o público jovem e adulto, de maneira a garantir a qualidade do ensino, o acesso e a permanência dos (as) estudantes, a legislação não estabelece diretrizes claras para uma formação inicial específica e voltada para a Educação de Jovens e Adultos. Essa brecha repercute nos cursos de

licenciatura, visto que as Instituições de Ensino Superior, muitas vezes, isolam a EJA em seus currículos, a tratando em segundo plano e alocando-a fora dos debates centrais, estágios obrigatórios e discussões essenciais no processo de formação docente.

Nas Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025) a formação de professores para a modalidade também não é mencionada como um requisito ou uma prioridade. Essas ausências nas legislações evidenciam a concepção de que a Educação de Jovens e Adultos não exige uma preparação e qualificação docente específica, reforçando a prática de manter professores sem a necessária formação para atender turmas de jovens e adultos.

Consequentemente, professores acabam desprovidos da preparação e qualificação necessárias para atender devidamente a esse público. Esses fatores contribuem negativamente na falta de aporte teórico, metodológico e prático das práticas e saberes docentes indispensáveis para lidar com as diversidades e desafios presentes em turmas de EJA.

Diante disso, compreende-se que a formação de professores para atender as necessidades da EJA é um fator indispensável na promoção de um sistema de ensino de qualidade, que assegure as particularidades, individualidades, experiências e trajetórias desse público, onde essa modalidade deve ser tema de debate e estudo. No entanto, observa-se que a formação docente ainda necessita de reconhecimento, debates e políticas que garantam sua efetivação. De maneira que esse aspecto, indispensável na promoção de uma educação de qualidade, conquiste o reconhecimento e o espaço necessários nas legislações específicas de formação de professores.

Assim, para que a Educação de Jovens e Adultos seja de fato uma modalidade da educação com seus direitos e necessidades atendidos é fundamental que a formação de professores esteja atrelada ao currículo dessa modalidade. Onde a partir dessa articulação seja possível garantir que o docente da EJA esteja devidamente preparado e esteja apto para transformar os desafios e inquietações desses sujeitos em possibilidades e oportunidades de aprendizagem e transformação.

3.2 Concepções de currículo e suas implicações na formação docente

O currículo formal é indispensável no processo de formação docente, pois ele aborda os princípios e as finalidades da educação. Nessa perspectiva, funciona como um guia aos professores, de maneira a instruir e orientar suas práticas pedagógicas. Assim, refletir sobre o currículo é também olhar e pensar o tipo de educação e professor que se deseja construir.

O marco para as primeiras discussões sobre currículo foi o livro *The Curriculum*, escrito por Franklin Bobbitt, em 1918, onde o autor defende o currículo a partir de objetivos bem definidos, de maneira que o sistema educacional funcionasse como uma indústria, possuindo como foco a eficiência. Conforme explica Silva (2005, p. 24) “Na perspectiva de Bobbitt, a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica”. Assim, para Bobbitt o currículo dispõe de um conjunto de habilidades que os alunos deveriam aprender para poder conviver em sociedade, onde tudo que seria ensinado deveria estar alinhado com aquilo que precisava ser aprendido para fortalecer a mão de obra e a força de trabalho.

Essas ideias seriam mais tarde consolidadas por Ralph Tyler, através do livro *Princípios Básicos de Currículo e Instrução*, publicado pelo autor, em 1949, que reforçava o currículo com base na organização e no desenvolvimento. Esses dois autores, Bobbitt e Tyler, defendem concepções tradicionais de currículo, onde o foco principal é a transmissão de conteúdos, a eficiência e o controle dos resultados. Essa teoria defende que aquilo que é ensinado pelo professor deve ser memorizado e reproduzido pelos alunos. Assim, essa concepção aponta para a formação de professores baseada no controle de resultados, onde a prática pedagógica é conduzida de maneira hegemônica, desconsiderando as culturas, saberes e especificidades dos alunos.

Essa prática de ensino foi criticada por Paulo Freire (1987), que a designou como “educação bancária”.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (Freire, 1987, p.37).

Ao criticar as ideias tradicionais, onde o professor detém todo o conhecimento e o transmite aos alunos, que participam do processo de ensino e aprendizagem como meros receptores, Freire, inserido no campo das teorias críticas, defende que o conhecimento é construído através da interação, do diálogo e da participação ativa, levando em consideração as experiências e as realidades dos sujeitos no processo educativo.

Em contraste com a visão tradicional, também John Dewey defende uma concepção progressista, embora de base liberal.

[...] ele achava importante levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens. Para Dewey, a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos (Silva, 2005, p.23).

Essa perspectiva aponta uma mudança relevante no âmbito educacional, reconhecendo o currículo como espaço para uma formação participativa e democrática, considerando as necessidades e as vivências dos alunos no processo de planejamento e ensino. Nesse sentido, a transição entre a visão técnica e instrumental de currículo para uma visão mais crítica e emancipatória, marca as discussões sobre as teorias críticas de currículo.

Segundo Silva (2005, p. 30) “para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*”. Assim, aquilo que o currículo *faz* passa a ser o foco central, buscando analisar como através dele acontece a reprodução das desigualdades sociais, a imposição de ideologias e o controle do poder.

Diante disso, a concepção crítica de currículo objetiva analisar o currículo influenciado pelos interesses da classe dominante, buscando promover a emancipação e a conscientização dos alunos. Onde o currículo deixa de ser entendido como um espaço neutro e passa a ser visto como um elemento de poder e repetição cultural e social. Como enfatiza Silva (2005, p. 147-148) “com as teorias críticas aprendemos que o currículo é, definitivamente, um espaço de poder [...] o currículo é, em suma, um território político”.

Nesse sentido, a formação docente assume um papel fundamental na busca pela conscientização e construção do pensamento crítico e reflexivo. Diferentemente da concepção tradicional de currículo, na visão crítica, o professor passa a atuar como

sujeito essencial na elucidação de seus alunos, adotando práticas reflexivas e problematizadoras. Onde a partir da mediação do educador, o educando se conscientize sobre a estrutura social, cultural, política e a realidade em que está inserido.

É preciso, sobretudo, [...], que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (Freire, 1996, p.12).

Como enfatiza Freire, na perspectiva da concepção crítica o docente em formação precisa estar ciente do seu papel de mediador na produção do conhecimento, compreendendo que o ato de ensinar envolve também aprender e contribuir para a transformação da realidade.

Diferente da perspectiva crítica, a teoria pós-crítica emerge na década de 1990 com novas perspectivas, discussões e apontamentos sobre currículo. Essa teoria apresenta uma preocupação em torno do multiculturalismo, das diferenças raciais, culturais e étnicas, bem como da luta contra a homogeneização do currículo. Nesse sentido, ao se fundamentar nas análises pós-estruturalistas e pós-modernas, a teoria pós-crítica propõe a desconstrução das diversas certezas e valores aceitos e transmitidos pelos pesquisadores críticos (Moreira; Tadeu, 2013).

