



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO**

**GRUPO DE PESQUISA CURRÍCULO E PROCESSO
FORMATIVO GRUPO DE PESQUISA FE - UNB**

SUZANA RÉGIA OLIVEIRA BARBOSA SILVA

**CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS:
REFLEXÕES E DESAFIOS A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO NO DISTRITO
FEDERAL (2022-2024)**

Brasília - DF

2024

Suzana Régia Oliveira Barbosa Silva

**CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS:
reflexões e desafios a partir de um estudo de caso no Distrito Federal (2022-2024)**

Dissertação apresentada à Universidade de Brasília - Faculdade de Educação, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação na Modalidade Acadêmica, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação.- PDCA. Grupo de Pesquisa: Currículo e Processo Formativo: Inovação e Interdisciplinaridade.

Orientador: Professor Doutor. Francisco Thiago Silva.

Brasília - DF

2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados
fornecidos pelo(a) autor(a)

SS968hc Silva , Suzana Régia Oliveira Barbosa
CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E
IDOSOS:
REFLEXÕES E DESAFIOS A PARTIR DE UM ESTUDO DE
CASO NO
DISTRITO FEDERAL (2022-2024) / Suzana Régia
Oliveira Barbosa Silva ; orientador Francisco Thiago
Silva. -- Brasília, 2024.
174 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2024.

1. Currículo . 2. EJAI. 3. Formação docente
EJAI. I. Silva, Francisco Thiago, orient. II. Título.

SUZANA RÉGIA OLIVEIRA BARBOSA SILVA

**CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS:
reflexões e desafios a partir de um estudo de caso no Distrito Federal (2022-2024)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UNB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA.

Aprovado em 09 de Setembro de 2024

Banca Examinadora

Prof.º Dr. Francisco Thiago Silva (Presidente)
Universidade de Brasília – FE/PPGE

Prof.º Dr.º Emerson Augusto de Medeiros (Membro Externo)
Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFRSA

Prof.ª Dr.ª Liliane Campos Machado (Membro Interno)
Universidade de Brasília – FE/PPGE

Prof.º Dr.º Klever Corrente Silva (Membro Suplente)
Universidade do Distrito Federal – UnDF

Defesa em: 9 de setembro de 2024.

Local: Sala Atos (FE) – Universidade de Brasília (UnB) / Plataforma RNP

Brasília - DF

2024

Dedico este estudo a todos os estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJA, que buscam adquirir conhecimentos essenciais para uma sociedade mais justa através da educação. E também a todos os educadores do nosso país que acreditam na força transformadora da educação, sobretudo aos professores da EJA, que representam a resistência para manter e atender as especificidades desta modalidade de ensino.

AGRADECIMENTOS

O percurso de uma dissertação não deve ser solitário, sendo importante a colaboração de diversas pessoas ao longo do processo, as quais me reporto a seguir.

Primeiramente, expresso minha gratidão a Deus por me abençoar, proteger e capacitar durante os anos de estudo, atribuindo a ele toda honra e toda glória em superar em cada etapa cursada todos os obstáculos.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que concedeu o afastamento remunerado para estudos, permitindo a utilização de um direito adquirido por meio de lutas, de um tempo reduzido, mas fundamental e necessário para desempenhar os estudos. Após a defesa desta dissertação, retornarei às atividades profissionais visando desenvolver as funções conforme a qualidade merecida pelos nossos estudantes e com os conhecimentos adquiridos neste Mestrado.

Ao Professor Pós-Doc. Francisco Thiago Silva, que orientou com dedicação, proporcionando ensinamentos valiosos para o primor da escrita durante a formação como mestranda. Aos Professores Doutores da FE/UnB que contribuíram com conhecimentos essenciais para a pesquisa, desde o período cursado como aluna especial. Aos professores doutores da Banca de Comissão Julgadora: Prof. Dr. Emerson Augusto; Professora Doutora Liliane Campos e Prof. Dr. Klever Corrente, que se dispuseram a contribuir com seu tempo e conhecimentos para acompanhar e avaliar a pesquisa em questão desde a qualificação, até defesa desta dissertação.

A minha vó Cecy (*in memoriam*), que, com seu amor incondicional, representa o maior incentivo em todos os aspectos da minha vida, sobretudo nos estudos. Meus pais, Tereza e Pádua, e meus irmãos, por toda compreensão e orações durante o tempo de dedicação à realização deste trabalho. Com muito amor, a minha família, representada pelo meu esposo Wallen, meus filhos Júnior, Sthefany e Thiago, minha nora, genro e minha netinha Ana Clara, pelo apoio, suporte e paciência durante todo o processo de realização deste estudo.

À minha tia, Socorro, e aos meus primos/irmãos Valquíria, Wilson, Sandra, Sueli, Eliane e Sônia, que torcem e oram por minhas conquistas desde a infância.

Aos estudantes da EJAI, responsáveis por despertar esse desejo de ampliar os conhecimentos nesta área e contribuir para que todos eles tenham as mesmas oportunidades, mesmo inseridos num contexto de desigualdades sociais e econômicas. Aos meus amigos e

educadores da EJAI CEMUB/NB que, por anos de trabalho em conjunto, me inspiraram com seu exemplo de amor e dedicação a essa modalidade de ensino, a resistência em busca de melhorias na educação da EJAI.

A minha amiga Andrea Rodrigues, que reacendeu o meu sonho de ingressar na UnB, e compartilhou comigo seus conhecimentos acadêmicos, me preparando para a escrita e convivência no espaço da Universidade. Minha eterna gratidão!

As amigas que a UnB me trouxe e agora as levo para a vida, carinhosamente denominadas “Panelinha do Mestrado”: Kisy, Suhelem, Marta e Aline. Gratidão define os momentos de companheirismo, auxílio mútuo e o apoio perante os desafios surgidos na universidade e na vida pessoal, durante todo esse processo. Mulheres fortes, dóceis, leais e sábias que deixam registrado no coração os momentos de estudo, incentivo, risadas, conversas, sinceridade, puxão de orelha, cafés... muitos cafés, e a capacidade de resiliência. Levo para sempre um pouco de cada uma e espero ter deixado um pouco de mim.

Aos colegas que cursaram as disciplinas comigo, agradeço pelo ambiente amistoso em que convivemos e trocamos os nossos conhecimentos, momentos fundamentais nesta etapa da nossa formação.

Ao grupo de pesquisa Currículo e Processo Formativo da FE/UnB, do qual faço parte, e que contribuiu com a troca de conhecimentos e compreensão durante a minha breve ausência por motivos de saúde.

A todos os servidores da FE/UnB que, nos bastidores deste processo, contribuem para o nosso bem-estar na Universidade, sempre sendo cordiais e atentos às necessidades dos alunos.

Encerro esse ciclo com o coração grato por estar sempre me (re) construindo, moldando e evoluindo como pessoa e como profissional.

RESUMO

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) é uma política importante para promover a igualdade de oportunidades e reduzir as diferenças sociais no país. Muitos indivíduos enfrentam desafios para concluir seus estudos na idade regular, sejam por motivos sociais, econômicos ou pessoais. A EJAI oferece a essas pessoas a chance de retomar os estudos, melhorar suas perspectivas de emprego e contribuir para o seu crescimento pessoal e melhoria na qualidade de vida. Dito isto, a presente dissertação analisou a estrutura do currículo, nos níveis prescrito e praticado na EJAI em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal. Para isso, discorremos sobre sua trajetória histórica, políticas públicas, legislação educacional, formação dos professores e o currículo ao nível nacional e local. A relevância do estudo surge, sobretudo, a partir das incertezas sobre a eficácia do currículo atual. O problema central da pesquisa foi investigar: como se estrutura o currículo, nos níveis prescrito e praticado, na Educação de jovens, adultos e idosos (EJAI) em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal? Como pressuposto inicial de investigação, o foco foi o aparente desinteresse em adequar um currículo específico para a EJAI. Adotamos a metodologia de natureza básica, de objetivo exploratório, com abordagem qualitativa, utilizando o método de estudo de caso único (Yin, 2015), com aproximações com o método do Materialismo Histórico Dialético (Frigotto, 1991; Triviños, 2019). Optamos por realizar nossa pesquisa em uma escola da Coordenação Regional de Ensino (CRE) da Ceilândia, que atende o Ensino Médio e a modalidade da EJAI. A abordagem teórica foi a Pedagogia histórico-crítica de Saviani (2012). Utilizamos os procedimentos técnicos de revisão bibliográfica e pesquisa documental. A entrevista semiestruturada foi realizada com três professores (um por segmento) e três educadores da equipe de direção (vice-diretor, supervisor e coordenador pedagógicos), abordando as demandas do estudo em relação aos seguintes eixos teóricos e respectivos autores: I. Percurso histórico e marcos legais da EJAI (Aranha, 2006; Di Pierro, 2000), II. Formação dos professores da EJAI (Arroyo, 2006; Soares, 2011), III. O currículo da EJAI (Saviani, 2016; Silva, 2021). Os principais resultados alcançados incluem categorias de análise surgidas, de forma ontológica e derivada, como: o currículo para a EJAI, os aspectos intrínsecos da EJAI e a relevância da formação docente para a EJAI. As unidades de registro capturadas foram: as características dos alunos da EJAI, o currículo e a EJAI, a formação docente inicial e contínua. A pesquisa revelou ainda que o currículo da EJAI precisa ter significado e ir além da prescrição. Os resultados desta pesquisa mostram pontos relevantes a partir das entrevistas, como os professores reconhecem a necessidade de modelar o que está no currículo prescrito para atingir a aprendizagem dos estudantes, mas não participam ativamente como protagonistas na elaboração deste currículo. Essa questão ainda permanece no percurso histórico da EJAI. Embora a investigação não esgote as discussões em torno dos objetivos propostos, ela revela interesses de quem compõe o currículo. É necessária atenção em relação ao currículo como uma ferramenta de poder na educação que pode ampliar ou limitar as oportunidades, definir os conhecimentos ou mesmo oprimir os estudantes, mas também promover a sua emancipação.

Palavras-chave: Educação de Jovens Adultos e Idosos; Currículo; Estudo de Caso; Distrito Federal.

ABSTRACT

Education for Young People, Adults, and the Elderly (EJAI) is the important policies to promote equal opportunities and reduce social differences in the country. Many individuals face challenges in completing their studies at the regular age, whether for social, economic or personal reasons. EJAI offers these individuals the chance to resume their studies, improve their employment prospects and contribute to their personal growth and improvement in their quality of life. That said, this dissertation analyzed the structure of the curriculum, at the levels prescribed and practiced in EJAI in a public school in the Federal District. To this end, we discussed its historical trajectory, public policies, educational legislation, teacher training and the curriculum at the national and local levels. The relevance of the study arises, above all, from the uncertainties about the effectiveness of the current curriculum. The central problem of the research was to investigate: how is the curriculum structured, at the levels prescribed and practiced, in Education for Young People, Adults and the Elderly (EJAI) in a public school in the Federal District? As an initial research premise, the focus was the apparent lack of interest in adapting a specific curriculum for EJAI. We adopted a basic methodology, with an exploratory objective, with a qualitative approach, using the single case study method (Yin, 2015), with approximations to the method of Dialectical Historical Materialism (Frigotto, 1991; Triviños, 2019). We chose to conduct our research in a school of the Regional Education Coordination (CRE) of Ceilândia, which serves High School and the EJAI modality. The theoretical approach was Saviani's Historical-Critical Pedagogy (2012). We used the technical procedures of bibliographic review and documentary research. The semi-structured interview was conducted with three teachers (one per segment) and three educators from the management team (vice-principal, supervisor and pedagogical coordinator), addressing the demands of the study in relation to the following theoretical axes and respective authors: I. History of EJAI (Aranha, 2006; Di Pierro, 2000), II. Training of EJAI teachers (Arroyo, 2006; Soares, 2011), III. The EJAI curriculum (Saviani, 2016; Silva, 2021). The main results achieved include categories of analysis that emerged, in an ontological and derived way, such as: the curriculum for EJAI, the intrinsic aspects of EJAI and the relevance of teacher training for EJAI. The recording units captured were: the characteristics of EJAI students, the curriculum and EJAI, initial and continuous teacher training. The research also revealed that the EJAI curriculum needs to have meaning and go beyond prescription. The results of this research show relevant points from the interviews, such as how teachers recognize the need to model what is in the prescribed curriculum to achieve student learning, but do not actively participate as protagonists in the development of this curriculum. This issue still remains in the historical path of EJAI. Although the investigation does not exhaust the discussions around the proposed objectives, it reveals interests of those who compose the curriculum. Attention is needed in relation to the curriculum as a tool of power in education that can expand or limit opportunities, define knowledge or even oppress students, but also promote their emancipation.

Keywords: Education of Young Adults and the Elderly; Curriculum; Case Study; Federal District.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Figura 1- Região Administrativa do Distrito Federal – 2018.....	54
Figura 2- Região Administrativa do Distrito Federal – 2018.....	54
Figura 3- Mapeamento das escolas da Ceilândia.....	55
Figura 4- Área de cobertura d Ceilândia, conforme a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios.....	55
Figura 5- Passos para a coleta e o tratamento dos dados.....	60
Figura 6 - Fases da Análise de Conteúdo de Bardin (2011).....	63
Figura 7- Roteiro da entrevista.....	67
Figura 8- O poder regulador do currículo, junto com outras “invenções”.....	118
Figura 9- Esquema para uma teoria do currículo.....	119
Figura 10- Comparativo das Teorias do Currículo.....	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Síntese dos resultados – BDTD.....	26
Quadro 2 - Distribuição temporal dos 14 trabalhos catalogados por ano de defesa (2014 - 2023).....	31
Quadro 3- Síntese dos resultados–CAPES.....	32
Quadro 4- Distribuição temporal dos 05 artigos catalogados por ano de publicação (2014– 2023).....	33
Quadro 5- Síntese dos resultados-Google Acadêmico.....	34
Quadro 6- Distribuição temporal dos 05 artigos catalogados por ano de publicação(2014– 2023).....	39
Quadro 7- Disposição física do Centro de Ensino Médio 03 da Ceilândia.....	58
Quadro 8 - Quadro de coerência teórico-metodológico.....	63
Quadro 9- Categorias, Unidades de registro e de significação.....	69
Quadro 10- Análise documental.....	80
Quadro 11- Legislação EJAI.....	84
Quadro 12- Licenciatura em Pedagogia que ofertam a disciplina EJAI no DF–Junho/23.101	
Quadro 13- Público-alvo beneficiado pelo Pacto.....	136

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Escolaridade da população da Ceilândia a partir dos 25 anos de idade.....	56
Gráfico 2- Matrículas na Educação de Jovens, Adultos e Idosos–Brasil – 2018–2022.....	78
Gráfico 3- Número de escolas públicas e privadas que ofertam EJA (2010–2021).....	79

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselhos Estaduais de Educação
CEM	Centro de Ensino Médio
CEMUB	Centro de Ensino Médio Urso Branco
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação
CF	Constituição Federal
CM	Currículo em Movimento
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Conselho Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CONEDU	Congresso Nacional de Educação
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEJA	Departamento de Jovens e Adultos
DF	Distrito Federal
EAPE	Coordenação de Pesquisa e Publicações da Subsecretaria de formação dos profissionais da educação
EF	Educação Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
EJAIT	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
EM	Ensino Médio
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAE	Financiamento Estudantil
FE	Faculdade de Educação

FNDE	Fundo Nacional de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IE	Instituição Educacional
IFB	Instituto Federal de Brasília
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, Queer, Intersexo, Assexual, + inclusão de outras identidades de gênero e orientações sexuais
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
MHD	Materialismo Histórico-dialético
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização
MPC	Movimento de Cultura Popular
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
NUFOP	Núcleo de Formação de Professores
OE	Orientador Educacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PDCA	Profissão Docente, Currículo e Avaliação
PEJA	Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos
PHC	Pedagogia Histórico Crítica
PMDF	Polícia Militar do Distrito Federal
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e

Adultos

PNLDEJA	Programa Nacional do Livro Didático para a EJA
PPGEMA	Programa de Pós-Graduação em Educação, Modalidade Acadêmica
PPGEMP	Programa de Pós-Graduação em Educação, Modalidade Profissional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica da modalidade de EJA
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONASCI	Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania
PEJA	Programa de apoio aos sistemas de Ensino para atendimento a educação de Jovens e Adultos
RA	Região Administrativa
RIUnB	Repositório Institucional da Universidade de Brasília
RS	Rio Grande do Sul
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Maceió
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEG	Universidade Estadual do Goiás
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal do Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPB	Universidade Federal de João Pessoa
UFRG	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRPE	Universidade Federal e Rural de Pernambuco
UFS	Universidade Federal de Sergipe

UFT	Universidade Federal de Tocantins
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 ESTADO DO CONHECIMENTO	24
1.1 BIBLIOTECA BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD).....	25
1.2 COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES).....	31
1.3 GOOGLE ACADÊMICO.....	34
1.4 Repositório Institucional da Universidade de Brasília (RIUnB).....	40
2 METODOLOGIA	42
2.1 ABORDAGEM E MÉTODO DA PESQUISA.....	43
2.1.1 APROXIMAÇÕES COM O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO NA PESQUISA E SUAS IMPLICAÇÕES NO CAMPO DOS ESTUDOS DE CURRÍCULO.....	455
2.2 PROBLEMA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS.....	50
2.3 O CENÁRIO EDUCACIONAL DA PESQUISA.....	57
2.4 OS PRIMEIROS RESULTADOS: APLICANDO A ANÁLISE DE CONTEÚDO..	59
2.5 A PESQUISA DE CAMPO: PRIMEIROS SINAIS DO CONCRETO PENSADO..	64
3 A HISTÓRIA DA EJA	72
3.1 PERCURSO HISTÓRICO DA EJAI NO BRASIL.....	72
3.2 LEGISLAÇÃO, POLÍTICAS E DIRETRIZES PARA A EJAI.....	79
4 FORMAÇÃO DOCENTE	86
4.1 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO BRASIL.....	86
4.2 LEGISLAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....	88
4.3 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EJAI.....	95
4.4 FORMAÇÃO CONTINUADA NA EJAI.....	104
5 O CURRÍCULO DA EJAI	117
5.1 O CURRÍCULO E SUAS TEORIAS.....	117
5.2 CONCEPÇÕES CURRICULARES DA	

EJAI.....	Error! Bookmark not defined.	3
5.3.1 DIRETRIZES DA EJAI DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL.....		1287
5.4 O PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA PESQUISADA.....		13231
5.5 PACTO PELA EDUCAÇÃO DO ANALFABETISMO E QUALIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....		13433
5.6 LIMITAÇÕES PRESENTES NO CURRÍCULO DA EJAI.....		1365
6 REFLEXÕES FINAIS–O CURRÍCULO DA EJAI FORA DO LUGAR?.....		1398
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		143
APÊNDICE A		167
APÊNDICE B.....		168
APÊNDICE C		169
APÊNDICE D		170

Introdução – Primeiras palavras

No ambiente escolar, o currículo é tão relevante quanto a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP). Diante disso, é importante ter em mente que o currículo não se limita a um conjunto de conteúdos, disciplinas ou a estrutura curricular. Em busca de conceitos iniciais de currículo, recorreremos a alguns autores que realizaram pesquisas curriculares no Brasil, a fim de melhor compreender o campo em questão.

A perspectiva de hegemonia, ideologia, cultura e relações de poder é apresentada por Apple (1989) como um currículo que não é neutro, seu principal objetivo é construir conhecimento visando à aprendizagem, além de organizar tempos e espaços. É uma questão ideológica e política acima de qualquer coisa.

Sacristán (2013) complementa essa noção de currículo ao citar que o currículo se apresenta “[...] como um instrumento que consegue estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, ao dispor, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes” (Sacristán, 2013, p. 36). Por fim, Silva (2020) analisa a etimologia de curriculum, que, traduzido do latim, significa “percurso”, “corrida”, do ponto de vista de nos concentrarmos não apenas no conhecimento, mas também no que nos tornamos e no que é enfático ao traçar um conceito relacionado à identidade:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, na nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 2020, p. 150).

Diante do exposto, analisamos nesta dissertação o currículo da Educação de jovens, adultos e idosos (EJAI), uma modalidade de ensino caracterizada por seus objetivos educacionais específicos, no qual a principal característica é a defasagem de escolaridade e/ou descompasso série/idade.

Mas, por que EJAI? A nomenclatura Educação para Jovens, Adultos e Idosos, seguida da sigla EJAI, é uma expressão utilizada como espaço de expressão da Educação Popular, contribuindo para o processo de construção de uma organização social, na qual a atuação crítica, política e ética esteja no cerne desta modalidade de ensino.

Nessas linhas iniciais, com o intuito de situar o leitor a respeito do que será abordado e tornar a leitura acessível, apresentamos a síntese da pesquisa e acrescentamos elementos relevantes do estudo em questão, tais como: I. Contextualização do objeto de estudo e II. Memorial da pesquisadora.

Esta dissertação é o resultado de dois anos de pesquisa ao nível de mestrado acadêmico em educação, sob a orientação do professor doutor Francisco Thiago Silva. A investigação está abrigada na linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA). A autora é graduada em pedagogia e docência em séries iniciais, especialista em coordenação, pedagogia e orientação educacional, atualmente Orientadora Educacional (OE) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

O interesse da autora por esse tema surgiu a partir da experiência profissional adquirida ao longo de cerca de 15 anos de atuação na Ejaí, despertando a inquietação quanto à importância de repensar e refletir criticamente sobre como a educação do Distrito Federal pensa o currículo da EJAÍ.

Nosso objeto de pesquisa parte da motivação em aprofundarmos os nossos conhecimentos em relação ao currículo prescrito e praticado na EJAÍ, tendo por base Sacristán (2000) onde apresenta o nível formal, como a dimensão expressa nos dispositivos da política educacional e o currículo praticado, ou seja, aquele, que de fato se o professor realiza na tradução e uso que faz dos livros-textos e de outros materiais didáticos na efetivação do currículo. Conseqüentemente, surge também a necessidade de abordar e refletir sobre a formação inicial e continuada dos professores que atuam nesta modalidade de ensino.

Esse tema é crucial quando experienciamos a realidade da EJAÍ, especialmente ao notarmos as semelhanças com as obras de Paulo Freire, patrono da Educação Brasileira, como a citação presente no seu livro *Pedagogia da autonomia*: “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 1979, p.84).