Influenciada por pensadores como Michel Foucault e Jacques Derrida, a concepção pós-crítica aborda o reconhecimento da multiplicidade de culturas e da diversidade humana, onde o currículo é estruturado como um espaço simbólico na construção e convivência de identidades e saberes. Assim, em um currículo multiculturalista crítico, a diferença vai além de ser respeitada ou tolerada, sendo permanentemente colocada em questão (Silva, 2005).

Diante disso, a formação docente pensada a partir dessa teoria prioriza a diversidade cultural, étnica e racial como elementos de reflexão na construção da prática pedagógica, preza pela discussão de temas como gênero, sexualidade e identidade e, contribui com práticas pedagógicas que valorizem os conhecimentos prévios dos alunos, transformando o contexto escolar em um ambiente de questionamento e reflexão.

As teorias desempenham várias funções: são modelos que selecionam temas e perspectivas; costumam influir nos formatos que o currículo adota antes de ser assumido e interpretado pelos professores, tendo assim um valor formativo profissional para eles; determinam o sentido da profissionalidade do professorado ao ressaltar certas funções; finalmente, oferecem uma cobertura de racionalidade às práticas escolares (Sacristán, 2000, p. 37).

Diante disso, compreende-se que a formação docente é permeada por múltiplas influências do currículo no seu processo de aprendizagem, uma vez que um currículo estruturado pode contribuir para formar um professor preparado, no que diz respeito a suas práticas pedagógicas e metodologias de ensino. Assim, ao adotar uma determinada teoria ou concepção de currículo a instituição também está aderindo a uma perspectiva específica de conduzir e orientar suas ações, valores e objetivos, partindo do planejamento institucional até a prática pedagógica junto ao aluno.

3.2 O currículo da Educação de Jovens e Adultos e suas especificidades

Como discutido anteriormente, o currículo formal influencia diretamente as metodologias e práticas pedagógicas de uma instituição, consequentemente do professorado. Assim, é necessário compreender como o currículo é pensado e estruturado especificamente para a Educação de Jovens e Adultos e as suas especificidades.

De acordo com Silva (2005, p.150) “o currículo é documento de identidade”, sendo assim, o currículo para a EJA possui sua própria identidade, uma vez que suas atribuições devem estar alinhadas com as necessidades dessa modalidade da educação. Essa identidade é devidamente reconhecida pela Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025, em seu Artigo 1º, que enfatiza que os sistemas de ensino podem articular seus currículos de acordo com as necessidades e demandas dos estudantes jovens, adultos e idosos (Brasil, 2025).

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, define o conjunto de habilidades e aprendizagens que os alunos devem desenvolver na educação básica, servindo como uma referência na elaboração dos currículos do sistema educacional brasileiro. No entanto, a base não apresenta de forma direta um currículo voltado especificamente para a Educação de Jovens e Adultos, exigindo, assim, uma adaptação dos conteúdos e habilidades estruturados inicialmente para outro público. Esse fator, demanda que as instituições de ensino e

os professores estejam devidamente preparados para adequar os conteúdos, objetivos e habilidades para um público com diferentes exigências e necessidades formativas.

Nessa perspectiva, a EJA necessita de um currículo que leve em consideração suas especificidades e desafios, uma vez que essa modalidade da educação esteve historicamente associada a metodologias, ações e prática pedagógicas pensadas inicialmente para o público infantil.

As proposições e os objetivos de um projeto de formação de pessoas jovens e adultas não se restringem à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas devem responder às múltiplas necessidades formativas desses sujeitos, ainda que inicialmente a demanda colocada por eles seja somente a certificação (Rocha, 2008, p. 30).

O reconhecimento das múltiplas necessidades formativas desse público, exige que o currículo da EJA seja organizado para ir além da mera aquisição de conteúdos e disciplinas, devendo ampliar sua perspectiva aos saberes culturais, sociais, políticos, éticos, entre outros.

O currículo não é concebido como conteúdo ou como grade, estrutura pré determinada e imóvel. Ele é constituído pelos parceiros ao longo do trabalho. É tecido ponto a ponto com as cores de todos. Não se resume ao conhecimento científico e nem dele prescinde. Articula-se com vários saberes. Um currículo, portanto, que não separa questões do conhecimento, da cultura e da estética das questões do poder, da ética e da política. Por isso ele também se expressa nas estruturas escolares de gestão e de poder, e dá visibilidade às identidades e subjetividades dos alunos e professores (Fazzi, 2007, p. 139).

Essa perspectiva demonstra que o currículo da Educação de Jovens e Adultos se constitui nas relações entre professores e educandos, uma vez que nessa interação a estrutura curricular possa ser construída tomando como ponto de partida o reconhecimento das identidades, os saberes prévios, as experiências de vida, os interesses, e as necessidades e individualidades dos alunos. De modo que segundo Freire (1996) os saberes dos educandos sejam respeitados no processo de ensino.

Assim, pensar um currículo específico para a EJA, exige o reconhecimento dessa modalidade como um espaço de acolhimento e recomeço para os jovens e adultos que não concluíram a educação básica em idade regular. Onde o ponto de partida para uma estrutura curricular voltada a esse público, seja a realidade social,

os conhecimentos prévios, os saberes ao longo da vida, os interesses, as individualidades e as expectativas desses sujeitos.

3.2.1 O Projeto Político-Pedagógico (PPP) na EJA

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é o documento que define as características, os valores, os objetivos, e a identidade de uma escola ou de um curso. Nesse sentido, o PPP serve como um “mapa” de maneira a orientar as ações e projetos da instituição. Construído de maneira coletiva e democrática, o documento exige uma atualização regular para reavaliar ações e tracejar novas metas, se necessário.

Sendo assim, o projeto político-pedagógico corresponde à organização do trabalho pedagógico em duas esferas: como organização da escola de maneira geral e a organização da sala de aula, abrangendo sua relação com o contexto social imediato, na busca por proteger a visão de totalidade. Nessa perspectiva, é necessário enfatizar que o projeto político-pedagógico procura a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade (Veiga, 2013).

Desse modo, o PPP não implica somente a organização da escola no sentido amplo, mas também está relacionado e pensado para a organização da sala de aula, das metodologias, das ações e das atividades que regem o processo de ensino e aprendizagem e a relação entre professor e aluno. Permitindo assim, ir além do ensino de conteúdos, acolhendo e situando os saberes prévios e as experiências dos educandos.

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico possui papel fundamental na construção de práticas e metodologias emancipadoras, especialmente quando se refere a EJA. Diante disso, compreende-se que

a organização do trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade. A escola nessa perspectiva é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade (Veiga, 2013, p. 16).

Ao refletir e, muitas vezes, repetir a organização da sociedade, suas normas, valores e determinações, a escola pode atuar como um espaço de reprodução dos objetivos e regras da sociedade. Dessa forma, torna-se necessário que o PPP articulado e pensado para atender às particularidades da Educação de Jovens e

Adultos esteja alinhado as reais necessidades da comunidade onde a escola está inserida e dos educandos que dela participam.

[...] todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (Veiga, 2013, p. 13).

Assim, o projeto político-pedagógico possui uma relação indissociável entre os aspectos políticos e a organização das ações pedagógicas da escola, visto que a formação do educando, as metodologias escolhidas e as ações adotadas pela escola, e, conseqüentemente, pelo professor, visam preparar o aluno para a realidade social em que ele está inserido, de modo a pensar as práticas educativas a partir do contexto social e político da sociedade.

Desse modo, ao pensar um PPP que inclua os aspectos essenciais à Educação de Jovens e Adultos e ao trabalho docente articulado a esse público, faz-se essencial que a escola assuma um compromisso com o desenvolvimento e a emancipação dos alunos, de maneira que

[...] a escola cumpra um papel social de humanização e emancipação, onde o aluno possa desabrochar, crescer como pessoa e como cidadão, e onde o professor tenha um trabalho menos alienado e alienante, que possa repensar sua prática, refletir sobre ela, re-significá-la e buscar novas alternativas (Vasconcellos, 2014, p.14).

Essa perspectiva reforça a escola como uma instituição de transformação social, esclarecendo que o projeto político-pedagógico é um instrumento norteador das ações pedagógicas e caracterizador da identidade institucional. Desse modo, refletir sobre o PPP para a EJA implica compreender que esse documento é responsável por guiar o professor em busca de ações e metodologias pedagógicas adequadas e coerentes com o público jovem e adulto.

Sendo assim, ao considerar as especificidades da Educação de Jovens e Adultos o projeto político-pedagógico necessita reconhecer os diferentes perfis e identidades dos educandos como sujeitos compostos por experiências, trajetórias de vida e conhecimentos diferentes. Logo, o documento deve aderir como demanda central a orientação de práticas pedagógicas que valorizem esses aspectos e

promovam a permanência, a participação e o acesso desses alunos a uma educação de qualidade.

4 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EJA NOS CURSOS SUPERIORES DE PEDAGOGIA PRESENCIAIS EM IMPERATRIZ/MA

Como argumentado na seção anterior, a formação docente é um dos fatores essenciais na garantia de uma educação de qualidade e no sucesso das ações pedagógicas, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos. A EJA requer um profissional preparado para reconhecer os saberes prévios, as experiências de vida e as necessidades de uma turma composta por jovens e adultos.

Diante disso, essa seção investiga a presença da Educação de Jovens e Adultos nos cursos superiores de Pedagogia presenciais em Imperatriz/MA, a fim de identificar como a formação docente está estruturada para atender às demandas formativas desse público.

4.1 Metodologia da Pesquisa

A pesquisa em educação busca compreender os fenômenos educacionais e as possibilidades dentro do processo de ensino e aprendizagem, levando em conta fatores sociais, históricos e políticos que influenciam a educação. Conforme Mello (2000, p.103) “[...] a capacidade de pesquisar dentro da área de especialidade aplicada ao ensino, refletir sobre a atividade de ensinar e formular alternativas para seu aperfeiçoamento é indispensável para o futuro professor”. Dessa forma, a pesquisa em educação possibilita o desenvolvimento de estratégias que atendam as especificidades dos diferentes contextos de ensino, indo além do conhecimento teórico.

O presente estudo foi conduzido através de uma abordagem qualitativa. De acordo com Ludke e André (2018), os focos de observação nas abordagens qualitativas de pesquisa são determinados basicamente pelos propósitos específicos do estudo, que por sua vez derivam de um quadro teórico geral, traçado pelo pesquisador. Esse método permite a interpretação dos dados, a análise das especificidades encontradas no contexto estudado e a exploração do tema investigado.

Nesse sentido, a pesquisa se caracteriza como de natureza documental, fundamentando-se na seleção de documentos das Instituições de Ensino Superior de Imperatriz, com o objetivo de identificar a presença da Educação de Jovens e Adultos

e o tratamento dado a temática na formação docente. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p.174) “A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. Dessa forma, buscou-se compreender como os cursos de pedagogia na modalidade presencial abordam suas propostas formativas frente as especificidades da EJA a partir dos registros oficiais.

O trabalho estruturou-se com base na análise documental, tendo como lócus Instituições de Ensino Superior localizadas em Imperatriz/MA, que oferecem o curso de Pedagogia na modalidade presencial. Durante a pesquisa exploratória foram identificadas inicialmente quatro instituições que disponibilizam o curso de maneira completamente presencial, sendo elas a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), Faculdade de Imperatriz (Facimp) e a Faculdade de Educação Santa Terezinha (FEST). No entanto, ao decorrer da análise constatou-se que a Faculdade de Imperatriz (Facimp) deixou de ofertar o curso na modalidade totalmente presencial, passando a oferecer a formação em Pedagogia somente nas modalidades EaD e semipresencial. Sendo assim, a composição final do lócus de pesquisa se restringiu as três instituições que dispõe a oferta do curso totalmente de forma presencial.

A pesquisa se desenvolveu por meio da análise dos documentos institucionais, como componentes e estruturas curriculares e Projetos Políticos Pedagógicos (PPCs), permitindo uma análise sobre como a formação docente é estruturada em relação à Educação de Jovens e Adultos nessas Instituições de Ensino Superior (IES). Desse modo, a escolha desse lócus justifica-se pela necessidade de compreender como a formação inicial dos (as) pedagogos (as) está sendo estruturada em relação a EJA na cidade de Imperatriz/MA.

A análise de dados orientou-se por meio da comparação dos documentos e textos coletados, buscando identificar padrões, semelhanças e lacunas a respeito da formação docente para EJA, assim como permitindo uma reflexão crítica e aprofundada sobre a presença de uma formação inicial docente que contemple essa modalidade de ensino.

4.2 Caracterização das Instituições de Ensino Superior pesquisadas em Imperatriz

A apresentação das instituições pesquisadas tem como finalidade conhecer seus perfis e estruturas curriculares, um imperativo para a análise dos dados coletados. Conforme já mencionado, as três Instituições de Ensino Superior oferecem o curso de Pedagogia na modalidade presencial, mesmo que cada uma possua suas particularidades e individualidades que as distinguem.

A Faculdade de Educação Santa Terezinha (FEST), se caracteriza como uma instituição privada, com fins lucrativos, mantida por pessoa jurídica de direito privado e está localizada no Bairro Parque do Buriti, em Imperatriz/MA. Fundada em 2003, com o objetivo de continuar os trabalhos pedagógicos desenvolvidos, em 1981, pelo Colégio Frei Gil, a instituição busca o reconhecimento como uma faculdade brasileira de Ensino Superior de vanguarda comprometida com o desenvolvimento regional (FEST, s.d).

Desse modo, a FEST inclui em seu currículo o ensino articulado com a iniciação científica e a extensão, ofertando cursos de graduação e pós-graduação (*lato sensu*), que, de acordo com a própria faculdade, são de qualidade e estão estruturados em consonância com as necessidades da região. Os cursos oferecidos buscam “oferecer por meio do ensino, da iniciação à pesquisa científica e da extensão, formação integral e permanente, visando a qualificação de profissionais, agentes de mudanças e conscientes da problemática social que envolve a região” (FEST, 2023).