Em relação ao problema central desta pesquisa, levantamos a seguinte questão: Como se estrutura o currículo, nos níveis prescrito e praticado da EJAÍ, em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal? Diante desta indagação, o nosso pressuposto consiste na possível necessidade de reformulação do currículo atual para um currículo específico para a EJAÍ, que atenda às suas singularidades.

A partir desta problemática, apresentamos, assim, nossos objetivos: a) Objetivo geral –

analisar a estrutura do currículo nos níveis prescrito e praticado na Ejai, em uma escola da rede pública do Distrito Federal. b) Objetivos específicos – descrever a história da EJA, compreender a formação de professores da EJA e investigar os possíveis motivos de um currículo específico para a EJA. A escola da rede pública de ensino escolhida pertence à região administrativa da Ceilândia, onde se concentra o maior número de matrículas desta modalidade de ensino, conforme o Censo da Educação Básica de 2022 (INEP/MEC, 2023).

Optamos como método de pesquisa o Estudo de Caso (Yin, 2015), e utilizamos também aproximações com o método do Materialismo Histórico-dialético (MHD). Isso permitiu compreender a ligação entre a escola estudada (local e sujeitos da pesquisa) e currículo prescrito e praticado pela EJA (objeto de investigação). Tal compreensão permite examinar o princípio da reciprocidade das partes com o todo, corroborando a limitação do próprio método ao admitir que o todo não pode ser completamente representado pelas partes, por estar em constante construção.

Partindo desta perspectiva e por meio da análise bibliográfica, pesquisa documental e entrevista semiestruturada, utilizando três eixos teóricos: I – percurso histórico e marcos legais da EJA; II - a formação dos professores da EJA; III - o Currículo da EJA. Desta forma, a pesquisa está organizada em seis seções.

Estado do Conhecimento – nesta seção, apresentaremos as produções científicas já publicadas e selecionadas conforme o nosso objeto de estudo, através dos seguintes bancos de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), Google Acadêmico e Repositório Institucional da Universidade de Brasília (RIUnB). Esta primeira seção utiliza um recorte temporal que abrange o período de 2014 a 2023, utilizando como critério a fase de implementação do Currículo em Movimento (CM) e a elaboração, instituição e efetivação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Apesar da quantidade incipiente de pesquisas que envolvem dados relacionados ao nosso estudo, apresentamos, no final da seção, as nossas considerações sobre os resultados desta fase da pesquisa.

Metodologia – a segunda seção aborda os itinerários metodológicos da investigação, onde adotamos o método de estudo de caso (Yin, 2015), buscando uma relação aproximada com o método filosófico marxista do MHD. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que emprega como técnica de captação de dados por meio da entrevista semiestruturada, que contou com a

participação de três professores, sendo um representante de cada segmento da Ejai e três educadores da equipe de direção. Após obtermos os dados, prosseguimos em busca da compreensão do material utilizando a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (Bardin, 1977), que possibilitou, por meio de uma análise sistemática e objetiva do conteúdo de um conjunto de dados, buscar compreender o seu significado e identificar padrões ou tendências presentes nestes dados.

Percurso histórico e marcos legais Ejai – A terceira seção inicia os nossos eixos teóricos, dialogando com autores que abordaram e pesquisaram sobre temas relacionados ao nosso objeto de estudo. O objetivo é, integradamente, estabelecer uma interação entre os resultados da pesquisa e os próprios eixos teóricos listados, com vistas a dinamizar e promover as aproximações que requerem o movimento dialético do método marxista. A terceira seção trata do percurso histórico e marcos legais da EJAI, buscando compreender a sua história, a legislação vigente, bem como as políticas implementadas na educação do país e o seu impacto no desenvolvimento de uma educação de qualidade no que diz respeito ao currículo.

Formação dos professores da EJAI – a presente seção enfatiza a relevância de aprimorar as práticas pedagógicas e metodologias de ensino que favoreçam o interesse e a permanência dos estudantes na escola, de modo a proporcionar um vínculo e uma aprendizagem significativa. Não se limitando à formação inicial, ao nível de graduação, mas também à formação continuada, visando rever as concepções e conceitos em sua organização pedagógica, tendo em vista as especificidades desse segmento e, assim, fortalecer a consciência da valorização do outro. Abordamos a importância da valorização do conhecimento do aluno, pois, ao longo da vida, ele adquire um grande conhecimento do senso comum.

Currículo da EJAI – a quinta seção apresenta a organização curricular da EJAI, com base na compreensão das teorias de currículo, das tendências pedagógicas, do Projeto Político Pedagógico (PPP) e da legislação vigente. Visamos compreender o planejamento e a estruturação dos conteúdos, metodologias e avaliações que integram o processo de ensino e aprendizagem deste público específico. Assim como, refletir de que maneira o currículo tem buscado contemplar não somente os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, mas, sobretudo, a origem dos sujeitos, culturas, saberes, mitos, intencionalidades e relação com o trabalho.

Reflexões – na sexta e última seção, considerando os aspectos mencionados durante o

estudo, apresentamos a contribuição desta pesquisa em evidenciar a relevância de um currículo para a Ejaí que não aparente ser uma adaptação do ensino convencional, mas sim uma prescrição que contemple as particularidades dos alunos desta modalidade de ensino. Reforçamos que a compreensão do currículo prescrito e praticado na EJAÍ, também explicita a urgência de elaborar propostas direcionadas a esse público nos espaços da formação inicial e continuada dos professores da EJAÍ, tornando o processo de ensino-aprendizagem uma experiência de qualidade e emancipação para nossos estudantes jovens, adultos e idosos.

A pesquisa se fundamenta em conceitos de autores que guiaram o trabalho e colaboraram para a compreensão dos nossos eixos teóricos, como alguns exemplos a seguir: Eixo I: Freire, 1991; Aranha, 2006; Di Pierro, 2000; Saviani, 2019; Eixo II: Saviani, 2008; Freire, 1991; Arroyo, 2006; Soares, 2011; Eixo III - Sacristán, 2000; Silva, 2021; Saviani 2016; Libâneo, 2003; Oliveira, 2007.

Os escritores selecionados dialogam a respeito da trajetória histórica da EJAÍ, bem como os fundamentos e métodos de ensino adotados, considerando a importância de uma formação adequada e contínua para os professores desse contexto. Destaca-se a essencial valorização do currículo e o incentivo ao debate acerca das diferenças entre o currículo proposto e efetivamente aplicado na EJAÍ.

Segundo os autores, é relevante que o planejamento curricular apresente alusões históricas, experiências reais, como também uma base política subjacente. Tais ponderações nos auxiliaram e seguiram a trajetória da nossa pesquisa, desempenhando um papel fundamental na comunicação e na promoção de uma melhor compreensão dos dados identificados. Ao examinar os dados empíricos à luz da teoria, foi possível categorizar as diferentes questões emergentes das falas dos entrevistados.

Ao realizar a pesquisa científica e analisar os dados empíricos, nosso estudo tipificou três categorias curriculares principais que surgiram a partir das entrevistas: o currículo para a EJAÍ, os aspectos intrínsecos da EJAÍ e a relevância da formação docente para a EJAÍ.

A pertinência desta pesquisa encontra-se em revelar o quanto a formação dos professores que atuam na EJAÍ é indispensável para oferecer um ensino de qualidade. É preciso investir em formação continuada e práticas pedagógicas adequadas às necessidades desse público específico. A baixa frequência de matrículas de alunos na EJAÍ nos últimos anos, não representa que esse público esteja pleno em seu desenvolvimento educacional, a falta de

metodologias específicas causa o desinteresse dos alunos, o que os faz priorizar a família e o trabalho, deixando os estudos em segundo plano.

CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) no Brasil é um tema relevante e de grande importância para a sociedade brasileira. A EJAI é um programa educacional, que se tornou uma modalidade de ensino desde a LDB, Lei N. 9394/96, destinado a pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos na idade apropriada. Este programa visa garantir o direito à educação a todos os cidadãos, independentemente da idade ou do nível de instrução.

A EJA no Brasil tem enfrentado vários desafios ao longo dos anos, tais como a falta de investimento na formação de professores, a ausência de estrutura adequada nas escolas, a desmotivação dos alunos e a falta de políticas públicas eficazes para a EJAI. Apesar disso, nos últimos anos, houve avanços significativos na implementação de programas e ações voltadas para a EJAI. Um dos principais objetivos da EJAI é garantir a inclusão social e a promoção da cidadania, por meio da democratização do acesso à educação.

Na EJAI, é possível proporcionar oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, profissional e social a indivíduos que não tiveram a chance de concluir seus estudos na idade adequada. No entanto, ainda há muitos desafios a serem superados para a efetiva qualidade na educação da EJAI. É necessário um maior investimento em políticas públicas que promovam a educação de jovens, adultos e idosos, bem como a valorização dos professores que atuam nessa modalidade de ensino. Além disso, é preciso garantir que as escolas que oferecem a EJAI tenham estrutura adequada e recursos necessários para atender às necessidades específicas dos alunos.

A EJAI também enfrenta desafios relacionados à desigualdade social e econômica do país. Muitos jovens¹ e adultos que buscam a educação através da EJAI enfrentam dificuldades

¹ Segundo o IBGE (2023), 22,3%, ou seja, 10,9 milhões, dos jovens com idade de 15 a 29 anos, não estudavam nem trabalhavam em 2022. É o menor valor absoluto da série histórica iniciada em 2012 pelo instituto. O dado faz parte da “Síntese de Indicadores Sociais 2023: uma análise das condições de vida da população brasileira”. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?edicao=38475>. Acesso em: 03/08/2024.

como o desemprego, a falta de qualificação profissional e a falta de acesso a serviços básicos, como saúde e transporte. Para superar esses desafios, é necessário um esforço conjunto do governo, da sociedade civil e das instituições de ensino.

A EJAI também é uma ferramenta importante para combater o analfabetismo e a exclusão social. Através da EJAI, é possível conceder autonomia a indivíduos e dar-lhes as ferramentas necessárias para se tornarem cidadãos ativos e participativos na sociedade. Além disso, a EJAI contribui para a geração de renda e a melhoria da qualidade de vida dos estudantes e suas famílias. No entanto, é fundamental reconhecer que a qualidade da EJAI ainda enfrenta muitos desafios.

MEMORIAL

Apresentaremos um breve resumo do itinerário formativo educacional da pesquisadora, onde podemos percebê-la como sujeito em constante transformação e em que momento desperta o seu interesse pela EJAI. Por essa razão, começamos a retratar o período da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio), na época (décadas de 1980 a 1990) conhecidos como primeiro e segundo graus na rede pública de ensino da antiga Fundação Educacional (atual Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF), naquele momento matriculada ora na rede pública, ora na rede privada. Sendo majoritariamente na rede pública e alternando entre as cidades/estados do Distrito Federal, São Paulo e Campina Grande.

Apesar das constantes mudanças de cidade e de escola, motivadas por razões pessoais e familiares, a pesquisadora não teve prejuízos em sua aprendizagem.

A graduação foi cursada na rede privada, no curso de Pedagogia, com habilitação em coordenação escolar, além de uma extensão que a capacita para docência nas séries iniciais, tornando-a apta para a função. Em seguida, continuou a sua formação, realizando-se a Pós-Graduação em Orientação Educacional (OE).

É importante salientar que, com a graduação ainda em andamento, a pesquisadora foi aprovada no concurso da SEEDF, para o cargo de Pedagoga Orientadora Educacional, assumindo o cargo em 2009.

A experiência profissional inicial ocorreu em organizações privadas de ramos variados. Após o ingresso na SEEDF como OE, foi possível vivenciar a realidade escolar e seus desafios,

a partir daí começaram as inquietações voltadas para a área em questão. Já no primeiro ano de SEEDF, com lotação em uma escola de campo, foi possível conhecer e atuar nas modalidades de Educação Fundamental, nos anos iniciais e finais e duas turmas de “Acelera DF”, termo que denominava o programa instituído pelo Ministério da Educação denominado “Acelera Brasil”, que tinha por objetivo corrigir a defasagem entre idade e a série que os alunos deveriam estar cursando (distorção de fluxo escolar).

Em 2010, após mudanças de regional de ensino² e escola, houve uma alteração para 20h no turno diurno e, em seguida, mais 20h no turno noturno, dando início ao contato com a EJAI na CRE do Núcleo Bandeirante, com permanência de aproximadamente 13 anos.

Até 2021, foi possível vivenciar e atuar em realidades bastante diversas, considerando o perfil dos alunos, as suas especificidades, a sua realidade social e a disposição curricular da modalidade de ensino da EJAI, no período noturno. A busca por compreensão e possíveis soluções e/ou respostas provocou uma busca teórica que, inicialmente, abrangeu a Educação Básica de forma geral, mas concentrou-se na especialização da EJAI.

Os desafios enfrentados no trabalho com a EJAI despertaram o interesse em aprofundar os conhecimentos. O ingresso como aluna especial na Pós-Graduação na UnB permitiu o acesso à universidade, com disciplinas cursadas à distância, devido à pandemia do COVID-19, retornando posteriormente à modalidade presencial. Estas disciplinas auxiliaram na escolha do tema, objeto de estudo e problema selecionados para a dissertação de mestrado. A admissão como aluna do Mestrado Acadêmico ocorreu através da Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA), sob orientação do Professor Dr. Francisco Thiago Silva.

² Na rede pública do DF, a Portaria n.º 1273, de 13 de dezembro de 2023, artigo 34. A atuação do Pedagogo-Orientador Educacional, é de 40h semanais, no regime de 20h mais 20h, podendo alternar turnos.

1 ESTADO DO CONHECIMENTO

A realização do Estado do Conhecimento é uma parte importante neste início da nossa pesquisa e essencial do trabalho científico, pois além de identificar dissertações, teses, artigos periódicos, publicações e outros documentos acadêmicos, possibilita a análise da construção dos conhecimentos relacionados ao tema de estudo escolhido, com o cuidado necessário para honrar os autores. Além disso, é possível verificar se há restrições no campo da pesquisa, lacunas e experiências inovadoras e sugerir apontamentos para os desafios ou possíveis caminhos a serem seguidos posteriormente, ou seja, os avanços no qual o objeto de estudo irá mirar (Medeiros, Fortunato; Araújo, 2023).

O desenvolvimento do Estado do Conhecimento, apesar de requerer do pesquisador tempo, uma visão crítica e reflexiva do que está sendo pesquisado, não se limita às produções, mas também se estende para ações de análise, categorização e seleção das perspectivas apresentadas, segundo o progresso da metodologia.

Ferreira (2002) afirma que, nos últimos quinze anos, têm se produzido inúmeras pesquisas conhecidas como “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Apesar de serem bibliográficas, parecem ter o desafio de identificar e discutir a produção acadêmica em diferentes áreas do saber, buscando responder aos aspectos e dimensões que são destacados e valorizados em diferentes épocas e lugares, como as dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos publicados em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários. Além disso, são reconhecidas por sua metodologia de invenção e descrição da produção acadêmica e científica sobre o tema em questão, sob a forma de categorias e facetas que se definem como tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno é analisado.

Gil (2002) apresenta uma visão de pesquisador essencial para a prática científica:

[...] um bom pesquisador precisa, além do conhecimento do assunto, ter curiosidade, criatividade, integridade intelectual e sensibilidade social. São igualmente importantes: a humildade para ter atitude autocorretiva, a imaginação disciplinada, a perseverança, a paciência e a confiança na experiência. (Gil, 2002, p. 18).

Neste capítulo referente ao Estado do Conhecimento, a reflexão científica está presente

através das dissertações e artigos localizados nos seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Google Acadêmico e Repositório Institucional da Universidade de Brasília (RIUnB).

O recorte temporal utilizado abrange o período de 2014 a 2023, tendo como critérios de seleção a implementação do Currículo em Movimento e a elaboração, instituição e efetivação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A seleção dos trabalhos foi baseada nos eixos teóricos: histórico da EJAI, Formação dos professores da EJAI e o Currículo na EJAI. Nessa etapa de seleção, foram envolvidas combinações de termos indutores e operadores booleanos. Para o primeiro eixo: “História da EJAI” OR “EJAI no Brasil” OR “EJAI no Distrito Federal”. No segundo eixo: “Formação de professores da EJAI” OR “Perfil dos professores da EJAI” OR “Professores da EJAI”. E no terceiro eixo: “BNCC e EJAI” OR “Currículo em movimento e a EJAI” OR “Políticas públicas para a EJAI”.

Soares (1989) afirma que essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos; ordenação que permita a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses.

Nas subseções seguintes, detalharemos as buscas e os resultados dos trabalhos analisados.

1.1 BIBLIOTECA BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)

O Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico.

Na pesquisa realizada na BDTD, foram identificados 107 trabalhos, sendo 50 para o primeiro eixo (9 Teses e 41 dissertações); 55 para o segundo eixo (sendo 53 dissertações e 02 teses); no terceiro eixo, não obtivemos êxito nos dois primeiros termos indutores, apenas com o terceiro indutor, foi possível localizar dois trabalhos (01 tese e 01 dissertação).

Em seguida, analisamos os títulos e palavras-chave e procedemos à leitura flutuante dos resumos, descartando os trabalhos que não se assemelharam aos eixos da pesquisa. Foram selecionados 14 trabalhos para a leitura na íntegra, observando a abordagem aplicada ao currículo da EJAI. Os estudos selecionados estão listados no Quadro 1, organizados conforme o tipo de trabalho, autor (es); tema; local e ano de publicação.

Quadro 1- Síntese dos resultados – BDTD

(continuação)

N.	Tipo de pesquisa	Autor (es)	Título	Ano	Instituição/Cidade
01	Dissertação	Cunha, Meire Cristina	Educação política e as TIC nos fóruns de EJA do Brasil: práticas e desafios nos casos do Distrito Federal e de Goiás	2014	Unb – DF
02	Dissertação	Silva, Anderson G.	Professoras da EJA: efeitos de sentido dos discursos para a formação continuada	2015	UFAL – AL
03	Tese	Nobre, Eliacy dos S. S.	Docência e politicidade na Educação de Jovens e Adultos: com a palavra, os professores	2015	UFC – PB
04	Dissertação	Silva, Jéssica F. da F.	Formação de professores para educação de jovens e adultos: um estudo sobre o currículo do curso de Pedagogia em Sergipe	2016	UFS – SE
05	Dissertação	Moreira, Thamyres X.	Formação inicial de professores para a EJA nos cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais	2016	UFOP – MG
06	Dissertação	Nunes, Maria do R. T. de F.	“Não fui, e se vou não fico” – a questão da matrícula na EJA da Rede Municipal de Goiânia	2016	UFG – GO
07	Dissertação	Soares, Rafaela C. e S.	O educador de jovens e adultos e sua formação na Faculdade Educação da Universidade Federal de MG	2017	UFMG – MG

(conclusão)

08	Dissertação	Altamor, Pâmela R.	Educação de jovens e adultos: estudo sobre o processo de formação continuada de seus educadores	2017	UFRG – RS
09	Dissertação	Kuhn, Naíra F.	Formação de professores para a EJA: uma análise de produções acadêmicas da região sul	2017	UFFS – SC
10	Dissertação	Cardoso, Caroline C.	Direito à educação de jovens e adultos na tessitura da política públicas de financiamento	2018	UFRGS – RS
11	Dissertação	Velis, Valéria A. V.	Um estudo das políticas públicas para o atendimento da EJA no Brasil no período de 2002 a 2013: desafios e potencialidades	2018	UNESP – SP
12	Dissertação	Santos, Priscila M. G.	Análise das práticas pedagógicas dos professores de EJA, à luz das políticas educacionais em um contexto sociocultural	2018	UFPB – PB
13	Dissertação	Di Nápoli, Bruna L. da Silva	A formação inicial de professores e a educação de jovens e adultos	2019	UFG – GO
14	Tese	Pinho, Clarice Wilken	Trajetórias de formadores/as de educadores/as de pessoas jovens e adultas no Brasil – da terra para o papel: elementos necessários para a formação do/a educador/a	2022	UFMG – MG

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

As supracitadas pesquisas trouxeram apontamentos referentes a EJAI, como políticas educacionais e públicas, direitos, práticas pedagógicas, formação de professores e currículo. Apesar da contribuição de cada uma delas nas nossas reflexões, nos concentraremos nos dois últimos tópicos: formação e currículo.

Cunha (2014) investigou como os Fóruns de EJA do Distrito Federal (DF) e Goiás (GO) contribuem para a educação política de estudantes de Pedagogia em espaços não escolares. O objetivo deste estudo foi identificar as práticas e os desafios de uma educação política, apoiada nas tecnologias da informação e comunicação (TIC). A partir desta pesquisa, propõe-se uma

educação política que aplique o conhecimento produzido a serviço dos movimentos sociais que militam por uma educação de qualidade social em nosso país.

Silva (2015), analisou os efeitos de sentido dos discursos dos professores sobre a formação continuada oferecida pelo Departamento de Jovens e Adultos (DEJA) da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED-Maceió). O método usado foi a Análise do Discurso. Após a análise das sequências discursivas do trabalho, foi possível refletir sobre os discursos das professoras na Formação Discursiva do Mercado, filiada à Formação Ideológica Neoliberal.

Nobre (2013) observou as características da docência da EJA em relação à política da educação escolar. O estudo levantou reflexões sobre os aspectos políticos e pedagógicos da prática educativa e seu desenvolvimento efetivo na rede pública municipal de Fortaleza, Ceará. A análise dos discursos e significações permitiu chegar à conclusão de que a prática dialógica e problematizadora dos professores da EJA permite e auxilia na formação de subjetividades críticas, capazes de estabelecer uma análise analítica e dialética da realidade ao seu redor.

Silva (2016) examina a formação de professores em relação à fragilidade curricular no que diz respeito à EJA nos cursos de formação inicial em Pedagogia. A formação é ministrada em uma única disciplina obrigatória, geralmente reduzida e sem as reflexões necessárias. É perceptível que há lacunas nas abordagens das disciplinas que atendam às especificidades da EJA, com aprofundamento teórico e das relações entre sociedade e educação, bem como posicionamento político frente às contradições existentes.

Moreira (2016) demonstra, que, após a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia em 2006, a formação do pedagogo se concentra nos anos iniciais e na infância, sendo que as instituições de ensino superior que estão passando por reformulações curriculares visam atender às exigências apresentadas somente cumprir as exigências apresentadas nos documentos. O objetivo deste estudo é compreender como as Universidades Federais de Minas Gerais estão formando os professores do curso de Pedagogia, no que diz respeito à EJA.