A evolução da Faculdade, antes existente como o Colégio Frei Gil, demonstra a adaptação da instituição às exigências e demandas por qualificação no Ensino Superior. Assim, ao apresentar em seu currículo a conexão entre ensino, pesquisa e extensão, a FEST aponta para a promoção da reflexão e da compreensão das especificidades regionais, podendo contribuir para que esses fatores orientem o processo de formação dos estudantes.

Por sua vez, a Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), situada no centro da cidade de Imperatriz/MA, é uma organização pública mantida pelo Governo do Estado do Maranhão. Criada através da lei nº 10.525 em novembro de 2016, passou a existir a partir de janeiro de 2017 com a finalidade de “[...] promover a formação de recursos humanos, a produção e disseminação do conhecimento e a divulgação científica, tecnológica, cultural e artística, na Região Tocantina do Maranhão [...]” (Uemasul, s.d, p.2). Formada a partir dos antigos Centros de Ensino Superior de Imperatriz e de Açailândia, a instituição oferece cursos de

graduação e pós-graduação (*stricto sensu e lato sensu*), abrangendo diversas áreas de formação superior.

Além disso, a Universidade orienta-se pela produção de conhecimento, através do ensino, da extensão e da pesquisa, entendendo que a educação superior se constrói na articulação desses componentes. Ressaltando que os cursos de graduação deverão promover a integração com a pesquisa, a extensão e a inovação, estabelecendo a relação entre teoria e prática como intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem (Uemasul, 2022).

Nessa perspectiva, ao oferecer cursos de graduação e pós-graduação (*stricto sensu e lato sensu*), a UEMASUL propõe uma articulação entre teoria e prática, contribuindo para a formação de profissionais éticos e competentes, bem como pesquisadores voltados à produção de conhecimentos relevantes para o desenvolvimento da região tocantina.

Já a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), também de natureza pública, dispõe de duas unidades, uma estabelecida no centro de Imperatriz (Unidade Prof. José Batista de Oliveira) e outra no Bairro Dom Afonso Felipe Gregory (Unidade Bom Jesus). A instituição está presente na cidade desde a década de 1980, mantida pela União, atende principalmente alunos dos estados do Maranhão, Pará, Piauí e Tocantins.

Com o princípio de oferecer uma educação gratuita, pública, laica e de qualidade, valorizando o vínculo entre a pesquisa, o ensino e a extensão, a UFMA possui como uma de suas finalidades

II - produzir, sistematizar e socializar o saber, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional e da cidadania, para reflexão crítica, participação e solidariedade, com vista à construção de uma sociedade justa e democrática e à defesa da qualidade de vida (UFMA, 2021, p. 3).

A universidade oferece cursos de graduação e pós-graduação (*stricto sensu e lato sensu*) com a intenção de formar profissionais éticos, críticos e capazes de atuar em diversas áreas do mercado de trabalho, de maneira a “[...] contribuir com o desenvolvimento cultural, artístico, tecnológico, científico e socioeconômico do Estado do Maranhão, da Região e do País” (UFMA, 2021, p. 4).

Nesse sentido, ao prezar pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão, assim como as outras duas instituições, a UFMA apresenta uma atuação orientada

pelos pilares da educação superior, sugerindo um compromisso com a educação de qualidade, o desenvolvimento social, econômico e científico, assim como a busca pela evolução da região onde está situada.

Sendo assim, as três instituições (FEST, UEMASUL e UFMA), demonstram interesses e objetivos similares quanto a formação de profissionais, assim como fomentar o desenvolvimento de pesquisas e discussões visando o desenvolvimento regional. Observa-se, assim, que essas IES buscam além da formação de qualidade, preocupando-se também com a contribuição científica e social para a cidade de Imperatriz e dos municípios que compõe a região tocantina.

4.3 O Projeto Pedagógico dos Cursos (PPCs) pesquisados em Imperatriz

De acordo com as reflexões anteriores, as Instituições de Ensino Superior (IES), em Imperatriz, que oferecem o curso de Pedagogia na modalidade presencial (FEST, UEMASUL e UFMA), possuem características distintas em relação aos cursos oferecidos, à organização mantenedora e, conseqüentemente, no currículo implementado.

Os três cursos de Pedagogia analisados apresentam diferentes níveis de integração da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no processo de formação docente. Cada curso, oferecido na modalidade presencial na cidade de Imperatriz, conta com suas particularidades. Essas variações na estrutura curricular refletem diferentes prioridades, impactando de maneira direta na preparação de cada profissional docente para atuação na EJA.

A fim de sintetizar o processo de levantamento de dados, apresenta-se, no Quadro 1, as informações obtidas acerca da oferta de componentes curriculares sobre a Educação de Jovens e Adultos na Faculdade de Educação Santa Terezinha (FEST).

Quadro 1: Faculdade de Educação Santa Terezinha (FEST)

Faculdade de Educação Santa Terezinha (FEST)		
Grade curricular/ disciplina	1º Período: Projeto de Ação Curricular de Extensão (Ace): Alfabetização Tecnológica Solidária Para a Inclusão Digital de Adultos e Idosos	4º Período: Fundamentos Teórico-metodológicos da Educação de Jovens e Adultos
Natureza da disciplina	Informação não localizada	Informação não localizada

Carga horária	60 horas	80 horas (60h+ 20h carga horária prática)
Ano da matriz curricular	2020	2020
Integração com Estágio/ Prática	Projeto de Extensão	20 horas de prática (não explicitadas)
Modalidade	Presencial	Presencial
Ementa das disciplinas	Tem como objetivo possibilitar a alfabetização tecnológica solidária para a inclusão digital de adultos e idosos.	Fundamentos Teórico-metodológicos da Educação De Jovens e Adultos: Historicidade: tendências pedagógicas e metodologias para o ensino da EJA. Formação do educador de EJA. Planejamento, processo de ensino e de aprendizagem e avaliação. Políticas curriculares e a BNCC.
Referências básicas do ementário	BARROS, Daniela Melaré Vieira (et al). Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas. Lisboa, 2011. E-book. LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: 34, 1993. PAIS, Luiz Carlos. Educação escolar e as tecnologias da informática. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.	BRASIL/MEC. Proposta curricular para educação de jovens e adultos. Introdução. Vol. 1. Brasília; MEC, 2002. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. GADOTTI, Moacir e Romão, José E. (org.). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2000.
Plano de ensino	Diagnóstico das necessidades tecnológicas; elaboração de formulários e entrevistas; aulas práticas no laboratório de informática; uso de recursos tecnológicos; oficinas e atividades colaborativas de extensão.	Unidade I – Historicidade: tendências pedagógicas e metodologias para o ensino da EJA. Unidade II – Formação do educador de EJA. Unidade III – Planejamento, processo de ensino e aprendizagem e avaliação. Políticas curriculares e BNCC.
Duração do curso	8 semestres (4 anos)	
Referência	FACULDADE DE EDUCAÇÃO SANTA TEREZINHA (FEST). Plano de ensino: fundamentos teóricos-metodológicos da Educação de Jovens e Adultos. Imperatriz, MA: FEST, 2019. Disponível em: https://fest.edu.br/pedagogia/ . Acesso em: 05 ago. 2025.	

Fonte: Dados sistematizados pela autora (2025).

A Faculdade de Educação Santa Terezinha (FEST) oferece o curso de Pedagogia com duração total de oito semestres (quatro anos). A matriz curricular vigente é de 2020, e o curso apresenta ações e componentes curriculares que articulam teoria e prática. No primeiro período, se encontra o Projeto de Ação Curricular e Extensão (ACE) que possui como tema a Alfabetização Tecnológica Solidária Para a Inclusão Digital de Adultos e Idosos, com carga horária de 60 horas. Trata-se de um projeto de extensão, que possui como objetivo promover a

alfabetização tecnológica solidária para a inclusão digital de adultos e idosos.

Conforme observado no Quadro 1, a estrutura curricular da instituição fundamenta-se em obras que abordam a relação entre a Educação e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), explorando como a tecnologia impacta o processo de ensino e aprendizagem. A utilização desses autores como base no referencial teórico demonstra a preocupação com a fundamentação teórica e com a escolha de estudos que investigam o assunto. Além disso, entre as atividades desenvolvidas durante o projeto estão o diagnóstico das necessidades tecnológicas de adultos e idosos, entrevistas, oficinas e atividades colaborativas de extensão.

A oferta desse projeto no início da graduação sugere uma organização curricular que não se limita à transmissão de conteúdos, mas que busca construir uma identidade docente a partir do contato direto com as demandas do público da EJA. Assim, ao propor ações voltadas à inclusão digital, o currículo pode ser compreendido como um espaço de acolhimento, indicando que a formação para a Educação de Jovens e Adultos demanda um preparo específico e articulado com essa modalidade da educação.

Nesse sentido, compreende-se que esse programa pode favorecer a formação de professores comprometidos com a realidade social e com o uso adequado e crítico das tecnologias como ferramenta de inclusão. Ao proporcionar experiência prática e contato com a EJA desde o primeiro período do curso, o projeto possibilita ao discente conhecer e entender as especificidades desse público, assim como seu contexto social. Ademais, essa atividade pode contribuir para a construção de uma identidade docente crítica, reflexiva e contextualizada, favorecendo a preparação dos professores “para enfrentar os desafios na nova ambiência de conhecimento, crenças, artes, valores, leis, costumes, hábitos e aptidões desenvolvidos pelas sociedades na era digital em rede global” (Barros, 2011, p. 2).

No quarto período, o curso oferece a disciplina de Fundamentos Teóricos-Metodológicos da Educação de Jovens e Adultos, com carga horária de 80 horas, sendo 60 horas de aulas teóricas e 20 horas de aulas práticas, no entanto, as atividades práticas desenvolvidas não são totalmente explicitadas, o que, possivelmente, o professor terá autonomia para definir como será desenvolvida a atividade prática.

A referida disciplina contempla a historicidade da EJA, as metodologias de ensino e as tendências pedagógicas, a formação de professores, o planejamento, a

avaliação, as políticas curriculares e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conforme detalhado no Quadro 1, o referencial bibliográfico que sustenta esses conteúdos revela que a proposta da disciplina inclui pensar a educação para turmas de EJA através de um olhar crítico e problematizador, alinhado à concepção freiriana de que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, p. 44, 1987).

Nesse sentido, a partir dos documentos de acesso público, o curso de Pedagogia da FEST sugere uma organização curricular com ações e componentes curriculares específicos que buscam articular teoria e prática, possibilitando aos estudantes o contato com essa modalidade de ensino já no primeiro período da graduação.

A formação do educador de EJA deveria ter uma base sólida, constituída por fundamentos sociológicos, filosóficos, políticos, antropológicos, epistemológicos, pedagógicos e metodológicos enraizados em uma proposta educacional significativa, contextualizada, crítica e problematizadora (Paulo, 2022, p.143).

A instituição estrutura componentes curriculares e práticas formativas que buscam a construção desses fundamentos teóricos ao longo do curso, possibilitando ao discente compreender as especificidades da EJA e o papel social da educação. Ademais, a implantação de atividades de extensão pode fomentar o contato com o contexto social e econômico da comunidade, consequentemente com a realidade do público de jovens e adultos.

Dando continuidade à análise das instituições, apresenta-se no Quadro 2, as informações coletadas acerca da organização curricular da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL).

Quadro 2: Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL)

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL)	
Grade curricular/ disciplina	6º Período: Educação de Jovens e Adultos (60 horas)
Natureza da disciplina	Obrigatória
Carga horária	60 horas
Ano da matriz curricular	2023
Integração com Estágio/ Prática	15h de carga horária prática - Atividade prática sobre as condições histórico-sociais que produziram a baixa escolaridade de jovens e adultos em Imperatriz.

Modalidade	Presencial
Ementa da disciplina	Aspectos históricos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e tendências atuais. Princípios e fundamentos da Educação de Jovens e Adultos. Relação da Educação de Jovens e Adultos com o mundo do trabalho. Políticas públicas Educação de Jovens e Adultos. Atividade prática sobre as condições histórico-sociais que produziram a baixa escolaridade de jovens e adultos em Imperatriz. Seminário com professores das redes municipal e estadual sobre Programas e alternativas metodológicas na área de EJA.
Referências básicas do ementário	GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. 12ª ed. São Paulo/SP, Cortez, 2011. SIQUEIRA, Antonio Rodolfo e GUIDOTTI, Viviane. Educação de Jovens e Adultos. Porto Alegre/RS, Sagah, 2017. LEAL, Telma Ferraz e ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de (orgs). Desafios de educação de jovens e adultos: Construindo práticas de alfabetização. Belo Horizonte/MG, Autêntica, 2007.
Plano de ensino	Informação não localizada
Duração do curso	8 semestres (4 anos)
Referência	UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura . Imperatriz, MA: UEMASUL, 2023. Disponível em: https://www.uemasul.edu.br/centros-e-cursos/cchsl/pedagogia/

Fonte: Dados sistematizados pela autora (2025).

O curso de pedagogia da UEMASUL é oferecido na modalidade presencial e tem duração de oito semestres (quatro anos). A matriz curricular, atualizada em 2023, contempla a Educação de Jovens e Adultos, por meio da disciplina intitulada “Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, oferecida no sexto período, com carga horária de 60 horas, sendo 15 horas dedicadas a prática, prevista como atividades de análise histórico-social.

A inserção dessa relação entre teoria e prática revela a percepção da Universidade de que trabalhar a EJA na formação de professores é um processo complexo que requer abordagens específicas e significativas.

Apesar da homogeneidade na definição desse público, no tocante a sua inserção social, existe uma heterogeneidade de experiências culturais vivenciadas por esses adultos que, de uma forma ou outra, irá interferir no processo pedagógico e poderá determinar a organização do projeto político pedagógico (Fazzi, 2007, p. 105).

Nesse sentido, compreender durante o processo de formação essa heterogeneidade e variedade de experiências, contribui na formação de professores, aptos a desenvolverem estratégias e metodologias que correspondam a essas exigências.