Nunes (2016) compreenderá as questões relativas ao acesso e permanência na educação como direito de adolescentes, jovens e adultos, com base na análise da redução de matrículas, na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME/Goiânia), no período de 1997 a 2013. A pesquisa bibliográfica e documental foi utilizada para selecionar livros sobre a EJA no Brasil,

a EJA em Goiânia e em documentos oficiais. A pesquisa é quantitativa e interage com estudos anteriores que indicam a necessidade de se criar políticas públicas efetivas para a EJA.

Soares (2017) analisa o problema da formação inicial do educador da EJA. O autor identificou o perfil do educador egresso da FAE/UFMG, as motivações que o levaram a escolher a ênfase em EJA, os significados atribuídos a essa experiência e a relação entre a sua inserção profissional com a formação inicial. A principal contribuição apresentada no trabalho está relacionada à Formação Complementar em EJA como uma forma de se ter uma melhor compreensão dos sujeitos da EJA e como esse conhecimento pode contribuir para a atuação profissional.

Altamor (2017) estuda a formação continuada de professores da EJA. A pesquisa foi realizada com três educadoras da Rede Municipal de Educação do Rio Grande do Sul sobre os processos de formação continuada em que elas participam. A pesquisa qualitativa utilizou dados coletados mediante entrevistas semiestruturadas e a Análise Textual Discursiva para analisar os resultados. O estudo demonstra a relevância da formação continuada para os educadores, permitindo que os professores pensem e reflitam criticamente sobre o seu trabalho.

Kuhn (2017) teve em vista compreender o que as pesquisas acadêmicas da região Sul revelam sobre a formação de professores da EJA. O objetivo geral é analisar as principais características e tendências sobre formação destes professores, visando refletir sobre a dimensão das produções neste campo de estudo e o que está sendo construído a respeito. O estudo evidencia a necessidade de formação específica na área, práticas educativas que valorizem os educandos, a necessidade de assegurar um espaço maior para a EJA nas universidades, bem como a falta de políticas educacionais que estejam consoante a modalidade e o docente que atua nela.

Cardoso (2018) analisa as principais políticas de financiamento e oferta da EJA para assegurar o direito à educação, tendo em vista as responsabilidades dos governos federal e estadual do Rio Grande do Sul (RS). A caracterização do financiamento da educação pelos programas e ações do governo federal, planos e balanços orçamentários do estado do Rio Grande do Sul foi a prioridade. A abordagem adotada foi qualitativa, com uma análise documental de políticas públicas que envolvem a EJA nos níveis nacional e estadual.

Velis (2018) abordou em seu estudo as políticas públicas de atendimento à EJA no Brasil, visando assegurar que esse atendimento se torne um projeto de formação integral e

contínua para os jovens, adultos e idosos. A pesquisa é qualitativa e, ao longo da análise, é possível notar que há progressos, mas as políticas implementadas não quebraram com a lógica de governos anteriores, que se baseavam nos princípios neoliberais e preocupados com a inserção dos estudantes trabalhadores no mercado de trabalho como forma de formação integral e ao longo da vida.

Santos (2018) teve em vista compreender a prática pedagógica dos professores da modalidade de EJA sob a perspectiva das políticas educacionais e dos contextos socioculturais. Os dados foram coletados através da análise de entrevistas com professores que lecionam na EJA de uma Escola Municipal de João Pessoa, configurando-se como um Estudo de Caso. O objetivo principal com relação aos resultados foi trazer para a área educacional uma reflexão sobre a docência na modalidade EJA, de modo a permitir um olhar crítico sobre o cotidiano educativo.

Di Nápoli (2019) apresentou uma discussão sobre a linha de pesquisa do Estado, Políticas e História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, que está ligada ao Núcleo de Formação de Professores (NUFOP) da FE/UFG. A metodologia inclui revisão bibliográfica, questionários, sessões de grupo focal e análise documental. As conclusões demonstram que a EJA é invisível no curso de Pedagogia, onde o acesso ocorre através do estágio obrigatório, estratégia usada para capturar pistas da relação entre a formação inicial do curso de Pedagogia e a EJA.

A tese de Pinho (2022) discute a trajetória de formadores de educadores da EJA no Brasil. Os escolhidos foram homens e mulheres de diferentes regiões do país, que trabalharam tanto nas universidades quanto em outros espaços formativos, mediante um relato autobiográfico. O objetivo do trabalho era contribuir para o debate sobre os conhecimentos necessários para a formação de profissionais que atuam nessa área.

A análise dos estudos realizados na BDTD revelou um número significativo de pesquisas, mas poucas com enfoque formativo e curricular. Os anos de 2016 a 2017 apresentam três pesquisas respectivamente, além da ausência de pesquisas nos anos de 2020, 2021 e 2023. A maioria das pesquisas concentra-se nas universidades de Minas Gerais, conforme representado no Quadro 2:

Quadro 2 - Distribuição temporal dos 14 trabalhos catalogados por ano de defesa (2014 - 2023)

N.	Ano	Quantidade de pesquisas	N.	Ano	Quantidade de pesquisas
01	2014	01	06	2019	01
02	2015	02	07	2020	--
03	2016	03	08	2021	--
04	2017	03	09	2022	01
05	2018	03	10	2023	--
Total parcial		12	Total parcial		02
Total geral			14 pesquisas		

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A seguir, analisaremos as pesquisas encontradas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

1.2 COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES)

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados brasileiros.

O portal de periódicos da CAPES é uma biblioteca virtual da qual participam gratuitamente instituições federais de ensino superior, instituições de pesquisa com pós-graduação avaliada pela CAPES, instituições públicas de ensino superior estadual e municipais com pós-graduação avaliada com nota quatro e as instituições privadas de ensino superior com pelo menos um doutorado com avaliação trienal cinco ou superior pelo órgão.

Conforme a pesquisa desenvolvida no banco de periódicos da CAPES, seguindo os eixos teóricos desta pesquisa, foram selecionados 05 artigos dispostos da seguinte forma: 01 artigo contempla o primeiro eixo, 02 artigos contemplam o segundo eixo e 02 artigos contemplam o terceiro eixo.

Logo depois, verificamos a consonância dos títulos, palavras-chave e resumos com o tema em questão e, então, procedemos à leitura completa de todos os trabalhos selecionados. O Quadro 3 apresenta uma síntese dos trabalhos selecionados, organizados segundo o modelo do quadro anterior.

Quadro 3- Síntese dos resultados–CAPES

N.	Tipo de pesquisa	Autor (es)	Título	Ano	Instituição/Cidade
01	Artigo	Cruz, Divoene Pereira	As práticas culturais na escola Franciscana Leonísia: crenças veladas no currículo da EJA no MST	2014	Espaço do Currículo UFAL – RN
02	Artigo	Cruz, Divoene P. Pinheiro, Rosa A.	As práticas culturais e a relação com o currículo da EJA no MST: crenças, embates e contradições	2014	Espaço do Currículo UFAL – RN
03	Artigo	Bignarde, Kleber Gonçalves	A produção da política de currículo da EJA a partir da constituição dos CEJAS	2014	Espaço do Currículo UFPB – PB
04	Artigo	Lopes, Juliana M.	Currículo da EJA: um caminho para o desenvolvimento social e econômico?	2014	Revista Verde UFCG – PB
05	Artigo	Poubel, Clarissa M.Souza	Uma arena de tensões: a história da EJA ao PROEJA	2017	Cadernos de História da Educação UFU – MG

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A seguir, apresentamos as pesquisas selecionadas, com relação aos objetivos, resultados e análises de seus autores.

Cruz (2014) descreve as crenças que estão ocultas na análise do Currículo em relação às práticas pedagógicas na EJA e nas concepções dos professores da Escola Municipal Francisca Leonísia, situada no Assentamento de Reforma Agrária Serra Nova, município de Florânia–RN. A reflexão sobre a religiosidade/fé/crenças veladas, presentes nos referenciais curriculares da EJA e nas vozes dos professores, permitiu compreender a rede de significados que constitui este espaço educativo.

Cruz (2014) reflete sobre as práticas culturais na Escola Municipal Francisca Leonísia e da relação desta com o Currículo da Educação de Jovens e Adultos — EJA no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra — MST. Em seu estudo percebe as contradições existentes entre a religiosidade e os embates pela terra e pelo trabalho de uma comunidade religiosa e contraditoriamente marxista. A escola em foco localiza-se no Assentamento Rural Serra do Meio, município de Florânia-RN–RN.

Bignard (2014) argumenta que, na EJA, a ideia de educação compensatória permanece, limitando-se à compensação da Educação Básica. O estudo demonstra a relevância de uma política curricular que atenda às especificidades, demandas, expectativas, vivências, anseios e a diversidade cultural inerentes à modalidade. Os sujeitos devem ser compreendidos

como sociais, ativos e autônomos. A política curricular, no seu contexto de produção, nos convida a superar o entendimento formalista e científico do currículo.

Lopes et al.(2014) teve como objetivo do estudo compreender como o currículo atende aos educandos sob uma perspectiva solidária, como estabelece aproximações entre currículo e economia solidária na EJA. O artigo apresenta uma análise de aproximação entre o currículo da EJA e os fundamentos da economia solidária, de modo a refletir o papel da EJA na formação voltada para a geração de renda.

Poubel (2017) reflete sobre a trajetória das políticas educacionais para EJA ao longo da história, até o seu encontro com a educação profissional, através do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de EJA–PROEJA. Desta forma, apresentam-se, sob uma perspectiva crítica, diversos eventos relevantes para a efetivação da EJAI como modalidade de educação, como ocorreu a partir da LDB Lei n.º 9.394/96, bem como a integração dessa modalidade de ensino com a educação profissional, através do Decreto n.º 5.840/2006, que instituiu o PROEJA.

Em suma, os trabalhos encontrados referentes aos eixos desta pesquisa demonstram uma escassez de trabalhos que demonstrem um currículo elaborado para atender ao público da EJAIT, o que justifica e, ao mesmo tempo, impõe um desafio investigativo extraordinário, mas, ao mesmo tempo, necessário.

A análise dos estudos realizados na CAPES revelou um número reduzido de artigos tratados de formação e/ou currículo na EJA. Os anos de 2014 apresentam quatro artigos e o ano de 2017 somente um artigo. Nos demais anos, não houve artigos pertinentes para a nossa pesquisa. A maioria dos artigos é oriunda da região do Rio Grande do Norte, conforme demonstrado no Quadro 4:

Quadro 4- Distribuição temporal dos 05 artigos catalogados por ano de publicação (2014–2023)

N.	Ano	Quantidade/Tipo de pesquisa	N.	Ano	Quantidade/Tipo de pesquisa
01	2014	04	06	2019	--
02	2015	--	07	2020	--
03	2016	--	08	2021	--
04	2017	01	09	2022	--
05	2018	--	10	2023	--
Total parcial		05	Total parcial		--
Total geral			05		

Fonte: Elaborado pela autora

A seguir, dando continuidade à nossa pesquisa, apresentaremos as pesquisas realizadas

no banco de dados do Google Acadêmico.

1.3 GOOGLE ACADÊMICO

O Google Scholar ou Google Acadêmico é uma ferramenta gratuita do Google, um mecanismo específico voltado exclusivamente para a busca de artigos científicos, trabalhos acadêmicos, publicações nacionais e internacionais, livros e resumos online, revistas científicas e muitos outros materiais, de diversas áreas de conhecimento que pode ser utilizados como embasamento teórico ou referência.

Suas buscas listam textos completos ou metadados da literatura acadêmica em uma extensa variedade de formatos de publicação, é alimentado por pesquisadores e disponibiliza pesquisas confiáveis. A pesquisa foi realizada no banco de dados do Google Acadêmico e forneceu dados relevantes para a pesquisa. Foram identificados 18 trabalhos, sendo que a maioria deles está relacionada ao primeiro eixo. A partir do segundo eixo, não tivemos êxito nas buscas por nenhum dos termos indutores. Os procedimentos adotados com os bancos de dados anteriores foram mantidos no Quadro 5, sintetizando os trabalhos selecionados e lidos integralmente.

Quadro 5- Síntese dos resultados-Google Acadêmico

(continua)

N.	Tipo de pesquisa	Autor (es)	Título	Ano	Instituição/Cidade
01	Artigo	Ferreira, Fabiana Factor et al.	Desafios e evolução da EJA no Brasil	2014	Revista Uningá – PR
02	Artigo	Carvalho, Marcelo Pagliosa	O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do FUNDEB	2014	Revista brasileira de política e administração da educação – SP
03	Artigo	Bandeira, Andriola Wagner.	Avaliação diagnóstica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil	2014	Ensaio, avaliação e políticas públicas em educação RJ
04	Artigo	Oliveira, Sebastião Monteiro.	Algumas iniciativas na história da EJA no Brasil: ações e programa de jovens e adultos a partir de 1960	2015	Anpae UFES – ES
05	Artigo	Viegas, Ana Cristina	Um convite ao retorno: relevâncias no histórico da EJA no Brasil	2017	UNESP - SP

(conclusão)

N.	Tipo de	Autor (es)	Título	Ano	Instituição/Cidade
----	---------	------------	--------	-----	--------------------

	pesquisa				
06	Artigo	Fontenella, Caren R. de F.; Machado, Maria E.	A trajetória da educação popular (EP) e da educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil	2017	EJA em debate IFSC – SC
07	Artigo	Mafra, Andressa L. de S.	A educação em direitos humanos: um olhar para a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil	2018	Eja em debate IFCS – SC
08	Artigo	Santiago, Rosemary A.	A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e sua constituição como política	2018	Revista Expedições UEG – GO
09	Artigo	Oliveira, Alex V. de et al.	Processo histórico da EJA no Brasil: Os desafios enfrentados pelos educadores e educandos da Educação de Jovens e Adultos em uma escola do interior	2019	EccoS UEMG – MG
10	Artigo	Alves, Vanessa E. R. da S.	Reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil	2019	E-mosaicos UFRPE – PE
11	Artigo	Silva, José H. da	Juventudes, trabalho e educação: uma tríade estruturante para o fenômeno da juvenilização da EJA no Brasil?	2019	UERJ – RJ
12	Artigo	Chaga, Viviane R. Da S.	A EJA no Brasil: Reflexões sobre seu histórico	2020	CONEDU – AL
13	Artigo	Ventura, Jaqueline P.; Oliveira, Francisco G.	A travessia “do EJA” ao Enceja: Será o mercado da educação não formal o novo rumo da EJA no Brasil?	2020	UFV – BA
14	Artigo	Cunha, Alessandra S. et al.	Representações sociais sobre o processo formativo de professores do campo e da EJA no Brasil: a realidade na Amazônia Paraense	2021	UFT – TO
15	Artigo	Alves, Heryson R.V. A. et al.	As contribuições de Paulo Freire à EJA no Brasil	2021	Revista Ensino em Perspectivas UECE CE
16	Artigo	Barros, Rosiani S.	Dimensões teórico-metodológicas das pesquisas sobre políticas educacionais para EJA no Brasil: análise de teses e dissertações (2009–2019)	2021	UNIFAP – AM

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ferreira et al.(2014) demonstra que, apesar do progresso na educação brasileira, a qualidade ainda apresenta uma deficiência, uma vez que as avaliações ainda são consideradas uma prioridade em relação à aprendizagem. A EJA tem garantias legais, mas sofre com a falta de financiamento, prejudicando o seu desenvolvimento. Sendo assim, a educação brasileira deve estabelecer uma política de acesso, incentivar a educação, realizar uma busca ativa das

pessoas não alfabetizadas e melhorar a qualidade do ensino, ou seja, inovação na educação com um modelo que atenda às necessidades da população brasileira e a promova eficazmente.

Carvalho (2014) teve como objetivo analisar os primeiros efeitos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) no financiamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Houve uma discussão a respeito do atendimento à EJA, um levantamento e uma análise dos dados referentes às matrículas e aos recursos financeiros a que esta modalidade de educação teria direito neste fundo.

Bandeira (2014) se concentra na trajetória da EJA, sua história e dificuldades. O autor apresenta a historiografia brasileira da EJA nos anos de 1960 a 1990. A EJA ainda é relegada pelos sistemas de ensino do Brasil. O objetivo da pesquisa foi identificar as ações realizadas no período em questão e seus desafios. É perceptível que não há uma preocupação em criar políticas permanentes para a EJA, além da ausência de cursos de formação de professores para atuar na EJA, prejudicando a qualidade do ensino.

Oliveira (2015), analisa a historiografia brasileira da EJA no período entre 1960 à 1990 e como se tem se verificado ações de curto, médio e longo prazo, demonstram que essa modalidade de ensino não era inicialmente uma prioridade, e hoje, a Educação de Jovens e Adultos continua relegada pelos sistemas de ensino do Brasil. Os objetivos do seu trabalho foram identificar as ações desenvolvidas no período estudado, analisando os desafios enfrentados. O referencial teórico utilizado foram dados do MEC, Paulo FREIRE, Sérgio Haddad, dados da UNESCO e outros.

Viegas (2014) analisa o direcionamento político-pedagógico que consolida a trajetória da EJA no cenário educacional brasileiro. A pesquisa histórica documental teve como objetivo buscar elementos para compreender as dificuldades presentes no ensino da EJA.

Fontella e Machado (2017) examinam a trajetória da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Paulo Freire contribuiu significativamente para esse campo teórico-metodológico da Educação, ao demonstrar que a educação é uma ação política. A historicidade da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos a necessidade de se produzir novos discursos e práticas, evidenciando as diferenças de idiossincrasias entre os estudantes, bem como conhecendo e reconhecendo as trajetórias e necessidades de quem ingressa na Educação de Jovens e Adultos.

Mafrá (2018) refletiu sobre a educação em Direitos Humanos na modalidade de EJA no Brasil. Realizou-se um levantamento da legislação e documentos oficiais produzidos pelo governo federal. O objetivo deste artigo é apresentar a relação entre a Educação em Direitos Humanos e a modalidade EJA no Brasil, compreendendo a Educação em Direitos Humanos na modalidade EJA como uma forma de assegurar o direito à educação para as pessoas jovens, adultas e idosas que não concluíram os seus estudos na idade regular.

Santiago (2018) analisou a constituição da EJA como política pública no Brasil, mediante um percurso histórico que entrelaça, o oficial e o real, os programas e os projetos de reforma educacional, bem como a luta política pela educação pública e popular. A história da EJA foi analisada e nos mostra que, a partir da década de 1940, houve ações mais sistematizadas ao nível nacional para a expansão da educação pública. No âmbito do sistema, o Estado aumentou significativamente as suas responsabilidades e atribuições, permitindo a expansão dos direitos sociais de cidadania, a partir da última década.

Oliveira et al. (2019) apresentam os caminhos percorridos pela EJA no Brasil, bem como são enfrentados os desafios dessa modalidade em um distrito do município de Itapeverica–MG. A pesquisa de abordagem qualitativa, composta por pesquisa bibliográfica, observação e entrevistas, permitiu identificar algumas características dessa modalidade de ensino, tais como a falta de infraestrutura de ensino, de material didático e de formação específica para os professores, além das dificuldades próprias dos alunos.

Alves (2019) reflete sobre os problemas enfrentados pelos alunos para permanecerem na EJA. O objetivo é analisar os desafios pedagógicos enfrentados a partir da identificação das estratégias abordadas, dos motivos que levam ao abandono escolar e refletir sobre possíveis perspectivas. Foram analisados, via revisões bibliográficas, diversos fatores relacionados à evasão escolar. Dessa forma, percebemos a necessidade de mais estudos e investimentos voltados para essa realidade na Educação de Jovens e Adultos, visando incentivar a permanência dos estudantes na escola.

Silva (2019) analisa os desafios enfrentados pelos estudantes para a permanência na EJA e analisa os desafios pedagógicos, a partir da identificação das estratégias abordadas. As revisões bibliográficas permitiram analisar os principais motivos que levam à evasão escolar, sendo que um dos principais fatores é a falta de vontade de um aluno que trabalha durante o dia e precisa estudar à noite.

Chagas (2020) aponta que a EJA sempre foi marcada por alterações e mudanças que transformaram essa modalidade de ensino. A pesquisa compreende como a EJA se consolidou e permitir compreender a relevância do processo de escolarização para aqueles que o sistema negou. A pesquisa foi realizada mediante um estudo bibliográfico que permitiu compreender que a EJA é uma forma de promover justiça social e um caminho de oportunidades para os jovens e adultos que não puderam concluir os estudos.

Ventura e Oliveira (2020) discutem a relação entre a oferta escolar de EJA e o aumento da oferta de certificação no contexto de contra reforma da educação. A tendência atual da EJA reafirma a orientação histórica de que, para a classe trabalhadora, bastam cursos de menor duração e/ou apenas a certificação de Ensino Fundamental e Médio. A tendência é que o investimento na EJA sejam direcionados para a aligeirada e econômica certificação, através do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), na qual o fechamento de escolas que ofertam a EJA é o mais evidente.

Cunha e outros (2021) discutem a formação inicial de professores do campo, a Educação de Jovens e Adultos e os processos psicossociais que orientam a formação de professores para/nas escolas do campo. Os professores do campo ainda veem o curso de Licenciatura em Educação do Campo como um espaço de produção de conhecimento diferenciado e de ser e fazer-se professor da EJA no campo, uma vez que ajuda a compreender a dinâmica social e política da vida rural nos campos amazônicos brasileiros.

Alves et al. (2021) analisam a influência de Paulo Freire no cenário educacional, visando refletir sobre a trajetória da EJA, destacando as contribuições freirianas. Ao analisar os principais momentos da EJA no Brasil, foi possível refletir sobre a sua importância na formação de jovens e adultos. O trabalho apresenta discussões relevantes e aborda temas fundamentais para a educação de jovens e adultos, sendo crucial que se reflita e entre em contato com a área ainda no processo de formação dos futuros professores.

Barros (2021) analisou as políticas educacionais para a EJA, desenvolvidas no Brasil em Programas de Pós-Graduação em Educação no período de 2009 a 2019, disponíveis na BDTD. O método utilizado foi o materialismo histórico-dialético (MDH) e constituiu em um estudo bibliográfico, com abordagem quali-quantitativa. A autora concluiu ser necessário aprofundar as análises sobre as políticas educacionais, reforçando as discussões sobre os aspectos teórico-metodológicos, os processos, os efeitos, bem como o papel dos próprios

estudiosos das políticas educativas, de modo a assegurar a continuidade do processo de consolidação desse campo de pesquisa.