Essa percepção reforça a necessidade de um projeto pedagógico que não apenas reconheça as especificidades desse público, mas que organize o currículo de modo a refletir sobre a realidade social do aluno, de forma que a estrutura curricular possa contribuir para a preparação do futuro docente para uma prática que acolha a trajetória de vida e os saberes prévios desses sujeitos.

Ademais, a disciplina possui como ementa os aspectos históricos da EJA no Brasil, princípios e fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, relação da EJA com o mundo do trabalho e políticas públicas. Também apresenta atividade prática e a realização de seminário com professores da rede municipal e estadual de ensino. Evidenciando em seu currículo que:

O trabalho docente na EJA implica práticas pedagógicas e metodológicas consubstanciadas em conhecimentos teóricos e práticos da área da educação e afins, relacionados à atividade docente específica na área e campo dessa modalidade. Na EJA temas ligados a saúde, assistência social, trabalho, alimentação, educação, cultura entre outras questões deveriam fazer parte do cotidiano do trabalho docente (Paulo, 2022, p. 151).

Assim, discutir e abordar esses aspectos dentro do processo formativo resulta em uma prática docente capaz de trabalhar esses temas, presentes muitas vezes de maneira implícita, uma vez que tais assuntos são intrínsecos a realidade e as experiências dos educandos no contexto da EJA.

Como detalhado no Quadro 2, a disciplina adota referências bibliográficas que abordam temas como a historicidade da Educação de Jovens e Adultos, seu papel político e social, os conceitos, as reflexões e os desafios dessa modalidade

Diante disso, o curso da UEMASUL conta com uma disciplina específica voltada para EJA, que abrange aspectos teóricos e práticos. Ademais, a presença de atividade prática e seminário no decorrer da disciplina pode contribuir para aproximar os discentes das realidades em torno da EJA, propiciando o conhecimento das necessidades e especificidades presentes no público da Educação de Jovens e Adultos.

[...] é importante uma formação com base sólida reflexiva, cujas práticas docentes se constitua de conhecimento da historicidade da EJA, das políticas educacionais e curriculares, dos sujeitos da EJA e do mundo do trabalho, da EJA e movimentos populares, da EJA e classe trabalhadora, da EJA escolar e não escolar, da profissão e formação docente, entre outros temas, incluindo, permanente mente, reflexões sobre a prática docente (Paulo, 2022, p. 152).

Assim, compreende-se que a proposta da UEMASUL expõe avanços essenciais ao integrar conteúdos que associam a EJA as condições histórico-sociais e as políticas públicas, além de propor a relação dessa modalidade de ensino com o mundo do trabalho. Porém, a efetivação dessa proposta depende de maneira direta da implementação adequada, das metodologias utilizadas, do envolvimento do corpo docente e das oportunidades de inserção dos discentes em contextos e ambientes que tratem da Educação de Jovens e Adultos.

Como parte do processo de sistematização deste estudo, reúne-se no Quadro 3 os dados obtidos sobre a oferta de componentes curriculares e a carga horária dedicada a EJA na Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Quadro 3: Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	
Grade curricular/disciplina	8º Período: Estudo diversificado I: Educação de Jovens e Adultos
Natureza da disciplina	Optativa
Carga horária	60 horas
Ano da matriz curricular	2017
Integração com Estágio/Prática	Não há integração
Modalidade	Presencial
Ementa da disciplina	Estudo e análise de metodologias presenciais e de educação a distância utilizadas na escolarização inicial e continuada de jovens e adultos. Projetos Educativos. Estudo de metodologias alternativas utilizadas em processo de educação não-formal, com ênfase em metodologias investigativas, pesquisa-ação e participante. Análises de experiências educacionais
Referências básicas do ementário	CORAZZA, Sandra Mara. Tema gerador: concepções e práticas. Ijuí/RS: Inijui, 1992. FERREIRA, Maria José Duarte. Reflexões sobre o processo metodológico de alfabetização. Caderno n. 3, MOVA-SP. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, jul. 1990. FERREYRA, Erasmo Norberto. A linguagem oral na educação de adultos. Porto Alegre: Artmed, 1998. GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. (org.). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
Plano de ensino	Informação não localizada
Duração do curso	Noturno: 9 semestres (4 anos e meio); Matutino: 8 semestres (4 anos)
Referência	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura. Imperatriz, MA: UFMA, 2013.

Fonte: Dados sistematizados pela autora (2025).

O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), também ofertado na modalidade presencial, tem duração de nove semestres no turno noturno (quatro anos e meio) e oito semestres no turno matutino (quatro anos). A matriz curricular, datada de 2017, em processo de reelaboração no ano de 2025, aborda a Educação de Jovens e Adultos através de uma disciplina, Estudo Diversificado I.

Diferentemente das outras instituições pesquisadas, a UFMA trata a Educação de Jovens e Adultos como uma temática entre outras quatro (Educação Escolar Indígena; Educação do Campo; Educação, Gênero e Sexualidade; e História, Política e Estudos Afro-brasileiros no Campo da Educação) dentro da disciplina de Estudo Diversificado I, ou seja, a escolha de tema a ser trabalhado no componente curricular fica a critério do(a) professor(a), podendo assim variar a cada semestre.

Assim, ao tratar a Educação de Jovens e Adultos como uma temática possível dentro do componente curricular, a organização curricular do curso pode apresentar lacunas no processo de formação docente. Essa flexibilidade pode interferir na garantia de uma abordagem sistemática da EJA durante a graduação, fazendo com que o contato dos discentes com essa modalidade dependa das escolhas pedagógicas realizadas em cada semestre.

Quando escolhida a EJA como temática, a ementa visa ao estudo e a análise de metodologias presenciais e de educação a distância, projetos educativos, metodologias alternativas e a análise de experiências educacionais. Essa abordagem pode favorecer a compreensão dos desafios e das potencialidades da modalidade por parte dos alunos, possibilitando a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, metodologias e políticas públicas em torno da EJA, contribuindo para a formação de professores que considerem as diversidades, as necessidades e as demandas sociais desse público jovem e adulto.

Entretanto, no que diz respeito a prática, o componente curricular não apresenta atividades definidas, o que demonstra a ausência de uma articulação entre teoria e prática e transparece uma lacuna no processo de formação docente. Conforme defende Pimenta (1999, p. 26) “os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora”. Nessa perspectiva, a indefinição das atividades práticas compromete a aplicação e a reflexão dos conhecimentos teóricos,

sendo necessário a relação entre os componentes práticos e pedagógicos na construção da identidade e das habilidades docente.

Conforme apresentado no Quadro 3, as referências básicas da disciplina fundamentam-se em autores que discutem temas como o processo metodológico da alfabetização e a linguagem na educação de adultos. A escolha dessas obras sugere a intenção de fundamentar a formação docente em uma base crítica e reflexiva, buscando oferecer contribuições para que o futuro docente possa compreender as especificidades da EJA e a importância de metodologias e práticas pedagógicas adequadas e contextualizadas.