Carvalho et al. (2022) apresentam uma análise do trabalho docente da EJA no Brasil em relação aos educandos. A EJA, marcada por retrocessos, rupturas e negações, acaba por relegar os educadores ao imprevisto, à descontinuidade formativa e à efetividade docente, uma vez que o público é, quase sempre, negligenciado nas políticas públicas na EJA, as concepções epistemológicas e a epistemologia crítica. O método utilizado neste artigo é qualitativo e as questões apresentadas contribuem para uma reflexão sobre as práticas docentes, políticas públicas, dificuldades e desafios da EJA.

Santos (2023) tratou da trajetória histórica da EJA e das tendências de formação dos seus educadores, analisando os momentos de desenvolvimento dessa modalidade de ensino em questão desde o período colonial, imperial e republicano. Além disso, ele incluiu em seu debate a educação de Jovens e Adultos no Piauí, com discussões sobre as tendências de formação do educador que desenvolve essa modalidade de ensino. A bibliografia consultada percebe que a EJA sempre esteve ligada aos interesses econômicos que determinam a vida das nações e das pessoas, sobretudo das camadas menos favorecidas da população.

Os trabalhos selecionados no Google Acadêmico apresentam boa parte de conteúdos relacionados ao tema em questão, o que confirma os eixos definidos em nosso trabalho. Aperfeiçoando a escrita sobre o nosso objeto de estudo.

A análise destes dados revelou uma quantidade razoável de artigos sobre a formação e/ou currículo na EJA. Os anos de 2014 e 2015 apresentam quatro artigos, o ano de 2016 nenhum artigo localizado sobre o tema, do ano de 2017 a 2023 foram localizados quatorze artigos. A grande parte corresponde às cidades de SP, RJ e SC, representados no Quadro 6:

Quadro 6- Distribuição temporal dos 05 artigos catalogados por ano de publicação(2014–2023)

N.	Ano	Quantidade/Tipo de pesquisa	N.	Ano	Quantidade/Tipo de pesquisa
01	2014	03	06	2019	03
02	2015	01	07	2020	02
03	2016	--	08	2021	03
04	2017	02	09	2022	01
05	2018	02	10	2023	01
Total parcial		08	Total parcial		10
Total geral			18		

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Posteriormente, identificaremos os estudos que estão no Repositório Institucional da

UnB (RIUnB).

1.4 Repositório Institucional da Universidade de Brasília (RIUnB)

O Repositório Institucional da UnB é um conjunto de serviços oferecidos pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília (UnB) para a gestão e disseminação da produção científica dos professores, pesquisadores, discentes da pós-graduação *stricto sensu* e técnicos administrativos da UnB.

Todo o conteúdo disponível no RIUnB está amplamente acessível, proporcionando maior visibilidade e impacto da produção científica da UnB. Sua missão é armazenar, preservar, divulgar e dar acesso à produção científica da Universidade de Brasília em formato digital, por isso, reúne em um único local, o conjunto das publicações da UnB.

A busca realizada no RIUnB, seguiu os mesmos critérios utilizados nas plataformas de pesquisas científicas anteriores. A pesquisa realizada no banco de dados da RIUnB falhou devido à falta de compatibilidade com os eixos desta pesquisa. Dessa forma, foi possível notar a ausência de trabalhos científicos nesta plataforma que condizem com o nosso objeto de pesquisa.

Sem dúvida, o Estado do Conhecimento é uma parte importante da nossa pesquisa, permitindo que o nosso estudo não iniciasse do zero. O acesso a pesquisas que abordaram ou aproximaram-se do nosso objeto de estudo contribuiu para o enriquecimento científico desta produção.

Nos limites estabelecidos para a pesquisa realizada no Estado do Conhecimento, encontramos poucos resultados, porém relevantes, que nos permitem uma visão geral do currículo na EJAI. Os resultados constatam que, apesar da contribuição que a maioria dos trabalhos oferece, ainda há uma limitação quanto ao conteúdo e a quantidade de pesquisas que dialoguem com o nosso objeto de estudo. A ausência de dados em uma das plataformas é uma característica que demonstra a limitada informações necessárias para aprofundarmos o nosso conhecimento.

Dentre os 37 trabalhos analisados, percebemos que a maioria está focada nas questões

referentes à formação inicial do professor da EJAI, às políticas públicas, ao acesso e permanência desses estudantes e à história da EJAI e seus impactos na atualidade.

Este estudo possibilita a reflexão e/ou a adoção de novas abordagens para a serem desenvolvidas na análise de trabalhos posteriores. A ausência de dados e as possíveis lacunas contribuem para a ampliação dos nossos estudos e contribuir para um ensino de qualidade, sobretudo voltado para o nosso objeto de estudo. A nossa investigação será avançar na que se refere a reflexão e sugestões para um currículo voltado para a EJAI, que, de fato, atenda às especificidades dos estudantes e professores dessa modalidade.

Na seção seguinte, apresentaremos o caminho metodológico seguido na pesquisa, delineando alguns dos conceitos e procedimentos principais trilhados em nossa investigação, estruturados da seguinte maneira: I. Abordagem e método de pesquisa; II. Problema, objetivos e procedimentos; III. O cenário educacional da pesquisa e os seus sujeitos; IV. Os primeiros resultados: aplicando a análise de conteúdo e V. A pesquisa de campo: primeiros sinais do “concreto pensado”.

2 METODOLOGIA

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), o método científico é a maneira ou o conjunto de regras básicas aplicadas em uma investigação científica para obter os resultados mais confiáveis possíveis. Conforme a reflexão dos autores, pode-se dizer que o percurso metodológico de uma pesquisa é o planejamento que será feito durante a pesquisa em relação às técnicas que serão usufruídas durante a pesquisa científica.

Apesar de ser um método que segue etapas para ser que seja considerado científico, o pesquisador não deve ter a ideia de um procedimento rígido, que determina como o pensamento científico deve ser pensado ou agir. É importante salientar que outros métodos podem ser utilizados neste processo.

A pesquisa começa com uma inquietação, que surge por meio de uma curiosidade, dúvida ou questionamento. Para ser considerada científica, a pesquisa deve ser investigativa, obedecer a procedimentos e regras para obter dados suficientes e confiáveis, o que permitirá formular hipóteses que servirão de apoio ao pesquisador.

Diante de tais reflexões, é pertinente compartilhar o ponto de partida desta pesquisa, que surgiu da experiência profissional da pesquisadora na EJAI, e que se alinha à visão de que o currículo vigente na EJAI não pode se limitar a critérios políticos e pedagógicos que possam parecer uma compensação em relação à Educação Básica. Para isso, é necessário ter conhecimento científicos para, que mediante dados confiáveis, formular hipóteses e buscar possíveis respostas baseadas em evidências.

O objetivo principal desta pesquisa é analisar como se estrutura o currículo, nos níveis prescrito e praticado, na Educação da EJAI de uma escola da Rede Pública do Distrito Federal, meta derivada da seguinte pergunta principal de pesquisa: como se estrutura o currículo, nos níveis prescrito e praticado, na EJAI em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal?

Para atingir esse objetivo, nos direcionamos a Marconi e Lakatos (2017), que definem a pesquisa como um conjunto de procedimentos sistemáticos, baseados no raciocínio lógico, que tem objetivo encontrar soluções para problemas propostos, usando métodos científicos. As autoras complementam o conceito de pesquisa ao afirmar que, “A pesquisa é considerada

científica quando é um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e constitui-se no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. (Lakatos e Marconi, 2017, p. 43).

De acordo com Marconi e Lakatos (2017), o método científico é dividido em quatro etapas, sendo elas: a) A observação que é a etapa em que há execução dos questionamentos sobre o fato observado, a formulação de uma hipótese que é uma possível explicação para o problema em questão; b) A experimentação, onde o pesquisador realiza experiências para provar a veracidade de sua hipótese; c) A interpretação dos resultados, momento em que o pesquisador interpreta os resultados de sua pesquisa; d) A conclusão, onde é feita uma análise final e considerável sobre o fato em questão.

Partimos a seguir para as definições de nossa filiação com o método do materialismo histórico e dialético, lente teórica na qual buscaremos aumento para melhor ampliar o nosso olhar acerca do objeto de estudo.

2.1 ABORDAGEM E MÉTODO DA PESQUISA

Neste estudo, adotamos a metodologia de pesquisa qualitativa, de caráter exploratório descritivo, para analisar a estrutura curricular da EJAI em níveis prescritos e praticados em uma escola pública de ensino do Distrito Federal. Dessa forma, propusemos: a) caracterizar a EJAI; b) compreender a formação docente da EJAI; c) identificar possíveis motivos da ausência de um currículo específico para a EJAI.

Dado que a abordagem escolhida permitiu uma aproximação mais próxima do resultado/pressuposto de uma possível necessidade de uma reformulação do currículo da EJAI, permitindo conhecermos diversas possibilidades ainda não investigadas. Em termos de métodos, optamos pela pesquisa de campo, onde observamos a realidade estudada em uma escola de pública do Distrito Federal.

Em relação à escolha da metodologia de pesquisa qualitativa, nos baseamos no autor Creswell (2021, p. 184), que, claramente, discorre sobre o procedimento qualitativo“ [...] se baseia em dados de texto e imagem, têm passos únicos na análise de dados e usam estratégias

diversas de investigação”. A pesquisa qualitativa permite interpretar e estar próximo dos sujeitos pesquisados, o que nos permite obter dados relevantes para a nossa pesquisa.

O método utilizado nesta pesquisa, orienta a nossa coleta de dados, sua abordagem e as técnicas utilizadas. Utilizamos o método de Estudo de caso, nos aproximando com o método do Materialismo Histórico Dialético.

Inicialmente, é importante salientar que, no que diz respeito a ciência, o método não se limita ao passo a passo de uma pesquisa para a obter resultados. Ao abordarmos um método, visamos demonstrar os motivos que levaram à escolha de uma determinada forma de fazer ciência. De acordo com Gil (1999), o método científico é um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento.

Para compreender de forma mais ampla o objeto pesquisado, utilizamos o método de estudo de caso, que, de acordo com Yin (2015), é uma investigação empírica, uma análise minuciosa da realidade em que se tem em vista interpretar e explicar um determinado fenômeno contemporâneo (o caso) em profundidade na dinâmica com o mundo.

Esse método é pertinente por nos permitir compreender, como surgem e se desenvolvem alguns fenômenos, e o seu contexto anterior. Porque se deram de uma forma e não de outra, suas influências, sua materialidade, sua evolução num determinado período e espaço. Por si só, esse método requer capacidade de quem pesquisa em defender com argumentos e justificativas seu estudo relevante.

O estudo de caso, também possui fases que de acordo com Yin (2015) são: exploratória, que delimita o fenômeno a ser estudado; coleta de dados, que pode utilizar vários instrumentos de coleta; e análise sistemática, que está imbuída desde o início até o fim, mas após a coleta de dados necessita de uma análise mais precisa em que constata a pertinência dos achados descartando o que não contribui para o estudo.

Sendo a metodologia utilizada nesta pesquisa o estudo de caso, também procuramos nos aproximar da concepção filosófica do materialismo histórico-dialético (MHD) para compreender a capacidade lógica de identificar nos fenômenos a categoria mais simples (empírico) para chegar à categoria de síntese de múltiplas determinações (concreto pensado).

A seguir, analisaremos o MHD para aproximar-nos da metodologia principal, o estudo de caso, estabelecendo uma ligação entre os dois métodos.

2.1.1 APROXIMAÇÕES COM O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO NA PESQUISA E SUAS IMPLICAÇÕES NO CAMPO DOS ESTUDOS DE CURRÍCULO

Para adentrarmos nas especificidades do MHD, faz-se necessário, inicialmente, compreendermos o campo curricular da área destinada ao foco desta pesquisa e suas relações entre si.

De acordo com Silva (2020), as teorias de currículo são classificadas a partir de três teorias e suas respectivas categorias: tradicionais—ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos; críticas—ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência; e pós-críticas—identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

As duas primeiras sustentam-se, sobretudo, no positivismo e concebem a educação e a organização do conhecimento (currículo) como processo mecânico e de caráter linear/rígido que tem por objetivo ajustar os sujeitos ao mundo capitalista. A última fundamenta-se na pós-modernidade e focaliza nos sujeitos. Essas teorias apresentam objetivos e ideologias distintas, suas implicações devem ser bem compreendidas por educandos e educadores, principalmente porque delas decorrem toda a feitura e arquitetura curricular, ainda que muitos profissionais não percebam.

A teoria crítica contempla a escola como um lugar socialmente dinâmico, que nos traz contradições da sociedade capitalista apresentadas por Silva (2020) nas seguintes categorias: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência.

As teorias críticas de currículo nos exigem a reflexão sobre as possibilidades de análise metodológica do MHD, método desenvolvido por Marx por meio da observação do papel da classe burguesa de sua época. Karl Marx foi um alemão, filósofo, economista, jornalista e militante político que dedicou quinze anos de investigação para desenvolver o seu método, sendo o materialismo dialético a base e a ciência filosófica do marxismo. O principal objetivo

dos estudos marxianos era entender o modo de produção capitalista.

O método marxiano desenvolveu um repertório teórico considerando três vertentes principais: o idealismo clássico alemão, especialmente na obra de Hegel, que, adiante, se contrapõem à lógica de Saint-Simon; o socialismo utópico de Saint-Simon e a economia política inglesa. É possível compreender que a base filosófica do marxismo é o materialismo dialético, como constatamos no argumento de Triviños (2019, p. 51), “[...] não só tem como base de seus princípios a matéria, a dialética e a prática social, mas aspira ser a teoria orientadora da revolução do proletariado.”

Ao aplicar o MHD em pesquisas científicas, atualmente, é possível notar que o objeto estudado é quem direciona a escrita. Dessa forma, o rigor teórico deve primar pela seriedade e originalidade da pesquisa, tendo em mente o materialismo histórico dialético utilizado em trabalhos acadêmicos, deve apresentar um movimento cativante para o leitor.

De acordo com Netto (2011), o próprio Marx nos deixa uma ideia de conceito, a partir do momento que seu método implica numa determinada posição do sujeito da pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações.

As pesquisas realizadas a partir do MHD estimulam a concepção denominada de “concreto pensado”:

No “final” desse processo, ter-se-á, então, não mais um concreto figurado e abstrato (porque pouco se sabia dele), mas, sim, um “concreto” pensado e abstrato (mas agora abstrato enquanto pensamento, enquanto compreensão mental que se tem dele; não mais abstrato porque vazio, porque o que se sabia dele era muito superficial e genérico). Uma aproximação significativa da essência do fenômeno, do que ele é (não do que ele aparentava ser no início). Um concreto pensado que é uma “unidade da diversidade”, “síntese de múltiplas determinações; determinações que o estudioso identificou pelas várias perguntas feitas Pa realidade, sempre no sentido de ir além da compreensão interna da mesma, de procurar entender em que dimensões maiores (círculos concêntrico, totalidades relativas...) (Marx, 1989, p.229)

Em outras palavras, no marxismo não se separa a teoria do método. As categorias não são regras, procedimentos, etapas e técnicas formais de coleta de informações para tratar o objeto. Mas sim, ontológicas, formas do ser, históricas e transitórias, ao decifrá-la em sua historicidade, talvez seja o maior desafio em investigações que repousam nessa ótica epistemológica.

Todos os seres sociais são materiais, possuem existência objetiva. A análise teórica

permite que os homens tomem consciência dela. Quando é possível reproduzi-la no seu dinamismo e nas suas relações por meio de métodos conceituais, as categorias aparecem como produtos do pensamento, sob a forma de reflexão, o concreto pensado.

Silva (2020) caracteriza o método de Marx baseado nos três aspectos principais: materialismo (matéria anterior à consciência), histórico (é a ciência histórica de qualquer objeto, no seu caso a lógica do capital que se historicizam as diferentes dimensões reflexivas) e dialético (essência da produção do conhecimento humano, a luta dos contrários, que na ótica de Marx se configura como luta de classes de ideias opostas).

A dialética presente no pensamento de Marx é uma tentativa de superar a dicotomia, que estabelece uma separação entre o sujeito e o objeto, é um método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis. Marx não apresentou, em sua obra literária, um conjunto de regras e categorias previamente elaboradas, mas sim a partir da realidade do objeto. Como descreve Neto (2011):

“O método não é um conjunto de regras formais que se "aplicam" a um objeto recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito de pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para "enquadrar" o seu objeto de investigação” (Neto, 2011, p. 52).

As categorias de análise no MHD surgiram visando analisar os fenômenos sociais e suas formas. Suas características relacionadas ao homem x natureza, à sociedade e à economia, se modificam conforme as circunstâncias com a realidade social, sendo válidas somente com a participação humana, portanto “[...] assim como do movimento dialético das categorias simples nasce o grupo, do movimento dialético dos grupos nasce a série e do movimento dialético das séries nasce todo o sistema”. (Marx, 1989, p. 105).

Somos simpatizantes do método e primamos pela escrita a partir de categorias, porque entendemos, baseados nos autores que o estudam, que não há produção de conhecimento em Marx, sem o uso e aplicação de suas leis e categorias, a nossa peleja nessa dissertação foi o de desvendar exatamente isso: as múltiplas determinações de um possível currículo para a EJA, tendo o DF como palco.

É perceptível a necessidade de expor as categorias separadamente, porém é necessário lembrar que elas possuem elo entre si que lhes dá sentido e se complementam. Dessa forma, são concretas e dão sentido a realidade social. Para uma melhor compreensão, recorreremos a

Cury (1997), que com base em Marx apresenta as seguintes categorias de pesquisa: contradição, mediação, totalidade, reprodução e hegemonia, promovendo o diálogo entre elas.

Além de identificar pesquisas sobre o currículo na EJAI, esta dissertação também buscou relações entre o objeto de estudo e o MHD. Dessa forma, utilizamos o entendimento de Frigotto (2010), ao propor a utilização da dialética-histórica no processo de investigação, sendo necessário ter consciência dos riscos de banalização ou simplificação recorrentes neste tipo de estudo, tanto em termos de simplificação quanto de aplicação (com a incorporação de pressupostos e categorias de outras teorias, por exemplo). Dessa forma, é possível notar três maneiras de o MHD ser utilizado nas pesquisas: como uma postura ou concepção; como um método de análise; ou como uma prática revolucionária.

A postura materialista apresenta-se como uma contradição às concepções metafísicas da realidade (empírica, positiva, idealista, eclética e estruturalista). O pensamento é uma representação subjetiva, no plano mental, do mundo externo que independe da consciência humana. Cabe ao pesquisador se apropriar da realidade objetiva através das determinações que se estabelecem e as apresentar de forma teórica (generalizada).

Nessa perspectiva, está situada no campo da realidade objetiva, das contradições e das leis que regulamentam a organização, a transformação e o desenvolvimento dos fatos sociais, o que lhe confere um caráter histórico e provisório. A dialética (do plano real) é, então, trazida para o plano do pensamento (plano abstrato) marcado na investigação, sendo feita através das categorias analíticas (Frigoto, 2010).

Ainda de acordo com Frigoto (2010), a estratégia é composta por cinco momentos fundamentais. Os pesquisadores iniciam-se com uma problemática (totalidade mais ampla) na qual o objeto está situado por meio de um recorte (totalidade menor). Para o recorte, são considerados a postura do pesquisador, a necessidade emergente de práticas anteriores e os objetivos da pesquisa. A investigação inicia-se com uma análise histórica do objeto, o que permitirá estabelecer quais elementos serão investigados no contexto de produção. Após a análise dos dados, é necessário estabelecer o método de análise (categorias).

Isso permitirá interpretar e analisar o material. Esse movimento visa superar a aparência (singular) do objeto para atingir sua essência (totalidade). O método, por fim, apresenta síntese das diversas determinações de forma coerente e clara, discutindo as implicações para a ação.

Dessa forma, abordar os aspectos metodológicos do MHD nos dá condições reais de

situá-lo como uma metodologia relevante no processo de currículo da EJAI. A partir do MHD compreendemos que os sujeitos deixam de ser meros coadjuvantes da história e são protagonistas dos processos históricos e sociais, mudando sua condição nos contextos culturais que apresentam ao seu redor, mediante uma conscientização.

Assim, para evitar alguns equívocos interpretativos, trataremos aqui da abordagem do MHD como perspectiva de contribuição, em seus aspectos teórico e metodológicos, como forma de contribuição para compreendermos o currículo da EJAI. Esses aspectos nos permitem o entendimento de que o homem cria a sua história, ao interagir com a sua realidade cotidiana. Ele, conscientemente, modifica hábitos para atender às suas necessidades, buscando melhores condições de vida.

Freire (2008) nos desperta para a importância em reconhecer a educação como um ato político e ideológico, onde o educador deve estar sempre disposto a todas as possibilidades para assegurar que seus estudantes tenham condições de escolher os caminhos que desejam trilhar. Portanto, entendemos que o espaço escolar tem uma grande capacidade de incentivar o debate de ideias divergentes e discutir as relações sociais para decidir se desejamos ou não a reprodução delas.

Esta pesquisa teve em vista analisar, conscientemente, como os envolvidos no processo de educação, especialmente na EJAI, compreendem qual o tipo de cidadão se aspira formar, indivíduos indiferentes ou sujeitos conscientes que promovem mudanças.

Desta discussão, compreendemos haver valiosas contribuições quando o MHD visa compreender as mudanças do mundo a partir da realidade concreta, reforçamos que os critérios da análise dialética nos permitem ter um conhecimento mais amplo e minucioso sobre a evolução de uma sociedade específica. Assim, a abordagem, sob uma perspectiva materialista, não se restringe a analisar e compreender as transformações e mudanças apenas teoricamente, mas visa entendê-las a partir do contexto real em que ocorrem e continuam ocorrendo.

A vista disso, o MHD visa assimilar as mudanças que ocorrem na sociedade, o que é indispensável para o materialismo dialético. A partir das experiências vividas nos espaços de ação docente na EJAI, será possível perceber novas perspectivas de aproximação entre o que é produzido e o que é praticado no currículo da EJAI. Desse modo, procura-se evitar falsa ideia de que são ações fragmentadas.

Vale ressaltar que entendemos que o currículo na EJAI vai muito além de conteúdos e

etapas, representa um campo de superação intimamente articulado com as necessidades, expectativas e trajetórias de vida desses estudantes. Dessa forma, é preciso nos questionarmos como o currículo é organizado e praticado, para articular suas disciplinas com a realidade dos alunos. Reconhecer a urgência do campo curricular da EJAI representa uma evolução que lhes permitirá serem reconhecidos e respeitados em suas especificidades.

O currículo, na sua disposição epistemológica, manifesta as intencionalidades no campo formativo, especialmente quando provêm dos percursos históricos e sociais que ocorrem em diversas instituições. Para Sacristán (2013), o currículo desempenha uma função dupla e, ao mesmo tempo, unificadora: ele reforça as fronteiras, mas também delimita os componentes, dando ao processo educativo os componentes que o compõem.

A EJAI representa um desafio para a nossa sociedade. Assim, essa prática de refletir sobre o currículo prescrito e praticado nesta modalidade de ensino pode promover mudanças e até mesmo contribuir para o rompimento de um possível meio de alienação. É importante salientar que existem diversos fatores políticos, sociais e econômicos que controlam todas as atividades educativas, a oposição ao processo político é motivo de repressão. Os indivíduos estão sujeitos à submissão e à dominação, cabe a ele encontrar uma filosofia de vida que o leve a refletir sobre sua situação atual e torná-lo um revolucionário.

Uma das funções reservadas à EJAI é a sua importância em propiciar ao seu estudante capacitar-se para buscar o seu próprio desenvolvimento.

No próximo item, descreveremos a relação entre problema, objetivos e os procedimentos de pesquisa.

2.2 PROBLEMA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS

Em relação ao problema de pesquisa em questão, procuramos possíveis respostas ou reafirmações de conclusões já apresentadas em pesquisas anteriores.

Para compreendermos o nosso problema, é importante salientar que a EJAI é uma modalidade de ensino, destinada ao público de jovens, adultos e idosos. Esse público tem características distintas em termos de história de vida, profissão e nível de aprendizado. Em sua

maioria, são trabalhadores que tem responsabilidades em relação aos seus familiares e à sociedade. A partir da sua experiência, carregam valores éticos e morais. Nesse contexto, Freire (1997) salienta que é preciso que os educadores criem as condições concretas para que a produção de conhecimento se torne uma realidade.

Diante disto, levantamos a seguinte questão: Como se estrutura o currículo, nos níveis prescrito e praticado, na EJAI em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal?

A revisão bibliográfica foi o ponto de partida para a reflexão sobre o currículo prescrito e praticado da EJAI, tais como: Apple (2008), Aranha (2006), Arroyo (2006), Di Pierro (2000), Freire (1991), Giroux (1997), Malachen (2020), Oliveira (2011), Sacristán (2000), Santomé (2013), Stephanou (2005), Saviani (2019), Silva (2021), Soares (2011), dentre outros.

Seguindo o objetivo geral da pesquisa em analisar como o currículo da EJAI se estrutura nos níveis prescrito e praticado, em uma escola da rede pública do Distrito Federal, nossos estudos dividiram-se nos seguintes objetivos específicos: a) Caracterizar a Educação de Jovens e Adultos; b) Compreender a formação docente da EJAI; c) Identificar os motivos da ausência de um Currículo específico para a EJAI.

Dessa forma, prosseguimos com a descrição dos instrumentos/procedimentos e sua aplicação nesta pesquisa, quais sejam:

- revisão bibliográfica: a análise documental e as entrevistas semiestruturadas foram utilizadas para o nosso estudo de caso, visando investigar os trabalhos já divulgados e estabelecer uma ligação entre o que os autores publicaram e o nosso objeto de estudo, fatores que contribuíram para a criação de nossas seções. Lakatos e Marconi (2003) salientam que a revisão bibliográfica permite verificar o estado do problema a ser pesquisado sob o aspecto teórico e de outros estudos e pesquisas já realizados.
- análise documental: sendo uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Na análise documental, consistem documentos qualquer material escrito que possa ser usado como fonte de informação (Ludke, André, 2011; Pimentel, 2001).
- entrevista semiestruturada: a entrevista semiestruturada foi o método escolhido para a aquisição de dados. Triviños (1987) e Manzini (1990) abordam o conceito e a caracterização do que é uma entrevista semiestruturada. Para Triviños (1987, p.146) a

entrevista semiestruturada tem como características questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses relacionadas ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. O autor complementa que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (Triviños, 1987, p.152).

Para a seleção da escola onde nossa pesquisa foi desenvolvida, optamos pela CRE Ceilândia, que apresenta a maior quantidade de escolas que trabalham com essa modalidade de ensino. Em seguida, selecionamos a escola, que tem o maior número de matrículas na EJAII, atende nos turnos diurno e noturno e dispõe de todos os segmentos da EJAII. Dessa forma, foi possível aprofundarmos os conhecimentos sobre o tema em questão no ambiente escolar.

Assim trazemos a contribuição de Ludke e André (2018), quando afirmam que o estudo de caso objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes a uma dada situação; assim, a entrevista coloca-se como uma das vias principais para alcançar esses significados.

Sobre as nossas entrevistas foram realizadas com seis profissionais da educação que se encontram lotados na escola pesquisada, sendo eles: três professores, um de cada segmento e três educadores da equipe de direção. As seguintes questões foram utilizadas como norteadores para a nossa entrevista: a) Na sua opinião, o currículo atual atende às necessidades da EJAII? b) Como deveria ser elaborado um currículo específico para a EJAII? c) Quais são os pontos principais que devem ser considerados ao elaborar um Currículo para a EJAII? d) Na sua perspectiva como educador, a EJAII atende às particularidades sócio-culturais dos alunos desta modalidade?

É importante salientar que, antes do início das entrevistas, já havíamos examinado o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino, em busca de uma melhor compreensão do contexto escolar.

De acordo com Manzini (1990, p.154), a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas à entrevista. O autor acredita que esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

É possível notar que os autores mencionam a necessidade de perguntas básicas e fundamentais para atingir o objetivo da pesquisa. Dessa forma, Manzini (1990) salienta que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante.

Triviños (1987) nos traz o entendimento de entrevista semiestruturada como:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências no foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa[...] (Triviños, 1987,p.146).

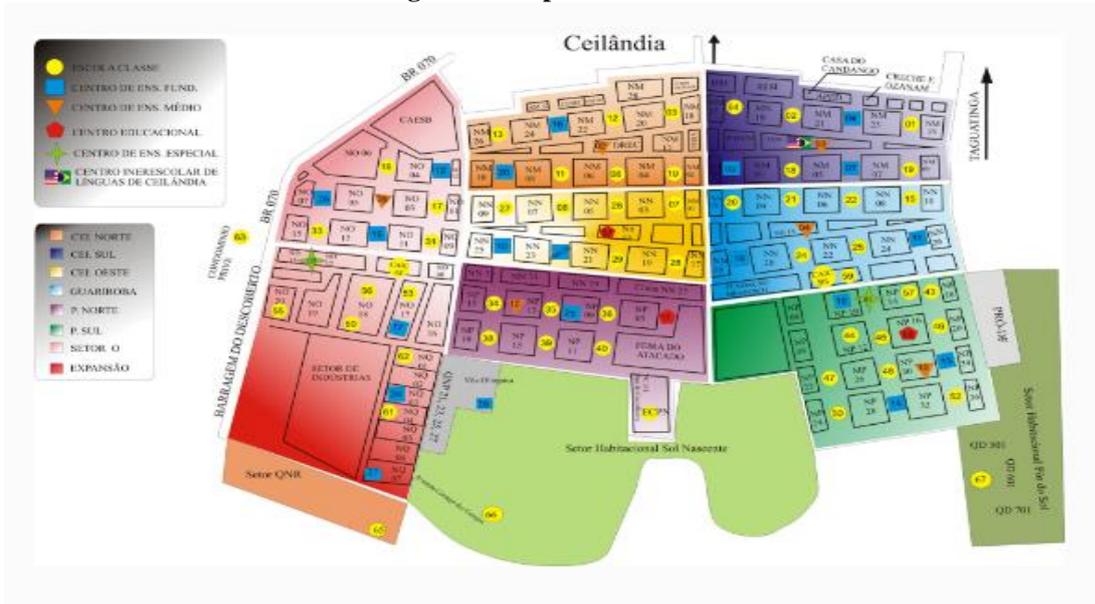
As entrevistas semiestruturadas apresentam perguntas abertas e fechadas, combinadas, permitindo que o entrevistado reflita sobre o tema apresentado. As questões devem ser previamente definidas, de modo que possam se assemelhar a um diálogo informal. Se o entrevistador considerar necessário, poderá conduzir o debate e até mesmo acrescentar questões para auxiliar no contexto da entrevista.

Para a realização das entrevistas com os profissionais mencionados anteriormente, será solicitada uma análise, avaliação e decisão junto à SEEDF, visando à autorização de pesquisa externa às unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (apêndice D). Este processo deverá ser conduzido por meio de um formulário específico e documentos exigidos pelo órgão, e enviado por e-mail.

Com a pesquisa de campo visando a captura dos dados por meio da realização das entrevistas semiestruturadas realizadas junto aos profissionais da educação, tivemos por objetivo analisar como ocorre a realidade e de que forma ela é percebida. Analisamos e interpretamos os dados obtidos, tendo por base a análise de conteúdo.

A seguir, apresentaremos o cenário educacional pesquisado, o perfil da EJAI e os educadores entrevistados.

Figura 3- Mapeamento das escolas da Ceilândia

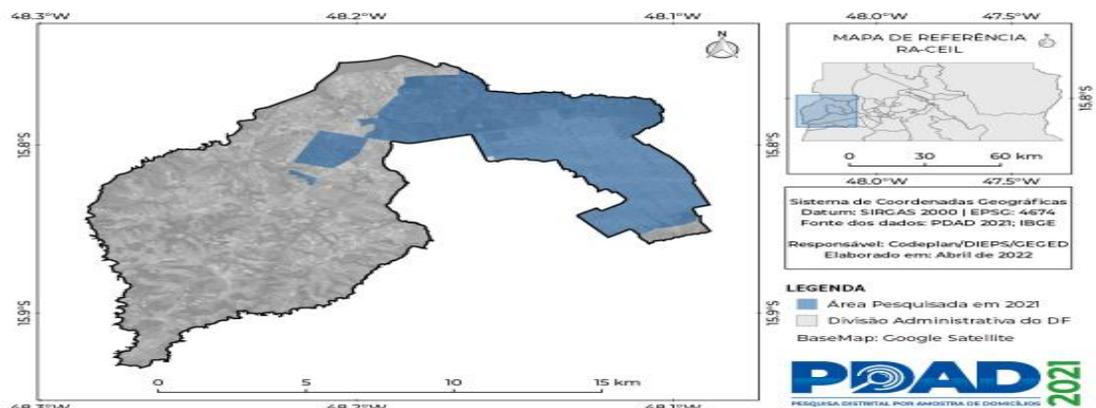


Fonte: Administração da Ceilândia 2018.

A Ceilândia-RA IX é a região com a maior população, totalizando 350.347 habitantes, sendo 52,6% do sexo feminino. Surgiu a partir da remoção de moradores de áreas irregulares e hoje abriga a maioria dos nordestinos que residem no DF, representa 51% da população.

O símbolo da cidade é a Caixa d'Água central. A Casa do Cantador, obra de Oscar Niemeyer, é considerada o Palácio da Poesia e da Literatura de Cordel no DF. O campus do Instituto Federal de Brasília-IFB, em Ceilândia, oferece cursos de graduação, técnicos e formação básica. Enquanto a Unb também possui um campus na região. Na figura 4 apresentamos o mapa de cobertura da PDAD 2021 para Ceilândia.

Figura 4- Área de cobertura de Ceilândia, conforme a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios



Fonte: PDAD 2021

Na pesquisa de 2021 da PDAD, 2,7% dos entrevistados consideram-se LGBTQIA +36.

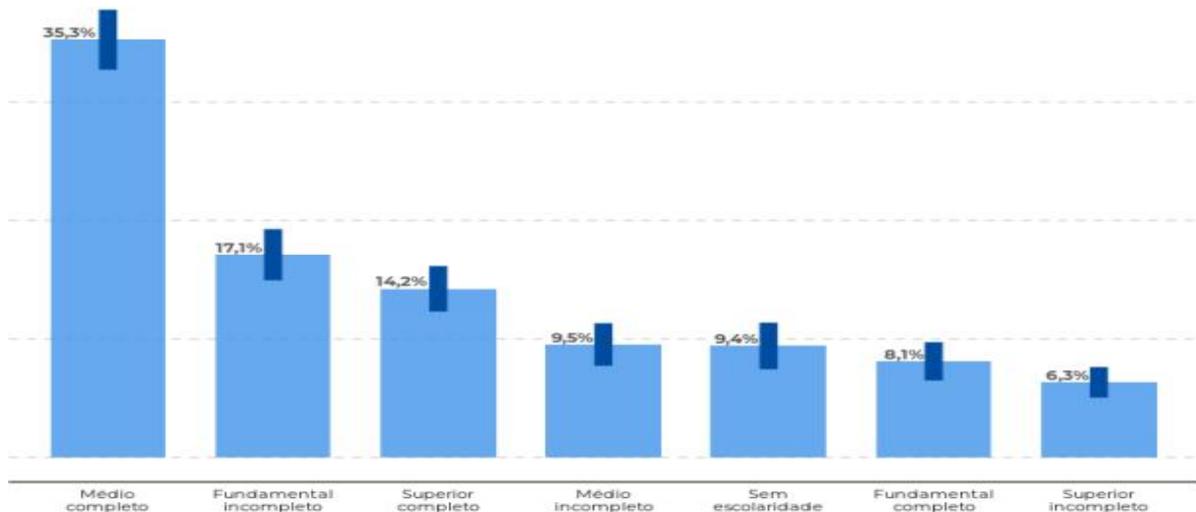
No que diz respeito à identidade de gênero, não houve dados suficientes para a divulgação dos resultados. Em relação à raça/cor da pele, verificou-se que 45,8% dos entrevistados se identificaram como pardos.

A pesquisa ainda mostra que a maioria dos residentes trabalha na região onde a renda familiar desta RA é uma das mais baixas do DF. Comparando a RA do Lago Sul, que possui a maior renda per capita, a Ceilândia apresenta em média 786,38% inferior à renda per capita do Lago Sul. Esses números evidenciam a crescente desigualdade econômica.

Em relação à população em idade ativa, a partir de 14 anos, 42% representam os que desenvolvem atividades, enquanto 12,8% não realizam nenhum tipo de atividade. Um dado relevante para o mercado de trabalho diz respeito à população que não estuda nem trabalha, os chamados “nem-nem”, 36,6% da população com idade entre 18 e 29 anos estavam nessa situação, e somente 9,2% encontravam-se à procura de emprego.

Em relação à instrução, 93,3% dos residentes têm domínio de leitura e escrita, e 62% frequentam a escola pública. A modalidade predominante de ensino é presencial, com 83,6% dos alunos no turno matutino. O meio de transporte mais utilizado é a pé, com tempo médio de até 15 minutos no deslocamento. A escolaridade das pessoas a partir dos 25 anos, em média, representa 35,3% com ensino médio completo. Conforme demonstra o Gráfico 1:

Gráfico 1- Escolaridade da população da Ceilândia a partir dos 25 anos de idade



Fonte: CODEPLAN/DIEPS/GEREPS/PDAD 2021

Fonte: Codeplan 2021

Diante dos dados apresentados, percebemos que a Ceilândia é a região mais populosa

do lado oeste do DF e a segunda em termos financeiros. A maioria dos alunos matriculados frequenta escolas públicas. Para uma melhor compreensão, na subseção a seguir descreveremos o cenário educacional da pesquisa onde desenvolvemos a nossa pesquisa.

2.3 O CENÁRIO EDUCACIONAL DA PESQUISA

Buscando conhecer os impactos do cenário educacional atual na EJAI, recorremos a pesquisas realizadas e publicadas no Censo Escolar 2023. O Censo Escolar, principal levantamento estatístico da educação básica, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é realizado em regime de colaboração, entre as secretarias estaduais e municipais de educação, com a participação de todas as escolas públicas e privadas do País. O levantamento estatístico abrange as diferentes etapas e modalidades da educação básica: ensino regular, educação especial, EJAI e educação profissional.

Conforme os dados do CENSO Escolar 2023 (INEP, 2024), as matrículas na EJAI permaneceram em queda, como ocorre desde 2018. Em 2023, foram registrados 2,5 milhões de estudantes. Sendo 2,3 milhões, na rede pública e cerca de 200 mil, na rede privada. Identificou-se que a população de 18 anos a mais de idade que não frequenta a escola e não possui a educação básica concluída chega a 68.036.330, sendo: a) 18 a 24 anos: 1.636.176; b) 25 a 29 anos: 4.259.251; c) 30 a 39 anos: 22.435.225; d) 40 anos e mais: 36.705.678.

O Censo ainda indica que a EJAI recebe alunos provenientes do ensino regular, sendo que, de 2020 a 2021, aproximadamente 107,4 mil alunos dos anos finais do ensino fundamental e 90 mil do ensino médio migraram para a EJAI. São alunos com histórico de retenção e buscam meios para conclusão dos ensinos fundamental e médio.

Ainda segundo a pesquisa acima citada, essas estatísticas contrariam o cenário ideal, que seria aquele em que todos os alunos concluíssem o ensino fundamental aos 14/15 anos e o ensino médio aos 17/18 anos, frequentando uma escola regular e de preferência no turno diurno.

Em Brasília-DF, capital do Brasil e sede do governo do Distrito Federal, contamos com a Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF), responsável pela gestão de todas as etapas

da educação básica. Nossa rede é uma das maiores do país, com mais de 472 mil estudantes atendidos, distribuídos em 827 escolas (SEEDF,2023).

Conforme as informações constantes no site da SEEDF, em relação à EJAI, são ofertadas as modalidades de ensino nas formas presencial e a distância. Nossa rede de atendimento à EJAI conta com 95 unidades escolares, 32.958 estudantes, distribuídos da seguinte forma: 29.911 matrículas presenciais; 1.151 matrículas combinadas (educação profissional); 1.896 matrículas de educação a distância (SEEDF).

Para a obtenção de dados para a nossa pesquisa, optamos pela Coordenação Regional de Ensino (CRE) da Ceilândia, sendo o motivo da nossa escolha a CRE que apresenta o maior número de escolas que atende essa modalidade de ensino. A escola selecionada apresenta o maior quantitativo de alunos matriculados na EJAI e atende essa modalidade de ensino nos turnos vespertino e noturno.

As informações que seguem foram extraídas do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, gentilmente disponibilizado pela escola e exposto no site da SEEDF. O Centro de Ensino Médio 03 da Ceilândia (CEM 03) iniciou suas atividades no ano de 1971, a partir da década de 2000 passou a atender as modalidades de Ensino Médio Regular e a EJAI.

A escola passou por uma grande reforma nos anos de 2020 a 2021, representando um avanço na qualidade das condições físicas e na segurança dos docentes e discentes desta instituição educacional (IE), e adaptação para atender estudantes com necessidades especiais, conforme determina as normativas da SEEDF.

A escola em questão, a partir de nossas observações, está bem planejada e organizada, garantindo boas condições pedagógicas e de funcionamento, para os professores poderem desempenhar um bom trabalho e proporcionar um ensino-aprendizagem de qualidade para os estudantes. O espaço físico é adequado e contribui para o bem-estar de todos, apesar de, por si só, não determinar a qualidade do ensino. O Quadro 7 demonstra como escola está organizada fisicamente:

Quadro 7- Disposição física do Centro de Ensino Médio 03 da Ceilândia

(continua)

Ambiente	Quantidade	Ambiente	Quantidade
Direção	01	Sala de recursos	01
Secretaria	01	Orientação Educacional	01
Depósito para materiais da secretaria	01	Psicóloga e Pedagoga	01

(conclusão)

Ambiente	Quantidade	Ambiente	Quantidade
-----------------	-------------------	-----------------	-------------------

Supervisão pedagógica	01	Auditório	01
Coordenação pedagógica	01	Camarins	02
Sala de exp. Adm.	01	Anfiteatro	01
Sala de materiais adm.	01	Sala de múltiplas funções	01
Depósito geral	01	Viveiro	01
Sala dos professores	01	Cantina	01
Salas de aula	30	Pátio/Refeitório	01
Biblioteca	01	Banheiros	10
Sala de leitura	01	Quadras Poliesportivas	02
Informática	01	Laboratório de Ciências	01

Fonte: PPP da escola pesquisada (2023)

A seguir apresentamos de que maneira os dados foram analisados com vistas a buscar as suas relações com o olhar nas múltiplas determinações.

2.4 OS PRIMEIROS RESULTADOS: APLICANDO A ANÁLISE DE CONTEÚDO

Visando simplificar a compreensão dos dados a serem analisados, optamos pela metodologia de análise de conteúdo, que, de acordo com Bardin (2011), consiste em compreender o que foi dito em meio a uma investigação, construindo e apresentando concepções em torno de um objeto de estudo por meio de um processo rigoroso.

Isso posto, prosseguimos com os tópicos que dizem respeito à metodologia da pesquisa. A pesquisa, é considerada a principal função da ciência, que investiga e cria a realidade, estabelece uma ligação entre o pensamento e à ação. Minayo (1994), defende que nada pode ser considerado um obstáculo se não tiver sido, em primeiro lugar, um obstáculo prático. O ciclo da pesquisa é conhecido como um processo que inicia com um problema ou pergunta e termina com um produto provisório capaz de gerar novas perguntas.

De acordo com Minayo (1994), o ciclo de pesquisa é constituído em três etapas: a) exploratória: são questionados aspectos relacionados ao objeto, pressupostos, teorias relevantes, metodologia adequada e questões operacionais necessárias para início do trabalho de campo; b) trabalho de campo: levantamento empírico da construção teórica desenvolvida até o momento, são utilizadas diversas técnicas de coleta de informações, tais como entrevistas, observações, análise documental e bibliográfica, entre outras; c) tratamento do material: para tratar o material coletado no campo, é necessário organizar, classificar e analisar.

Dada a relevância do tratamento dos dados encontrados nesta pesquisa, torna-se pertinente a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). A autora menciona como um conjunto de técnicas e procedimentos que direcionam de forma metódica, para o pesquisador conseguir extrair dados a partir da coleta de dados. Visamos identificar elementos além do que foi mencionado nas entrevistas, segundo Bardin (2011), a fim de compreender nosso objeto de estudo.