Diante disso, o curso de Pedagogia da UFMA dispõe de uma formação articulada às necessidades da Educação de Jovens e Adultos, ao inserir discussões e referências que possibilitam a compreensão dos desafios históricos e sociais dessa modalidade da educação. No entanto, a abordagem da EJA depende da escolha do docente responsável pela disciplina de Estudo Diversificado I, no semestre. Ou seja, o tema nem sempre é discutido no curso, o que pode resultar em alunos que concluem a graduação sem contato direto com o tema, comprometendo sua formação para atuar nessa modalidade educacional.

[...] é importante uma formação com base sólida reflexiva, cujas práticas docentes se constitua de conhecimento da historicidade da EJA, das políticas educacionais e curriculares, dos sujeitos da EJA e do mundo do trabalho, da EJA e movimentos populares, da EJA e classe trabalhadora, da EJA escolar e não escolar, da profissão e formação docente, entre outros temas, incluindo, permanentemente, reflexões sobre a prática docente (Paulo, 2022, p. 152).

Além disso, a ausência de atividades práticas relacionadas à EJA expõe a falta de efetivação da relação entre teoria e prática, desfavorecendo esse processo de formação e aprendizagem e distanciando as ações pedagógicas das realidades concretas e dos desafios do público jovem e adulto. Tal distanciamento é contrário ao que acentua a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação básica, ao estabelecer

[...] a associação entre teorias e práticas pedagógicas, mediante o desenvolvimento de atividades práticas, orientadas a partir das realidades educacionais em que o futuro profissional do magistério atuará e vinculadas aos diferentes componentes curriculares do curso de licenciatura e ao estágio curricular supervisionado; (Brasil, 2024, p.3)

No novo PPC, em discussão e reelaboração no curso de Pedagogia da UFMA, há a disciplina específica que trata dos fundamentos da EJA, como disciplina obrigatória e não mais optativa. Assim, a partir dessa nova proposta os estudantes terão contato teórico e prático na sua formação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho buscou analisar como a Educação de Jovens e Adultos está sendo abordada no processo inicial de formação docente nos cursos de Pedagogia, na modalidade presencial, na cidade de Imperatriz/MA. Para isso, foram investigados os documentos formais das instituições selecionadas (FEST, UEMASUL, UFMA) buscando compreender como os componentes curriculares, as atividades práticas e a organização institucional contribuem para a formação de professores voltada a essa modalidade da educação básica.

Ao longo do estudo, constatou-se que a Educação de Jovens e Adultos se configura como uma conquista histórica dos movimentos sociais, marcada por lutas em defesa do acesso à educação. Desde suas primeiras experiências, no período de catequização dos povos indígenas pelos jesuítas, a educação destinada a jovens e adultos esteve associada a práticas excludentes, não se constituindo, por muito tempo, como um direito universal. Além disso, observou-se que a história da EJA está intrinsecamente relacionada à história da alfabetização de jovens e adultos, uma vez que as primeiras iniciativas do Estado se centravam na alfabetização funcional, visando prioritariamente o desenvolvimento econômico nacional.

Historicamente estabelecida como uma ferramenta reparadora ou voltada à produção de mão de obra, a Educação de Jovens e Adultos foi conquistando direitos ao longo do tempo, consolidando-se, através das legislações educacionais, como uma modalidade da educação básica destinada aos jovens, adultos e idosos, que não concluíram a escolarização em idade regular. Essa trajetória evidenciou também a evolução das políticas públicas voltadas à EJA, que abriram espaço para as discussões essenciais acerca de uma formação docente adequada e voltada às particularidades desse público.

Desse modo, ao apresentar as características de um currículo pensado para a Educação de Jovens e Adultos, compreendeu-se que, muitas vezes, as adequações realizadas nos currículos estruturados para turmas regulares não são suficientes para atender às demandas impostas pelo público jovem e adulto, que carrega trajetórias de vida, experiências, conhecimentos prévios e motivações diferentes do público atendido nas etapas básicas da educação. Ademais, infere-se que o currículo e sua forma de organização influenciam diretamente o trabalho docente em sala de aula, ao adotar uma vertente específica na estruturação curricular da instituição, a escola

está também assumindo uma posição em relação às práticas educativas que serão implementadas.

Dessa forma, a construção de um currículo que atenda às exigências da Educação de Jovens e Adultos, requer a adequação dos projetos políticos-pedagógicos, os quais expressam a identidade da instituição e orientam as metodologias e ações pedagógicas realizadas por todo o corpo docente. Essa exigência evidencia, ainda, a demanda por uma formação inicial docente adequada e voltada à EJA.

A análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de cada instituição pesquisada (Faculdade de Educação Santa Teresinha, Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão e a Universidade Federal do Maranhão) evidenciou que a Educação de Jovens e Adultos está formalmente presente nos currículos dos cursos de Pedagogia presenciais ofertados em Imperatriz/MA.

Os resultados da pesquisa indicam a necessidade de que os cursos de Pedagogia na modalidade presencial em Imperatriz-MA possam garantir que a carga horária prática seja de fato uma realidade concreta, possibilitando também a inclusão de estágios supervisionados ambientados na Educação de Jovens e Adultos, assegurando que o futuro docente não constitua seus saberes somente na teoria, mas a partir da experiência, da vivência e do contato direto com a EJA.

A experiência como aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão permite algumas contribuições nessas discussões, uma vez que a Universidade abrange em PPC e currículo uma disciplina que contempla a Educação de Jovens e Adultos, embora seja de maneira esporádica.

No que se refere à efetivação dessa proposta de maneira regular no currículo da Universidade Federal do Maranhão, constata-se uma limitação, uma vez que a disciplina de Estudo Diversificado I, responsável por abordar a temática da EJA, é ofertada de maneira optativa e essa modalidade da educação não é trabalhada regularmente com todos os estudantes de Pedagogia da instituição, o que fragiliza sua formação.

Durante o meu processo formativo na UFMA, a EJA não se tratou de um tema de debate ou estudo dentro de um componente curricular, ao cursar a disciplina de Estudo Diversificado I, a qual dispõe a Educação de Jovens e Adultos como um de seus temas, estudei sobre outro assunto “Educação do Campo”. Embora essa temática proporcione reflexões de maneira indireta sobre a EJA, a ausência de um

estudo específico e fundamentado sobre a modalidade reforça o que foi discutido durante a pesquisa, onde a partir dessas condições de oferta da disciplina e da temática muitos alunos podem concluir o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão sem antes ter contato com a Educação de Jovens e Adultos, suas especificidades, desafios e exigências.

Essa vivência acadêmica permite relacionar os resultados da pesquisa documental com a realidade formativa vivenciada no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, evidenciando que a presença da Educação de Jovens e Adultos nos documentos curriculares não garante sua efetivação no processo formativo. A ausência de uma formação que contemple a Educação de Jovens e Adultos pode impactar diretamente a preparação docente, gerando limitações para o exercício profissional nessa área. Assim, a minha experiência como estudante reforça a necessidade de uma formação inicial que contemple a EJA de forma contínua e obrigatória, possibilitando ao discente desenvolver uma compreensão crítica e refletir sobre a realidade dos sujeitos jovens e adultos.