Vale salientar que Minayo (1994) aponta três dificuldades para uma análise qualitativa eficaz: 1) acreditar que a realidade dos dados no início é clara, levando o pesquisador a simplificar os dados, e chegar a conclusões superficiais e equivocadas; 2) utilizar métodos e técnicas que não compreende os significados presentes em seus dados; 3) análise mais aprofundada da pesquisa relacionada à dificuldade do pesquisador em articular as conclusões que surgem dos dados concretos com seus conhecimentos mais amplos. Tudo isso pode resultar em uma distância entre a teoria e a aplicação da pesquisa.

As pesquisas qualitativas geram uma abundância de dados que precisam ser organizados e compreendidos. Identificar dimensões, categorias, tendências e padrões é essencial para compreender seus significados.

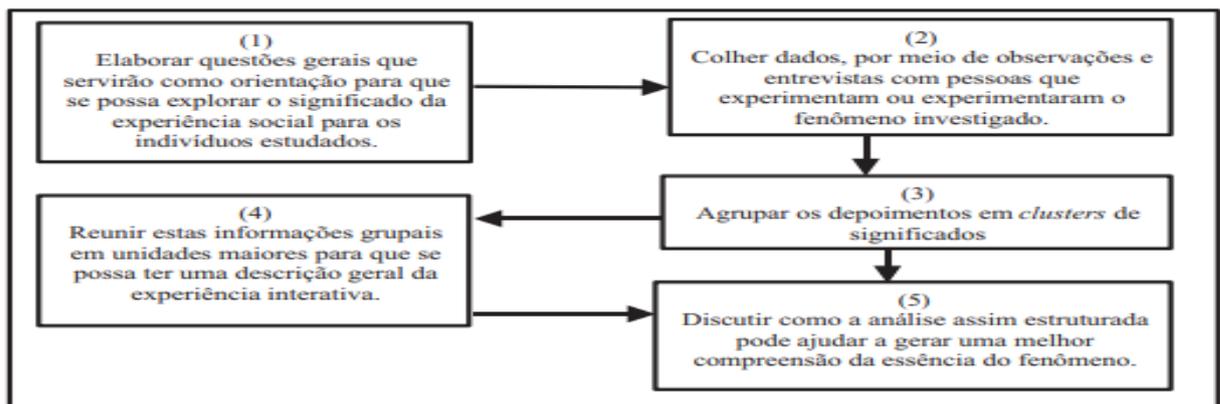
Segundo Gil (1999), a coleta de dados em um estudo de caso é fundamentada em uma variedade de fontes de evidências. A partir desta afirmação, concluímos que o processo de análise de dados é longo, dinâmico e intuitivo, exigindo a análise e interpretação de informações após a obtenção dos dados, verificando sua relevância para os objetivos da pesquisa.

A análise de dados é a construção de significados para além dos dados, um processo complexo que requer pausas entre as informações concretas e conceitos abstratos, raciocínios indutivos e dedutivos, descrição e interpretação.

No processo de pesquisa, as técnicas de análise e interpretação variam conforme o tipo de estudo. Em experimentos e levantamentos, os passos podem ser organizados, mas em estudos de caso, não há um esquema rígido. Durante o tratamento dos dados, o pesquisador elabora uma teoria e confronta com os dados coletados, buscando contribuições relevantes.

Para uma melhor compreensão, a Figura 5 demonstra os passos para a aquisição e tratamento de dados de acordo com Carvalho e Vergana (2002) :

Figura 5- Passos para a coleta e o tratamento dos dados



Fonte: Carvalho e Vergana (2002, p. 84)

Para Bardin (2011), a análise de conteúdo pode ser definida como métodos de análise de comunicação que visam, mediante métodos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferência de conhecimentos sobre as condições de produção/recepção dessas mensagens.

É fundamental que o pesquisador informe como sua análise é conduzida ao longo da investigação, com interações progressivas entre a teoria e a coleta de dados. De acordo com Vergara (1997), a seção do projeto de investigação que se ocupa com a explicação de como será a coleta e tratamento de dados, inclusive justificando o motivo pelo qual o tratamento é o mais adequado para os objetivos de estudo. Os objetivos da investigação são alcançados apenas com a coleta, o tratamento e, posteriormente, a interpretação dos dados, de modo a assegurar a ligação entre objetivos e formas de atingi-los.

Conforme Gil (1999), nas pesquisas sociais, os processos incluem geralmente a criação de categorias, codificação, tabulação, análise estatística, avaliação de generalizações, inferência de relações casuais e interpretação dos dados. Após a coleta de dados, atingem-se diversas respostas que são analisadas e organizadas em categorias para melhor compreensão. A codificação transforma os dados brutos em símbolos tabuláveis, facilitando a análise dos casos em diferentes categorias.

Tanto a obtenção, quanto a análise de dados são processos contínuos que podem ser prolongados. Para confirmar a confiabilidade dos dados, é necessário, antes de finalizar, seguir os seguintes critérios: esgotamento das fontes, saturação de categorias, ocorrência de regularidade e hiperextensão. A análise revela relações entre os dados e os fenômenos estudados, enquanto a interpretação atribui significados mais amplos às respostas. O

pesquisador elaborará o relatório final contendo: o processo de criação, metodologia, resultados, conclusões e recomendações.

Para analisar as informações obtidas na pesquisa de campo que, acrescido às pesquisas bibliográficas, análise documental, e a coleta de dados através das entrevistas semiestruturadas foi adotada a metodologia de análise de conteúdo, que de acordo com Bardin (2011, p.38), que define como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (qualitativos, ou não).

O objetivo da técnica da análise do conteúdo é investigar as diferentes fontes de conteúdo, sejam elas verbais ou não, através da sistematização de métodos utilizados em análises de dados. A técnica apresentada por Bardin (2011) está estruturada em três etapas: a pré-análise, a exploração do material, categorização ou codificação e o tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

A validade dos achados está ligada à coerência interna e sistemática entre essas fases, tornando a organização da investigação inibidora de erros e uma premissa fundamental. Além das etapas relacionadas às unidades de registro e de contexto (etapa final, onde ocorre a escrita da síntese, por concreto pensado, resultante da combinação qualitativa de teorias e dados empíricos.

Na pré-análise, após obtermos os dados, é crucial organizar os materiais e verificar o que de fato está disponível. Nessa etapa, é possível avaliar o que é relevante, o que ainda é necessário ser reunido.

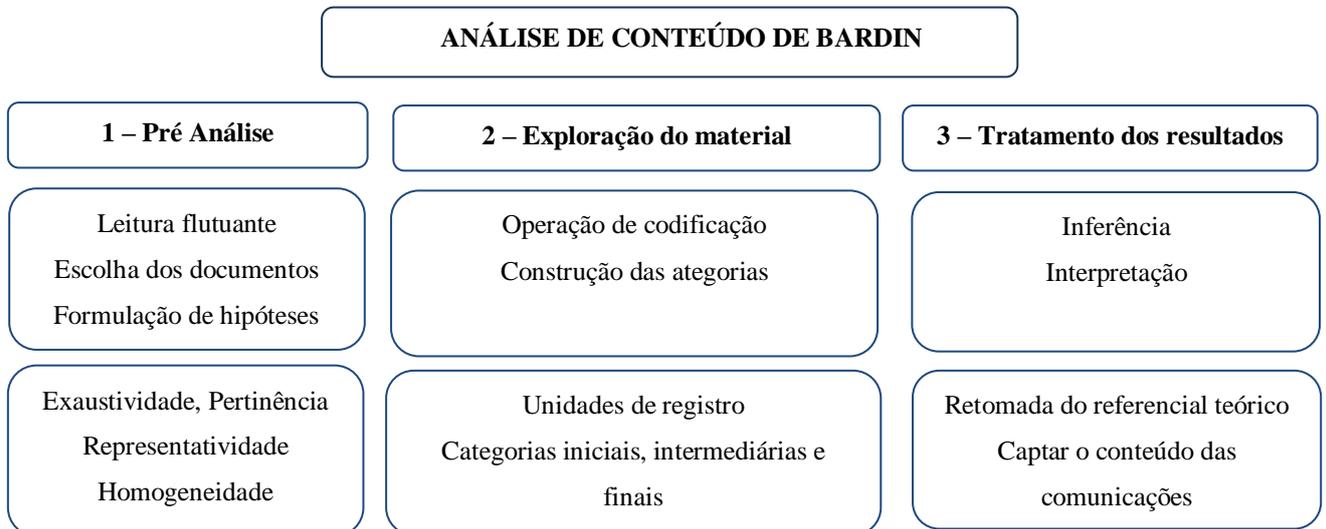
De acordo com Bardin (2011) nesta fase, devemos seguir os seguintes passos: a) leitura flutuante do material, para verificar do que se trata; b) escolha dos documentos que serão, de causas a efeitos, analisados ou que foram obtidos para a análise posteriori; c) constituir o corpus baseado na exaustividade; d) formular hipóteses e objetivos; e d) preparar o material.

A exploração do material na fase de codificação envolve a separação e organização do conteúdo, destacando as unidades de registro e contexto, como palavras, temas, objetos, personagens, acontecimentos ou documentos. Ao selecionar as unidades de contexto, deve-se considerar os custos e a utilidade delas, seguir as regras já ditas anteriormente. A lista pode ser

feita através da presença, frequência, frequência ponderada, intensidade, direção, ordem e co-ocorrência (análise de contingência). A categorização segue os seguintes critérios: semântico, sintático, léxico ou expressivo.

Analisando os resultados obtidos através da inferência, uma técnica de interpretação controlada. De acordo com Bardin (2011), a inferência pode se apoiar nos elementos que compõem o mecanismo clássico da comunicação: a mensagem (significação e código), o seu suporte, o emissor e o receptor. É necessário estar atento para: a) o produtor da mensagem; b) o indivíduo ou grupo que recebeu a mensagem; c) a mensagem na totalidade; d) e o meio pelo qual a mensagem foi enviada. Na Figura 6, apresentamos a seguinte sequência da Análise de Conteúdo:

Figura 6 - Fases da Análise de Conteúdo de Bardin (2011)



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Bardin (2011)

A triangulação dos dados foi realizada após a análise das informações obtidas, conforme os passos de Yin (2015) para assegurar confiabilidade e validação do estudo de caso.

É importante salientar que a pesquisa dialética envolve discussão, argumentação e provocação, além da dinâmica da própria pesquisa.

O Quadro 08 apresenta a coerência teórico-metodológica no movimento desta pesquisa.

Quadro 8 - Quadro de coerência teórico-metodológico

Tema	Currículo para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos: reflexões e desafios a
-------------	---

	partir do Distrito Federal.		
Objeto de pesquisa	O currículo prescrito e praticado da EJAI.		
Problema de pesquisa	Como se estrutura o currículo, nos níveis prescrito e praticado, na Educação de Jovens, Adultos e Idosos em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal?		
Objetivo Geral	Analisar como se estrutura o currículo, nos níveis prescrito e praticado, na Educação de Jovens, Adultos e Idosos em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal.		
Objetivos Específicos	Caracterizar a EJAI.	Compreender a formação docente da EJAI.	Identificar os motivos da ausência de um Currículo específico para a EJAI.
Eixos Teóricos	Percurso histórico e marcos legais da EJAI no Brasil.	Formação dos Professores da EJAI.	O currículo na EJAI.
Autores de referência	Andrade; Di Pierro; Freire; Libâneo.	Freire; Gadotti; Gatti; Oliveira.	Apple; Freitas; Giroux; Sacristán.
Procedimentos Metodológicos	Revisão bibliográfica e Análise documental.		

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A última seção dessa metodologia, primando pela fluidez do objeto de estudo, na ótica do materialismo histórico e dialético, apresentamos os primeiros resultados de nosso mergulho no campo investigativo.

2.5 A PESQUISA DE CAMPO: PRIMEIROS SINAIS DO “CONCRETO PENSADO”

Utilizamos a pesquisa de campo para a coleta de dados de fontes primárias para atingir os nossos objetivos. Optamos também pela abordagem qualitativa de levantamento de dados para compreender, observar e interagir com os entrevistados.

A pesquisa de campo e as entrevistas foram iniciadas após o processo de autorização junto à Coordenação de Pesquisa e Publicações da Subsecretaria de Formação dos Profissionais da Educação–EAPE. Sendo assim, o pesquisador segue os procedimentos recomendados pela EAPE, através do envio de documentos para análise e, eventualmente, um possível parecer de aprovação. Todo esse processo é realizado por meio de correio eletrônico. Após a emissão da autorização pela EAPE, a coleta de dados ainda requer o consentimento da Coordenação Regional de Ensino–CRE escolhida e, posteriormente, o aceite da equipe gestora da unidade

escolar sugerida pela CRE.

Em seguida, prosseguimos com a realização das entrevistas semiestruturada. Em relação à utilização deste instrumento de pesquisa, Triviños (1987), a define como um procedimento que apresenta características fundamentais básicas apoiadas em teorias e hipóteses que estão relacionados ao tema da pesquisa. Os questionamentos geram hipóteses através das respostas. O autor acrescenta ainda que esse tipo de entrevista favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (Triviños, 1987, p. 152).

Foram tomados todos os cuidados para que nossa entrevista, embora de cunho científico, aparentasse uma conversa informal, de modo a facilitar a comunicação com o entrevistado. Entendemos que a semelhança com a experiência cotidiana seja um facilitador na execução das nossas entrevistas. Mesmo aparentando ser uma prática natural, não nos descuidamos de nos atentar para que a entrevista é uma técnica de coleta de dados sistemática, distinta de uma conversa intuitiva.

Planejamos em cada passo da entrevista alcançar o(s) objetivo(s) da investigação, mantendo o foco no estudo. Considerando que em estudos qualitativos, é comum inúmeros achados, e que não poderíamos nos distrair com os que não haviam conexão com o foco da pesquisa. A utilização da entrevista semiestruturada nos permitiu avançar para o alcance dos seguintes objetivos: caracterizar a EJAI, compreender a formação docente da EJAI e identificar os motivos da ausência de um currículo específico para a EJAI.

Seguimos o roteiro (Apêndice B) de perguntas para possíveis respostas. O tempo médio de cada entrevista ocorreu entre 30 a 45 minutos, totalizando de 180 a 270 horas de entrevistas. Os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido–TCLE (Apêndice C).

A apresentação na escola ocorreu de forma tranquila e acolhedora. O diretor recebeu nossa visita sendo apresentada a ele a proposta de pesquisa, TCLE e o roteiro de entrevista foi formalmente apresentada ao mesmo. A equipe de direção concordou com as propostas apresentada, sendo agendada uma data em dia de coordenação coletiva (sempre às quartas-feiras) para apresentar estes instrumentos de pesquisa aos professores participantes. O evento ocorreu conforme o combinado, de maneira breve, mas altamente benéfica. Os professores tomaram conhecimento da proposta de pesquisa e demonstraram interesse e disponibilidade

para serem entrevistados.

Tivemos em vista garantir o conforto do/a entrevistado/a para facilitar a obtenção de dados e torná-la tranquila e espontânea. Os cuidados foram tomados desde o agendamento prévio do dia, horário e local da entrevista. Desde o início da entrevista, estabeleceremos uma relação positiva e amistosa entre a pesquisadora e entrevistado/a, de forma que o/a participante não percebesse nenhum tipo de ansiedade por parte da pesquisadora, uma vez que este momento é de extrema importância esse momento para a pesquisadora, mas para o/a entrevistado/a é apenas uma colaboração voluntária e de menor relevância.

No cronograma da pesquisa, foi reservado um espaço considerável para a dedicação às entrevistas, sem exigências específicas em relação ao entrevistado, uma vez que era esperado que houvesse imprevistos, remarcações de datas, horários, e até mesmo o local da entrevista que deve sempre corresponder a preferência do/a interlocutor/a. Apesar da entrevista ter uma duração pré-determinada, é normal que ela seja ajustada conforme a vontade de quem concede. Tivemos o cuidado de sempre reservar um momento após a entrevista para uma pausa destinada a reflexões e anotações. Dessa forma, visamos manter ao máximo de uma a duas entrevistas realizadas por dia.

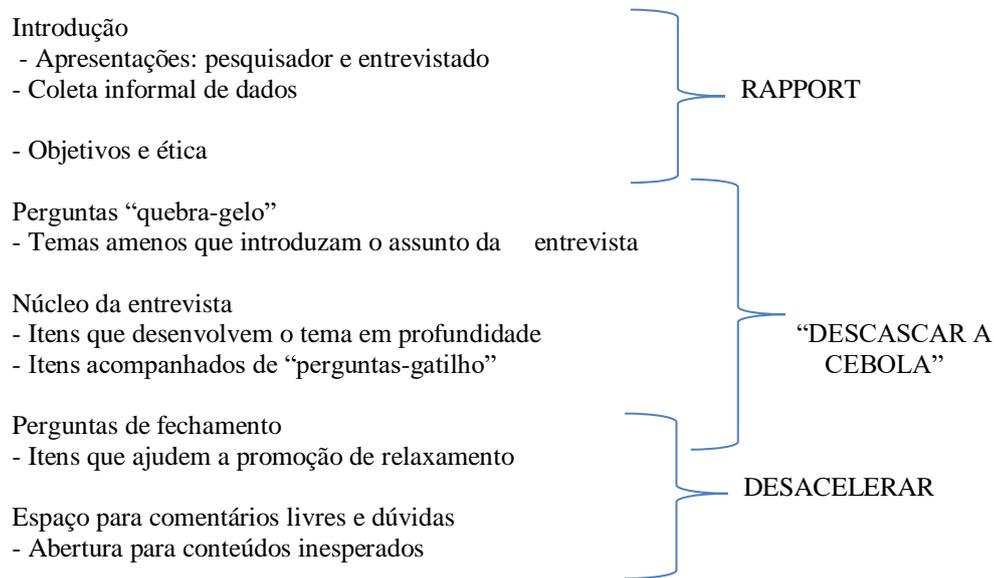
O contato com o/a entrevistado/a iniciou-se com uma breve introdução e a recapitulação da proposta da pesquisa para estabelecer uma conexão. Manter uma postura acolhedora e harmoniosa foi essencial. A psicologia define o início do contato como o estabelecimento de um rapport (Bleger, 1980).

No levantamento de informações para a pesquisa, dados como nome, cargo, tempo na área educacional foram obtidos sem a utilização de formulários. Os objetivos, cuidados éticos, garantia do anonimato dos participantes, divulgação e armazenamento dos dados foram explicados antes de obter o consentimento por escrito do entrevistado/a.

Durante a entrevista, utilizamos perguntas “quebradoras de gelo” no início e depois nos concentramos nas questões-chave do roteiro. Foi crucial gerar novas percepções por meio de perguntas complementares e aprofundadas. Realizamos todas as perguntas do roteiro, permitindo variações na ordem e complementos de acordo com cada participante, visando a comparação dos resultados posteriormente.

No encerramento da entrevista, evitamos interromper abruptamente a “conversa”. Para facilitar a compreensão do processo, apresentamos na Figura 7 os passos seguidos:

Figura 7- Roteiro da entrevista



Fonte: Elaborado a partir de Bleger(1980)

Coube à pesquisadora esclarecer pontos importantes aos participantes antes das entrevistas. Foi assegurado o anonimato e sigilo de todas as suas informações pessoais; informados que os resultados da pesquisa serão divulgados e publicados posteriormente pela UnB; que os dados e materiais utilizados na presente pesquisa ficarão sob a tutela da pesquisadora por um período de cinco anos, e após esse prazo serão destruídos; a pesquisadora estará disponível para o esclarecimento de eventuais dúvidas que surgirem durante e posteriormente a entrevista. Todos os tópicos constam no TCLE e as partes interessadas assinaram o compromisso.

A entrevistadora esteve atenta à linguagem utilizada pelo/a participante, objetivando empregar a linguagem dos professores, evitando termos técnicos, de modo que a pessoa se sentisse à vontade para falar.

Houve uma atenção especial às linguagens gestuais, tais como pausas, entonação da voz, postura, expressões faciais, uma vez que essas expressões fazem parte da comunicação não verbal e podem ser relevantes na etapa de análise de dados. O respeito pelas histórias relatadas foi mantido, pois, em alguns momentos, alguns temas poderiam estar relacionados a sentimentos e questões pessoais do entrevistado.

A pesquisadora visou proporcionar um ambiente propício para que o/a entrevistado/a se

sentisse confortável para expressar sua opinião sem constrangimentos. Foi criado um clima de confiança, no qual não houve divergências nas opiniões do/a entrevistado/a, mantendo uma postura neutra e imparcial.

A entrevistadora sempre manteve a conversa, considerando a sequência do pensamento do/a participante, proporcionando possíveis recordações de fatos e experiências, o que tornou a narrativa mais espontânea.

Na etapa da análise, a pesquisadora atribuiu significado aos dados coletados, criando um conjunto de significados através da reflexão, análise e interpretação desse material. Dessa forma, foi em busca de descobrir os sentidos subjacentes das entrevistas para construir significados com conhecimentos coerentes. A análise de dados em entrevistas qualitativas precisa de uma interpretação construída de forma rigorosa e objetiva, por procedimentos definidos.

Nossa análise envolveu a transcrição das entrevistas, para que pudéssemos nos aprofundar nos dados obtidos. Dessa forma, ficou mais fácil a assimilação e familiarização da análise e classificação dos dados.

É importante salientar que a transcrição foi crucial para a análise completa de todo o material da entrevista, por meio da criação e construção de categorias. À medida que a análise avançava, novos conteúdos surgiram, o que diferia das observações iniciais. Após a transcrição, foi necessário ler cuidadosamente o material para ter uma compreensão completa de sua totalidade.

Logo após o levantamento de dados, o material foi classificado e categorizado para identificar os significados. A análise de conteúdo nos permitiu uma análise mais aprofundada de tópicos e temas mais específicos. Visamos categorizar e interpretar o material, utilizando essa reorganização para encontrar novos significados.

Para manter o anonimato dos interlocutores organizamos as suas falas da seguinte maneira: Entrevistados (E) 1, 2 e 3, equipe de direção; E 4, 5 e 6, professores representando cada segmento. A escolha dos entrevistados revela a importância de analisarmos as diferentes opiniões e áreas da escola. Através da entrevista semi-estruturada foram utilizadas as seguintes perguntas: 1. Na sua opinião, o currículo atual atende às necessidades da EJAI? 2. Como deveria ser elaborado um currículo específico para a EJAI? 3. Quais são os pontos principais que devem ser considerados ao elaborar um currículo para a EJAI? 4. Na sua perspectiva como educador,

a EJAI atende às particularidades culturais dos alunos desta modalidade?

Analisamos as respostas dos interlocutores, considerando os pensamentos dos teóricos utilizados nesta pesquisa. Para isso, focamos no questionamento da pesquisa: como se estrutura, nos níveis prescrito e praticado, na EJAI em uma escola da rede pública do DF?

Utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2011), para quantificar, contextualizar e explorar as conexões das respostas coletadas, aprimorando a compreensão das fragilidades e possíveis caminhos para uma reestruturação curricular da EJAI.

Bardin (2011) descreve a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Bardin (2011) propõe três etapas para a análise de conteúdo: análise prévia, análise de material e tratamento de dados. Entre a segunda e a terceira etapa, ocorrem as unidades de registro, resultado da fragmentação intencional e exaustiva das mensagens analisadas, quantificando palavras e termos, correlacionando ao currículo da EJAI.

Buscamos categorias para identificar a estruturação do currículo prescrito e praticado na EJAI. Utilizamos o aporte teórico de Bardin (2011), priorizando através dos indicativos: semânticos, sintáticos, léxicos e expressivos impressos, unindo termos recorrentes para criarmos novas categorias.

Visamos priorizar a qualidade, exaustividade, concretude, homogeneidade, objetividade e fidelidade durante todo o processo. Os trechos relevantes das entrevistas encontram-se dispostos ao longo das seções teóricas.

A partir das entrevistas, estabelecemos categorias destacando as que mais se adequavam ao objeto de estudo. A organização dos dados resultou em categorias, unidades de registros e unidades de significação, conforme segue no Quadro 09:

Quadro 9- Categorias, Unidades de registro e de significação

(continua)

EIXOS TEÓRICOS DA PESQUISA			
Percurso histórico e marcos legais da EJA	Formação de professores da EJA	Currículo da EJA	
Categoria: Currículo para EJA			
Sub Categorias	Ocorrências	Sub Categorias	Ocorrências
Socialização	01	Valorização as culturas	01
Aprendizado útil para o cotidiano	02	Não desvirtuar sua função da EJA	01
Atividades diferenciadas	01	Conhecimento desfragmentado	01
Conhecimento profissional e prático	05	Objetivos claros	02
Cidadania (direitos e deveres)	01	Priorizar o conhecimento acumulado	03
Cursos profissionalizantes	01	Preparo: graduação e concurso	06
Categoria: Currículo para EJA			
Encaminhamento ao mercado de trabalho	01	Projeto de vida	07
Formação humana e social	02	Reelaboração participativa do currículo	02
Foco na leitura e escrita	01	Respeito as diferenças	01
Horário e conteúdo flexível	01	Respeitar a área de interesse dos alunos	01
Identidade própria	04		
Categoria: Aspectos intrínsecos da EJA			
Correção de fluxo	01	Trabalhadores	03
Naturalidades diversas	01	Demanda desvirtuada, atende a demanda de outros segmentos	01
Diversidade Cultural	01	Saberes de vida e profissional	01
Categoria: A relevância da formação docente para a EJA			
Prática pedagógica	01	Projetos paralelos para os alunos	01
Adaptam conhecimentos/metodologias	01	Metodologia	01
Unidades de registro	Currículo para a EJA Características da EJA Formação docente		
Unidades de significação	<p>“O currículo deveria trazer significações para a vida do estudante para que ele pudesse ser plenamente atuante em sua vida fora do ambiente escolar”.</p> <p>“A EJA possui identidade própria, que deve respeitar as diferenças. O currículo ideal deve estar atento a formação humana e social, respeitar a cultura e experiências desses alunos e permitindo unir tudo isso com conhecimentos novos, mas de uma forma que eles consigam entender e colocar em prática”.</p> <p>“O professor da EJA reflete sua prática pedagógica, e tenta adaptar os conhecimentos e metodologias de forma que os estudantes entendam e traga uma melhor qualidade no processo de aprendizagem dos alunos”.</p> <p>“O currículo atende parcialmente, precisa de uma reestruturação no qual os estudantes sintam-se parte do processo e tenham condições de sair da escola aptos em concorrer com igualdade no mercado de trabalho com outros estudantes”.</p>		

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Diante das informações que o Quadro 9 nos traz, observamos que a categoria Currículo para a EJA apresenta em suas subcategorias as maiores incidências voltadas para o

Conhecimento profissional e prático e Preparo para a graduação e concurso. Os dados destacam a relevância de temas profissionais, essenciais para a formação de alunos trabalhadores. O estágio supervisionado é uma boa opção para aplicar conhecimento teórico, entender o mercado, desenvolver habilidades e melhorar a comunicação. O papel do currículo da EJAI na criação de projetos de vida para jovens, adultos e idosos, pode ser um eixo estruturante integrador que oriente, integre e dê sustentação ao currículo da EJAI, orientando o percurso e a trajetória formativa dos estudantes.

O pesquisador enfrenta desafios ao delimitar o seu trabalho, com a diversidade de falas e de conhecimentos docentes. Dada a riqueza de dados levantados, é possível elaborar diversos trabalhos a partir das entrevistas, mas nos concentramos nesta investigação em tópicos alinhados aos objetivos do estudo.

Considerando o percurso desta pesquisa, a partir da próxima seção apresentamos os eixos teóricos da pesquisa, que sustentou a dissertação sob a perspectiva científica dos autores selecionados conforme os próprios Eixos teóricos, a saber: I. Percurso histórico e marcos legais da EJAI no Brasil; II. Formação dos professores na EJAI e III. O Currículo na EJAI, demarcando que, em absoluto, existe o divórcio entre metodologia e teoria, ao contrário, o dinamismo entre ambos é o que toma qualquer pesquisa amparada em Marx, verdadeiramente dialética, foi o nosso esforço empregado aqui.

3 PERCURSO HISTORICO E MARCOS LEGAIS DA EJAI

A presente seção apresenta um breve relato sobre a trajetória histórica da EJAI no Brasil, as evoluções e os obstáculos encontrados nesta modalidade. Além disso, traz um panorama, por meio de análise documental e revisão bibliográfica sobre a legislação brasileira vigentes na qual se baseia essa modalidade de ensino. E ao final do capítulo, faremos algumas breves considerações.

3.1 PERCURSO HISTÓRICO DA EJAI NO BRASIL

É indispensável conhecer, previamente, o panorama histórico da EJAI no Brasil. Cada etapa histórica da EJAI está ligada à História da Educação Brasileira. Nesse contexto, para aprofundar e auxiliar na compreensão tanto do histórico quanto das transformações e omissões vividas pela EJAI ao longo dos séculos, o estudo é apresentado a luz de autores como: Aranha (2006), Stephanou (2014), Di Pierro (2000) e Saviani (2019), dentre outros.

Para a realização do estudo desta seção, foram realizadas coletas de dados por uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão.

Apresentamos a história da Educação de adultos, desde o Período Colonial até os dias atuais, aprofundando a compreensão do progresso da educação para adultos em cada etapa da histórica.

Na primeira etapa, denominada de Período Colonial (1530–1815), utilizamos o conhecimento teórico de Saviani (2019) a “civilização ocidental e cristã” começou em 1500, com a chegada dos portugueses. A educação brasileira, bem como a Educação de Adultos, teve seu início no Período Colonial com a chegada dos jesuítas (religiosos da Companhia de Jesus). Os jesuítas possuíam a incumbência de converter os nativos adultos (indígenas e negros) a religião cristã e ensinar ofícios beneficiassem a economia colonial. Após a expulsão dos jesuítas, o ensino de adultos foi assumido pelo Marquês de Pombal, que utilizava a educação para servir aos interesses do Estado, até a época do Império.

O Brasil Império dividiu-se em três fases: o Primeiro Reinado (1822–1831), o Período Regencial(1831–1840) e o Segundo Reinado (1840–1889). A primeira Constituição brasileira, promulgada em 1824, previa uma instrução primária e gratuita para todos os cidadãos. De acordo com Saviani, após a promulgação do Ato Adicional de 1834, apenas os homens da elite econômica tinham acesso à educação primária, que era administrada pelas províncias, com um currículo limitado voltado ao letramento. A medida apresentava pouca influência europeia, mas abre caminhos para jurisdições nas futuras Constituições brasileiras.

De acordo com Haddad (1992, p. 2), a EJA é “[...]uma educação para os pobres, para jovens e adultos das camadas populares, para aqueles que são maioria nas sociedades de Terceiro Mundo, para os excluídos do desenvolvimento e dos sistemas educacionais de ensino[...]”. Segundo Di Pierro e Haddad (2000), o primeiro período republicano (1889–1930) é caracterizado pela descentralização da educação nos estados, através da Constituição de 1891. A educação primária é suprimida pelo ensino secundário e superior, demonstrando o descaso com a educação de crianças e adultos não alfabetizados.

A Primeira República foi marcada pela instabilidade no país, que também atingiu a educação, com um ensino básico precário e a EJAI em segundo plano. De acordo com Di Pierro (2001), na década de 1930, surgiu o Movimento Escola Nova, um movimento que se referia a um ciclo de reformas educacionais nos Estados. Neste período, a EJAI inicia a definição de seu lugar na História da Educação no Brasil. Em 1932, surge a Cruzada Nacional de Educação para combater o principal problema da nação, o analfabetismo. Em 1934, o artigo 150, Parágrafo único, e o capítulo II, no título V, letra a, determinavam que: a) o ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva para adultos.(JUSBASIL).

No período do Estado Novo (1937–1945) existia um ideário nacionalista, autoritário e populista. A educação só se tornou uma questão de política nacional em 1940, devido à influência da Constituição de 1934, que associou o atraso do país à falta de instrução do seu povo. Após a Segunda Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura–UNESCO, solicitou esforços para combater o analfabetismo em todo o mundo. A EJA surge no debate nacional sob a forma de campanhas de alfabetização (DI PIERRO, 2000). A criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (1942), o Serviço de Educação de Adultos (1947), e a realização de campanhas como a Campanha de Educação de Adultos (1947), a Campanha de Educação Rural (1952) e a Campanha Nacional de Erradicação

do Analfabetismo (1958).

Representando uma nova etapa de discussões sobre a educação de adultos, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), representou uma nova etapa nas discussões sobre a educação de adultos. Os organizadores compreendiam que a simples alfabetização era insuficiente, sendo necessário dar prioridade à educação de crianças e jovens, aos quais a educação ainda significa alteração em suas condições de vida (SOUZA, 2007).

Em 1960, as inquietações de Paulo Freire encontravam um ambiente propício para o desenvolvimento de práticas voltadas às condições de alfabetização no Brasil. É importante salientar que o analfabetismo era considerado uma consequência da miséria e da desigualdade social, e o autor considerava a leitura como algo mais do que apenas alfabetizar. Como Freire (1989, p.13) afirma:

“Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.”

Para compreendermos a relevância de Paulo Freire na Educação de Adultos, é necessário considerar o perfil desses estudantes, que, na sua maioria, eram oriundos do campo, geralmente de famílias pobres e numerosas, nas quais as necessidades básicas dependiam do trabalho desses sujeitos desde muito cedo, o que os colocava em uma situação de “cegueira intelectual”, o que gerava discriminação e exploração pelo mundo letrado.

De acordo com Ana Freire (2018), Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife-PE, em 1921. Freire foi um grande educador e filósofo brasileiro que influenciou o movimento da pedagogia crítica. Criou o seu próprio método de alfabetização, com base nos seguintes princípios: a politicidade do ato educativo, a investigação tematizada e a dialética filosófica e antropológica. Seu método alfabetizou 300 alunos em 45 dias, em cerca de 40 horas, com baixo custo.

É reconhecido internacionalmente pela sua teoria de que a educação é o caminho para a emancipação de indivíduos, permitindo que transformem a realidade através da reflexão crítica. Freire (1980) sustenta que a emancipação somente é possível quando há uma alteração na

mentalidade dos oprimidos. Os oprimidos submetidos à realidade opressora não têm uma percepção clara de si enquanto sujeitos atuantes na sua própria realidade. O modelo de humanidade que os oprimidos conhecem é o da opressão.

Além disso, na mesma década, surgiram importantes Campanhas e Movimentos em prol da EJA: o Movimento de Cultura Popular (CP) em Recife–PE: propunha educar a população pobre da cidade e dar-lhe acesso à cultura; as Campanhas “De pé no chão também se aprende a ler” e “De pé no chão também se aprende uma profissão”: implementada em Natal, inseria o ensino primário para as crianças nos bairros pobres, em escolas de chão batido, cobertas com palha e metodologia inovadora.; Movimento de Educação de Base (MEB): ampliava o processo de alfabetização principalmente no Nordeste e Norte do país, o objetivo era alfabetizar jovens e adultos carentes.

De acordo com Zanetti (1999), em 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização que previa a disseminação, no Brasil, de programas de alfabetização orientados pela proposta de Freire. A proposta foi suspensa pelo Golpe Militar e seus promotores foram severamente reprimidos. O Golpe Civil-Militar foi realizado pelas Forças Armadas do Brasil. O presidente da época, João Goulart, foi deposto e a Ditadura Militar teve duração de 21 anos. A educação sofreu graves danos durante o período militar.

Dentre os retrocessos ocorridos na educação durante a ditadura militar, podemos citar o acordo MEC/USAID, que previa uma série de convênios entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). O objetivo era modernizar o ensino brasileiro, implantando o modelo norte-americano nas universidades brasileiras. O objetivo deste ensino era formar um quadro técnico capaz de compreender o projeto econômico brasileiro, alinhado com a política norte-americana. No entanto, o movimento estudantil e os meios intelectuais avergiram duramente, sugerindo uma possível privatização do Brasil. O governo criou, em 1968, um Grupo de Trabalho para analisar a reforma e propor um novo modelo de ensino.

Zanetti (1999) sustenta que, na década de 1970, a ditadura militar assumiu o controle dos programas de alfabetização e lançou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), um sistema assistencialista, conservador e concebido como um sistema de controle da população. A EJA era uma referência e, como proposta, financiar e orientar o programa de alfabetização e educação continuada para adolescentes e adultos. A sua promessa era erradicar

o analfabetismo em dez anos, mas, até sua extinção, em 1985, este índice diminuiu discretamente.

Di Pierro e Haddad (2000) ressaltam que, em 1985, com o fim da Ditadura Militar, o Mobral foi extinto, sendo substituído pela Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos–EDUCAR. Procurava novas propostas pedagógicas voltadas para os adultos, considerando suas especificidades e na formação especializada dos educadores.

O artigo 208 da Constituição de 1988 assegurou o acesso universal ao ensino fundamental gratuito, sem distinção de idade. Ou seja, pela primeira vez, os adolescentes, jovens e adultos com defasagem etária poderiam ultrapassar a escolarização básica reduzida em sua maioria na alfabetização.

O Movimento de Alfabetização–MOVA, visando intensificar e reunir a sociedade no combate ao analfabetismo de jovens e adultos. Freire criou esse método ao assumir a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, estabelecendo diretrizes que davam autonomia às escolas, de modo a fortalecer o vínculo entre a secretaria de educação e as escolas (GADOTTI, 2018). Nesse mesmo período, o país se comprometeu com a “Declaração Mundial sobre a Educação para todos”, cujo objetivo era diminuir o índice de analfabetismo. Diversas fundações foram encerradas, dentre elas a Fundação Educar, em 1990. No mesmo ano, foi criada a Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), para financiar iniciativas públicas ou privadas de educação que colaborassem para a redução de até 70% do analfabetismo em 5 anos. Este programa durou pouco tempo e não atingiu o seu objetivo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996, ainda vigora. Estabelece e regulamenta a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição.

Em 2000, o Programa Brasil Alfabetizado–PBA foi criado visando eliminar o analfabetismo e incluir os analfabetos na sociedade brasileira. O programa atendia jovens, adultos e idosos em todo o país, com prioridade em cidades com alta taxa de analfabetismo, a maioria na região Nordeste.

A luta pela alfabetização permanece em evidência com as discussões sobre a EJA como modalidade básica, conforme definido na LDB. Machado (2009) destaca, por exemplo, as demandas dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE); os Fóruns de EJA ao Conselho Nacional de Educação (CNE); as Audiências para discutir o tema e o Parecer CNE/CEB n.º

11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. A autora sustenta que o reconhecimento da EJA como política pública gerou conflitos e discussões, como a regulamentação pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), na resolução FNDE n.º 10, de 20 de março de 2001 (MACHADO, 2009, p. 23): “[...] consiste na transferência em caráter suplementar, de recursos financeiros em favor dos governos estaduais e municipais, destinados a ampliar a oferta de vagas na educação fundamental pública de jovens e adultos[...]”.

Machado (2009) aponta que, em 2004, algumas dificuldades começaram a ser superadas com a junção de programas do MEC na Coordenação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD): o objetivo era articular, junto às três secretarias do MEC, políticas públicas que ampliassem o acesso à educação para todos os cidadãos, em suas especificidades de gênero, idade, raça e etnia.

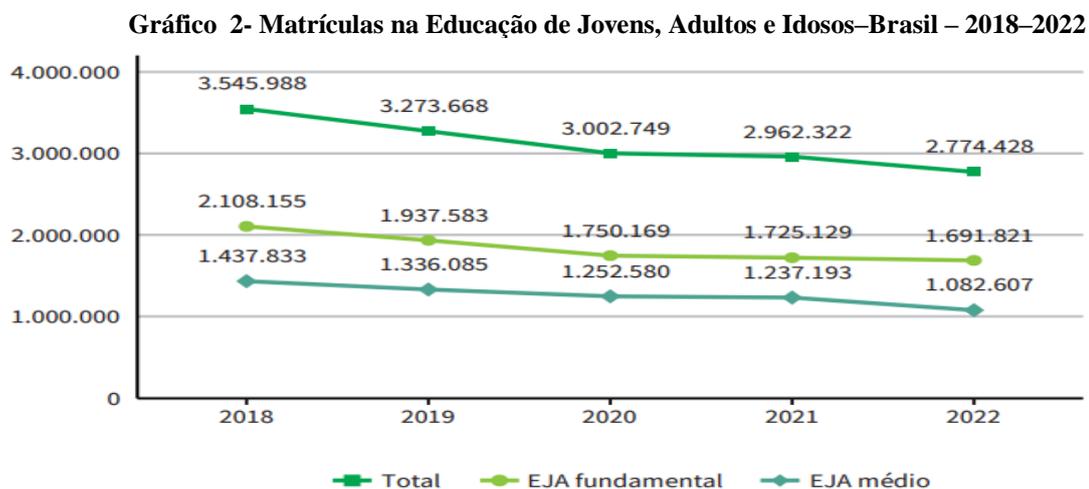
Em 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) incluiu a EJA na sua política de fundos de financiamento da educação. Em 2008, seis programas já existentes foram unificados: agente jovem, ProJovem-Saberes da Terra, Consórcio de Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica no Programa Unificado de Juventude—o ProJovem Integrado. O objetivo desta fusão era agregar ações de esporte, cultura e lazer. Além de estender o atendimento para a faixa etária máxima de 29 anos. O Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania—PRONASCI, de 2009, teve como foco principal o Programa de Educação Profissional para Jovens e Adultos (PROEJA), os cursos preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a reinserção dos jovens presos no mercado de trabalho.

Conforme as informações obtidas através da plataforma do MEC, em 2014, o Plano Nacional de Educação—PNE foi aprovado para o decênio 201/2024, com as metas 08 e 09, que previam o aumento da escolaridade da população e a eliminação do analfabetismo. Em 2016, houve um retrocesso devido à Emenda Constitucional de Teto de Gastos Públicos, o que afetou a educação ao reduzir o valor de investimentos na área. Em 2019, foi extinta a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão—SECADI, que mantinha alguns programas da EJA tais como: o Programa Nacional de Inclusão de Jovens—PROJOVEM, o Programa Brasil Alfabetizado—PBA, e o Programa Nacional do Livro Didático para a EJA—PNLDEJA.

Apesar dos avanços e recuos no percurso histórico da EJAI, percebemos a quase invisibilidade que esta modalidade de ensino apresenta nas Políticas Públicas Educacionais do nosso país, o que pode resultar na percepção da sociedade como um modelo de educação de baixa qualidade. Questões como essas requerem uma atenção especial em relação à necessidade de reformulação e incentivos que favoreçam o acesso e permanência dos estudantes dessa modalidade.

Diversos fatores têm contribuído para a queda das matrículas na EJAI, tais como: a necessidade de auxiliar na renda da família, o desinteresse pela escola e dificuldades de ensino-aprendizado, dentre outros (CERRATI, 2008). O período em que houve a maior diminuição no total de matrículas foi de 2019 a 2020, devido à pandemia da Covid-19.

Conforme o Censo Escolar de 2022, a matrícula na Educação de Jovens e Adultos diminuiu 21,8% entre 2018 e 2022, chegando a 2,8 milhões em 2022. A queda anual foi de 6,3%, o que ocorreu desigualmente nas etapas de ensino fundamental e médio, que apresentaram redução de 1,9% e 12,5% respectivamente. A seguir, apresentamos o Gráfico 2:

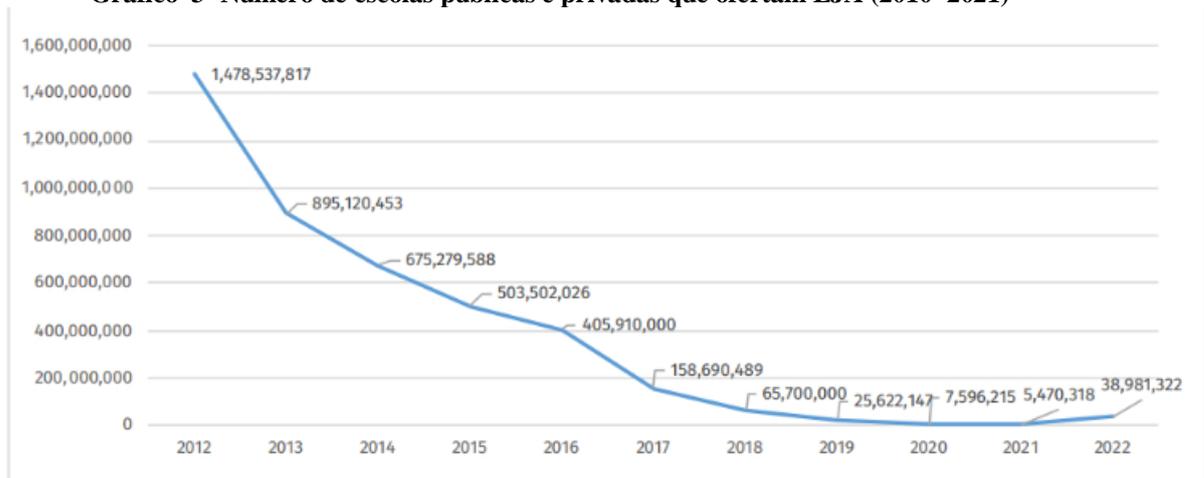


Fonte: Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (2018)

Outro fator de relevância para a realidade da EJAI está relacionado ao desmonte que está presente na Educação brasileira. O dossiê “Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJAI”, criado pelo Movimento Pela Base e realizado pela Ação Educativa, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e Instituto Paulo Freire, apresentou uma perda de 97% dos recursos investidos.