A Universidade carece de uma abordagem mais consistente e regular da Educação de Jovens e Adultos ao longo do curso de Pedagogia, sendo necessário, contemplar no seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), atualmente em elaboração, os princípios determinados pela Resolução CNE/CP nº 4/2024, de 29 de maio de 2024, reconhecendo a EJA como uma modalidade da educação essencial à formação docente e assegurando sua inclusão obrigatória no currículo.

Nesse sentido, é observado que a efetivação da EJA nos currículos, o registro de componentes optativos ou disciplinas isoladas não garantem que todos os estudantes tenham um contato satisfatório com a temática durante a formação, uma vez que mesmo que o ementário da disciplina ofereça debates sobre as especificidades dessa modalidade, as ações e práticas inseridas como complementares a esse aprendizado podem não ser suficientemente eficientes nesse processo.

Portanto, os resultados obtidos na pesquisa realizada relevam a necessidade de uma atualização curricular, de maneira que os PPCs, matrizes curriculares e planos de ensino dos cursos estejam alinhados com a resolução mais recente sobre a formação inicial de professores para a educação básica, a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, incluindo assim em suas ementas práticas mais detalhadas e aproximadas da realidade social da EJA.

Nesse contexto, ao considerar o cenário do Maranhão, essa discussão torna-se ainda mais essencial, visto que o estado apresenta índices de analfabetismo maiores que a média nacional, especialmente entre jovens, adultos e idosos. Essa realidade evidencia a Educação de Jovens e Adultos como uma peça fundamental no processo de enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais, o que sugere que a formação docente consistente em cidades como Imperatriz/MA pode ser um caminho relevante para a consolidação do direito à educação no estado do Maranhão.

Apesar disso, infere-se que os trabalhos realizados pela Faculdade Santa Teresinha e a Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão têm obtido resultados positivos e caminham para o aperfeiçoamento dos seus cursos, uma vez que as duas instituições já abordam a EJA como disciplina obrigatória que possui como componente a relação entre teoria e prática.

A inclusão dessa discussão no curso de Pedagogia da UFMA permitirá a formação adequada e consistente de pedagogos qualificados para atuar em turmas de Educação de Jovens e Adultos, preparados para identificar as individualidades, especificidades, experiências, capacidades e possibilidades do público jovem e adulto. Portanto, a adequação desses parâmetros pode contribuir significativamente para a formação de docentes aptos a trabalhar nas diferentes modalidades da educação básica.

Discute-se a inserção da Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade a ser trabalhada, estudada, pesquisada e discutida no âmbito dos cursos superiores de Pedagogia, não apenas na modalidade presencial, investigada pela presente pesquisa, mas também nas modalidades semipresencial e de Educação a Distância (EAD). De maneira que a EJA possa estar presente regularmente no processo de formação docente assim como as demais modalidades e etapas da educação.

Nessa perspectiva, instiga-se a expansão dessa discussão para outros cursos de licenciatura, de maneira que a Educação de Jovens e Adultos seja incluída regularmente no processo de formação de docentes das mais diversas áreas de ensino e pesquisa. Tal medida é indispensável para ampliar os saberes docentes e a qualificação de professores, contribuindo para a oferta de uma educação igualitária, democrática e de qualidade.

REFERÊNCIAS

BARROS, Daniela Melaré Vieira *et al.* **Educação e tecnologias**: reflexão, inovação e práticas. Lisboa, 2011. Ebook. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/288993534_Educacao_e_tecnologias_reflexao_inovacao_e_praticas. Acesso em: 15 dez. 2025.

BORGES, Regiane Carvalho de Castro. **A Educação de Jovens e Adultos na Formação Inicial de Professores**: uma análise dos projetos pedagógicos de cursos presenciais de licenciatura em Matemática do Estado de Mato Grosso. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

BRASIL. Assembleia Legislativa Provincial do Rio de Janeiro. **Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837**. Dispõe sobre a instrução primário no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1837. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/download/29135/pdf/0>. Acesso em: 16 jan. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2000. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-ceb-2000>. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 1 jun. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2021>. Acesso em: 06 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024>. Acesso em: 19 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 47.251, de 17 de novembro de 1959**. Dispõe sobre as campanhas extraordinárias de educação no Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 19 nov. 1959. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-47251-17-novembro-1959-386350-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 18 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação: CONAE 2010: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação: Documento Final**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <https://conae.mec.gov.br/conae-2010/385-documentos>. Acesso em: 01 out. 2025.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO SANTA TEREZINHA. **Regimento da Faculdade de Educação Santa Terezinha – FEST**, 2023. Imperatriz, 2023. Disponível em: <https://fest.edu.br/institucional/> Acesso em: 04 dez. 2025.

FAZZI, José Luiz. **Itinerários Formativos e Curriculares na Educação de Jovens e Adultos**. Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

FERRARO, Alceu Ravello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FEST. Faculdade de Educação Santa Terezinha – FEST. **Institucional**. Imperatriz, MA, s.d. Disponível em: <https://fest.edu.br/institucional/>. Acesso em: 16 jan. 2026.

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

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

GADOTTI, Moacir (org.) *et al.* **Educação de Jovens e Adultos: a experiência do MOVA-SP**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996. 125 p.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 ago. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022: Alfabetização**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/territorio/22321-alfabetizacao.html>. Acesso em: 27 out. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Sandra Fernandes. **O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal**. 2013. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: 20.500.12733/1620742. Acesso em: 05 ago. 2025.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Delmazo. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro – E.P.U, 2018.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14 n. 1, 2000. DOI: <https://doi.org/fwz9fq>.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. (org). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Educação de jovens e adultos e a educação popular: contribuições para formação docente**. Chapecó: Livrologia, 2022.

ROCHA, Rita Aparecida. **O currículo na educação de jovens e adultos: uma experiência em construção**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos: cenários, perspectivas e formação de educadores**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 38, p. 49–59, jun. 2010. DOI: 10.20396/rho.v10i38.8639689. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em: 12 ago. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO. **Estatuto da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL**. Imperatriz, s.d. Disponível em: <https://www.uemasul.edu.br/institucional/a-uemasul/>. Acesso em: 04 dez. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO. **Regimento Geral do Ensino de Graduação da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL**. Resolução nº 185/2022 –

CONSUN/UEMASUL, de 30 de maio 2022. Imperatriz, 2022. Disponível em: <https://www.uemasul.edu.br/institucional/a-uemasul/>. Acesso em: 04 dez. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 361-CONSUN, de 08 de novembro de 2021**. Atualiza o Estatuto da Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2021. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/imperatriz/campus/documentos>. Acesso em: 05 dez. 2025.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 24. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2014.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2013.

VENTURA, Jaqueline; BOMFIM, Maria Inês. formação de professores e educação de jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**, v. 31, n. 2, p. 211–227, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469812701>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PDpfh7Cx5R9Qrj9QBssg4tB/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 15 dez. 2025.