Enfrentamos a redução de investimentos e o fechamento de turmas e escolas da EJA. Segundo o documento “Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA”, em 2010, no Brasil, havia 40,4 mil escolas que ofereciam a EJA, e em 2021, houve uma redução para 29,2 mil. A redução de matrículas é desanimadora, assim como o número de escolas que oferecem a EJA. A oferta de EJA é predominante na rede pública, como mostra o Gráfico 3.

Gráfico 3- Número de escolas públicas e privadas que ofertam EJA (2010–2021)



Fonte: INEP, Censo Escolar

Em contraste com os dados apresentados nesta pesquisa, apresentamos o relatório da UNESCO de 2014/2015, que aponta que o Brasil é o oitavo país com a maior taxa de analfabetismo. Em 2019, o IBGE divulgou um número aproximado de que 11,3 milhões de pessoas com mais de 15 anos são analfabetas (IBGE, 2019). Os dados apresentados pelo IBGE mostram a incongruência entre a redução de matrículas e de turmas e escolas que atendem à EJA.

3.2 LEGISLAÇÃO, POLÍTICAS E DIRETRIZES PARA A EJA

Buscando uma maior compreensão sobre o tema aqui tratado, realizamos a análise documental para aprofundarmos nossos conhecimentos e estabelecermos um elo com o objeto

de estudo inserido nesse eixo teórico.

Quando nos referimos legislação pensamos no seu funcionamento como um guia que orienta e organiza as práticas pedagógicas e as normas nas instituições escolares, assegurando que os professores possam oferecer aos estudantes um ensino de excelência que sigam diretrizes legais consistentes, que atendam as especificidades de cada modalidade de ensino.

Conforme Gil (1999), a pesquisa documental apresenta vantagens por ser fonte rica e estável de dados. Sendo assim, utilizamos os seguintes documentos para a análise documental da pesquisa, representada no Quadro 10:

Quadro 10- Análise documental

(continua)

NORMATIVAS			
Ano	Tipo de documento	Fonte	Descrição
1988	Constituição Federal	Presidência da República – Planalto	Estabelece que a educação é direito de todos e dever do estado e da família [...] ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive sua oferta garantida para todos os que a ela não tiveram acesso na idade escolar.
1996	Lei de diretrizes e bases da educação nacional–LDB. N.º 9394	Presidência da República – Planalto	Título V (dos níveis e modalidades de educação e ensino), capítulo II (de educação básica), seção V: Art. 37-A educação de jovens e adultos será destinado aqueles que não tiveram acesso em continuidade de estudo no ensino fundamental e médio na idade própria. Art. 38–Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.
	Projeto de Lei 1603	Presidência da República – Planalto	Normatiza a Educação Profissional
1997	Conselho Nacional de Educação–CNE Parecer n.º 05	CNE	Aborda a questão da denominação “Ensino de jovens e adultos” e “Ensino Supletivo”, define os limites de idade fixados para jovens e adultos que se submetam a exames supletivos, define a competência do sistema de ensino e explicita a possibilidade de certificação.
	Parecer n.º 12	CNE	Elucida dúvidas sobre cursos e exames supletivos e outras.
1998	Projeto de Lei 4173/98	CNE	Propõe o Plano Nacional de Educação e inclui a EJA.
2000	CNE Resolução n.º 1	CNE	Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a EJA.
	Parecer n.º 11	CNE	Refere-se às Diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
NORMATIVAS			
2001	Plano Nacional de Educação–PNE	CNE	Trata-se de um plano para a nação brasileira, com responsabilidades compartilhadas entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Determina 25% das matrículas para a EJA

(conclusão)

NORMATIVAS			
2003	Brasil Alfabetizado–PBA	MEC	Direcionado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos, visando promover a superação do analfabetismo, tendo seu último ciclo em 2016.
2005	Projovem campo– Saberes da terra	MEC	Qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental.
PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS			
2006	Literatura para todos	MEC	Concurso para democratizar o acesso à leitura e constituir um acervo bibliográfico literário específico para jovem, adultos e idosos recém-alfabetizados.
2007	Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos–PNLA Resolução n.º 18	MEC	Distribuição/doação de obras didáticas às entidades parceiras, com vistas à alfabetização e escolarização de pessoas a partir dos 15 anos. Objetivo: cumprir o PNE que determinava a erradicação do analfabetismo e atendimento a EJA até o ano de 2011.
2008	Agenda territorial de desenvolvimento integrado de alfabetização de jovens e adultos	MEC	Objetivo: firmar um pacto social, para melhorar e fortalecer a EJA no Brasil. Reúne periodicamente representantes de diversos segmentos da sociedade, de cada estado, para promoção de ações conjuntas.
2012	Programa de apoio aos sistemas de ensino para atendimento à educação de jovens e adultos–PEJA	FNDE	É um programa de recursos destinado a aumentar as matrículas do ensino fundamental e médio da EJA na modalidade presencial.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, o direito a educação é garantido a todos que não frequentaram à escola na idade apropriada. No entanto, mesmo considerando a previsão de direitos e deveres, após mais de três décadas, as estatísticas nacionais mostram os obstáculos enfrentados pelo país na garantia desse direito, especialmente para aqueles cujos direitos foram violados na infância ou adolescência. Além disso, a falta de políticas e aumento crescente das desigualdades, agravado pela pandemia da Covid-19, estão contribuindo para os retrocessos nessa área.

A partir da década de 1940, a EJAI começou a ser considerada um sistema diferenciado e significativo para a educação brasileira. Desde então, tem se demonstrado como um sistema capaz de aprimorar seu desempenho na educação de adultos. Fatores como a defasagem educacional e a implementação de indústrias no Brasil, na era Vargas, levaram à criação de políticas públicas para a Educação da EJAI.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que rege todo o ordenamento jurídico brasileiro atualmente, estabelece que a educação é um direito de todos e dever do estado e da família. Além disso, o ensino fundamental obrigatório e gratuito é garantido para todos os que não tiveram acesso durante a idade escolar.

A legislação sobre a EJAI está fundamentada na LDB 9394/96, em seu artigo 22 diz que: está prevista a EJAI, classificada como parte integrante da Educação Básica, sendo, portanto, dever do Estado disponibilizar vagas nessa modalidade de ensino aos que não foram escolarizados na idade considerada correta.

No parecer n.º 05/97, o Conselho Nacional de Educação propõe a regulamentação da LDB 9394/96, abordando a EJAI, anteriormente conhecida como “ensino complementar”, a EJAI oferece cursos e exames supletivos para aqueles que não tiveram acesso à educação em sua idade regular. O parecer também estabelece limites de idade (15 e 18 anos) para que jovens e adultos realizem exames complementares do ensino fundamental e médio. O poder público deverá oferecer cursos presenciais ou a distância para aqueles que precisam de instrução adequada (Art. 87, parágrafo 3º, inciso II).

O Parecer 12/97 da CNE, esclarece dúvidas sobre a LDB 9394/96, complementando o Parecer n.º 05/97. Quanto aos Estudos de Recuperação; Duração do ano letivo; Ensino Religioso; Apuração de frequência no ensino básico; cursos e exames supletivos; Delegação aos Conselhos Municipais de Educação; A dependência; campo de ação dos municípios; questões de natureza curricular e Garantia de gratuidade para jovens e adultos.

No que diz respeito ao último tópico referente a EJAI, o ensino supletivo, também conhecido como EJAI, a lei determina que os sistemas devem oferecer oportunidades educacionais adequadas gratuitamente para jovens e adultos que não puderam estudar na idade apropriada. Indica a gratuidade nos sistemas municipais, mas não obriga os sistemas estaduais. A Lei prevê que o sistema deve oferecer o ensino supletivo gratuitamente. É importante considerar a obrigação do ensino público municipal ou estadual em oferecer esse tipo de ensino.

O parecer 01/00 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJAI a serem obrigatoriamente observadas na oferta e estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação.

No parecer 11/00, dispõe-se as DCN's para a EJAI, que estabelece a relação, a equalização e a qualificação, permanece limitado a uma ação complementar do Estado, uma vez que este não destina recursos financeiros suficientes para essa modalidade de educação.

As DCN's (2000) definem que a EJAI deve desempenhar três funções principais:

reparadora, equalizadora e qualificadora. A função reparadora visa oferecer acesso ao ensino fundamental e médio de qualidade queles que tiveram essa oportunidade na idade correta. A função equalizadora reintegrará grupos específicos, como mulheres, imigrantes, trabalhadores rurais, aposentados e encarcerados, ao sistema educacional. Essa função qualificadora é essencial para a EJAI, promovendo a educação permanente e reconhecendo a capacidade de formação em qualquer fase da vida. Essas funções são essenciais para a EJAI e devem ser implementadas de forma prática e urgente.

A BNCC é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos deveriam desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Porém, no que se refere a EJAI não apresenta uma proposta específica para esta modalidade, negligenciando as realidades dos estudantes. A norma não considera as experiências e conhecimentos prévios dos estudantes adultos, jovens e idosos, tratando-os da mesma forma que crianças e adolescentes. Não há uma reflexão sobre conteúdos relevantes para adultos que retornam à escola, nem uma consideração sobre os diferentes grupos de estudantes para determinar um percurso curricular adequado. A escola deveria ser um espaço de fortalecimento para esses estudantes, que enfrentaram muitas vezes a exclusão e procuram alcançar no ambiente escolar novos objetivos e perspectivas de mudança de realidade, mas infelizmente isso não é abordado na BNCC. O que remete a uma nova exclusão, uma nova forma de negligência.

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado pela Lei n.º 13.005/2014 para garantir educação básica de qualidade para todos os brasileiros. São estabelecidas 20 metas que visam eliminar as desigualdades sociais e preparar os estudantes para o mercado de trabalho, promovendo o acesso e a permanência na escola, procurando também incentivar a consciência cidadã e valorizar a diversidade cultural. Este plano deveria entrar em vigor em 2024, com vigência de 10 anos, até que todos os objetivos fossem alcançados. O mesmo plano também apresenta 254 estratégias para assegurar que os objetivos sejam cumpridos em todos os níveis da educação.

A legislação brasileira aponta para a importância de estabelecer metas para reduzir a taxa de analfabetismo no país, reconhecendo que o conhecimento é essencial para a sobrevivência e convivência social.

A seguir, no quadro 11, a síntese da legislação vigente que fundamenta a EJAI.

Quadro 11- Legislação EJAI

Lei	Objetivo
Constituição Federal 1988	Estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. O ensino fundamental obrigatório é gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade apropriada.
LDB 9394/96, artigo 4º	Evidencia a reconfiguração do campo da EJAI, através da sua caracterização como modalidade de educação básica, inteiramente gratuita, tanto para o ensino fundamental quanto no médio, respeitando as necessidades e disponibilidades dos jovens e adultos.
Lei	Objetivo
Conselho Nacional de Educação-Parecer 05/1997	Trata do tema “Educação de Jovens e Adultos” e “Ensino Supletivo”. Estabelece os limites de idade para que os jovens e adultos sejam submetidos a exames supletivos, define as competências dos sistemas de ensino e explica as possibilidades de certificação.
Conselho Nacional de Educação-Parecer 12/1997	Esclarece dúvidas quanto a cursos e exames supletivos, dentre outros esclarecimentos.
Conselho Nacional de Educação-Parecer 11/1999	Refere-se ao objeto da portaria ministerial nº 754/1999, que dispõe sobre a realização de exames supletivos para brasileiros residentes no Japão.
CNE/CEB–Resolução nº. 01/2000	Estabelece as DCN’s para a EJAI, afirmando no artigo 3º que as DCN’s para o Ensino Fundamental e Médio se estendem para a correspondente etapa da EJAI.
CNE nº. 11/2000	Refere-se às DCN’s para a Educação de Jovens e Adultos.
BNCC	Não determina um programa específico para a EJAI, entende-se que o caminho a ser seguido é o mesmo estabelecido para quem cursa a escola na infância e na adolescência.

Fonte: Elaborado pela autora–2024.

A legislação brasileira aponta para a importância de estabelecer metas para reduzir a taxa de analfabetismo no país, reconhecendo que o conhecimento é essencial para a sobrevivência e convivência social. A falta de uma educação de qualidade pode contribuir com o aumento de diversos problemas sociais, tornando a luta pelo acesso e permanência dos estudantes na escola fundamental na luta contra a desigualdade social. Diversos motivos dificultam o acesso e a permanência de alunos, jovens, adultos e idosos na escola, tais como a necessidade de trabalhar por longas horas para o sustento familiar, a dificuldade de aprendizagem, a fadiga física e mental, dentre outros. Esses fatores exigem ajustes urgentes na legislação para atender melhor a realidade da EJAI.

Ao longo dos anos, a luta pela educação da EJAI evidencia a necessidade de políticas públicas específicas para essa modalidade, porém, a elaboração e aplicação dessas políticas

muitas vezes é distorcida, levando à desmotivação e evasão dos alunos da EJAI. É fundamental reconhecer a prioridade de trabalhar para sustentar o sustento familiar, como também a questão da juvenilização, na qual lidamos com a desmotivação de jovens que já foram excluídos no espaço escolar.

A desigualdade social e a falta de políticas públicas efetivas que promovam a igualdade racial, de gênero e econômica se traduzem em números preocupantes de analfabetismo, evasão e abandono. Segundo o IBGE (2020), 20% dos jovens entre 14 e 29 anos não concluíram a Educação Básica, sendo 71,7% negros. Apesar de as taxas de analfabetismo terem caído desde 2016, o país ainda tem 11 milhões de pessoas que não dominam completamente a leitura e a escrita.

A queda das matrículas da modalidade desde 2017 acompanha a falta de investimentos públicos. Os anos de 2019 e 2020 indicam a deterioração do cenário. Segundo o Sistema Integrado de Operações (Siop), em 2020, a Lei Orçamentária Anual (LOA) destinou a menor quantia de recursos para a Educação Básica, R\$ 25 milhões, indicando um cenário preocupante para 2020. Em 2019, dos R\$ 74 milhões previstos, somente R\$ 16,6 milhões foram executados. Um estudo realizado pelo Sistema Integrado de Operações (Siop) revelou que este é um dos investimentos mais modestos da década. É urgente desenvolver políticas públicas que atendam às especificidades do público da EJAI que considerem grupos mais vulneráveis.

É crucial que, mais do que discutir, refletir e planejar ações, apostarmos na prática social e educacional que proporcione uma mudança efetiva. A seguir analisaremos como ocorre a formação (inicial e continuada) de professores na EJAI, passando pelas perspectivas do que a investigação em campo nos revelou entrelaçada com o nosso referencial teórico.

4 FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente não se limita a transmitir aos professores as técnicas e metodologias necessárias para a sua prática docente, ou a lidar com os desafios educacionais. No entanto, é importante considerar que a formação inicial e/ou continuada está inserida em um contexto crítico, reflexivo e histórico, o que requer que o docente aplique suas aulas de forma que os alunos sejam protagonistas da mudança de realidade. Nesta seção, nosso foco será direcionado à formação dos professores da EJAI e aos dados revelados a partir deste estudo.

4.1 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO BRASIL

Antes de tudo, foi necessário realizar uma breve análise da formação dos professores no Brasil, o que nos permitiu refletir sobre a formação e as políticas relacionadas a essa atividade. Gatti (2019), através de suas pesquisas considera que os primórdios das propostas de formação de professores no Brasil e seus caminhos históricos, considerados no contexto de sua proposição, pode nos dar indícios importantes para a compreensão de situações, políticas, propostas, práticas e conflitos atuais no âmbito dessa formação e do trabalho docente no cenário social que os configura.

Dessa forma, o histórico da formação docente revela que a prioridade nas políticas educacionais ignorou aspectos estruturantes da base profissional da carreira, ao longo do tempo, devido a decisões políticas equivocadas, resultando em falhas na formação dos professores e impacta na qualidade do ensino. De acordo com Gatti (2019), a formação, abrange não só os conhecimentos relativos à sua área de atuação, ao domínio de metodologias e práticas essenciais ao desenvolvimento de seu trabalho, mas, associada a esses conhecimentos, uma formação cultural e humanista que lhes permita compreender e problematizar a realidade social e seu trabalho futuro: ensinar formando a outrem, e nessa relação formando-se continuamente, também.

Contudo, é notório que a formação de professores ainda é baseada em concepções

fragmentadas, sem compreensão clara do papel da educação na sociedade. A formação deve ser prática e incluir conhecimentos relevantes sobre política, cidadania e competências sociais e profissionais. Saviani (2009), descreve ainda dois modelos de formação que apresentam dilemas com saídas igualmente desafiadoras: o primeiro modelo refere-se a conteúdos culturais-cognitivos, onde a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar. Já o segundo modelo, denominado pedagógico-didático, considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

Neste sentido, Saviani (2009) complementa que:

“Para podermos compreender adequadamente esse fenômeno, convêm ter presente que as universidades, na sua configuração contemporânea, caracterizam-se por três elementos interligados, mas com pesos diferentes: o Estado, a sociedade civil e autonomia da comunidade acadêmica. A prevalência do Estado dá origem ao modelo napoleônico; prevalecendo a sociedade civil tem-se o modelo anglo-saxônico; e sobre a autonomia da comunidade acadêmica se funda o modelo prussiano” (Saviani, 2009, p. 149).

Saviani (2009) destaca que esse modelo pedagógico-didáticos supõe que qualquer conteúdo considerado adequado possa ser transmitido a todos os seres humanos, sendo ele um modelo antielitista. Já o modelo napoleônico, predominante no Brasil, com influência do modelo anglo-saxônico utilizado nos Estados Unidos. O autor ainda ressalta que tanto a influência anglo-saxônica, seja porque as desigualdades externas obrigam a uma maior sensibilidade para o aspecto educativo, no Brasil o modelo pedagógico-didático conseguiu abrir espaços no nível de organização dos currículos formativos, tornando-se, pela via legal e também por iniciativas autônomas de algumas universidades que ampliam os requisitos legais, um componente obrigatório na formação dos professores secundários.

Dado que o ato docente é intrínseco, e que se realiza na escola, com aqueles que tem o direito à educação garantido, é necessário propor e executar uma formação docente que promova a tão sonhada indissociabilidade entre conteúdos e forma. Saviani (2009), considera que um dos caminhos é o livro didático, o caminho escolhido por diversos docentes para conduzirem o seu trabalho na escola. A reorganização dos currículos de pedagogia e licenciaturas podem restaurar a unidade do ato pedagógico.

A prática docente é complexa e a formação de professores deve considerar diversos aspectos que propiciem ao professor criar ambientes de aprendizagem que promovam valores,

atitudes e relações interpessoais positivas, visando a convivência harmoniosa e o respeito ao próximo e à natureza. Gatti:

Pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê é o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais. Considerando isso, propomos inicialmente visitar o cenário que se nos apresenta hoje em nossa sociedade, onde essa formação e o trabalho dos professores se insere (Gatti, 2017, p.722).

Diante da colocação da autora, percebemos a importância da formação dos professores, mas apontamos a falta de valorização e investimentos nas estruturas de formação existentes. Atualmente, as políticas do governo brasileiro não priorizam a formação docente, resultando em incertezas e perda de referências para os educadores. As políticas neoliberais buscam adaptar o país à nova ordem, negligenciando o investimento na formação de professores e favorecendo a expansão desordenada dos cursos técnicos e da educação a distância.

4.2 LEGISLAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Nas últimas décadas, houve esforços políticos para atualizar a formação de professores e inovações na educação, porém as execuções foram marcadas por desafios e reformulações, dificultando o alcance dos efeitos desejados. Várias iniciativas governamentais foram lançadas para a formação de professores, mas muitas tiveram dificuldades em atingir seus objetivos iniciais.

A LDB Lei n.º 9394/96 determina, nos artigos 62 e 63, a necessidade de ensino superior para os professores da educação básica e propõe uma nova formação por meio de Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores. O Art. 62 estabelece que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á ao nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida ao nível médio, na modalidade normal.

O Art. 63, os Institutos Superiores de Educação manterão: I – Cursos formadores de

profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental; II – Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica; III – Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis.

A Resolução CNE/CES n.º 1/1999 (DOU, Brasília, 1999), dispunha sobre os cursos sequenciais de educação superior, nos termos do art. 44 da Lei n.º 9.394/96. Conforme a Resolução, os cursos sequenciais por áreas de conhecimento seriam abertos a candidatos com certificado de nível médio e atendendo aos requisitos das instituições de ensino. Visava fornecer habilitações técnicas, profissionais ou acadêmicas, além de ampliar os horizontes intelectuais em diversas áreas. Os cursos sequenciais poderiam ser de formação específica ou complementação de estudos, conduzindo a diploma ou certificado. Essa Resolução foi revogada pela Resolução CNE/CES n.º 1/2017.

Na Resolução CNE/CES n.º 1/2017 (DOU, 2017) os cursos sequenciais eram programas de estudos concebidos por Instituições de Educação Superior devidamente credenciadas pelo Ministério da Educação e da Cultura para atender a objetivos formativos definidos, individuais ou coletivos, oferecidos a estudantes regularmente matriculados em curso de graduação, a graduados ou àqueles que já iniciaram curso de graduação, mesmo não tendo chegado a concluí-lo.

Os cursos sequenciais podiam, na época, ser constituídos por módulos dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação que, em conjunto, permitiam alcançar os objetivos formativos globais destes e criar linhas de formação distintas, ou, isoladamente, permitam desenvolver e certificar competências parciais, alcançadas em face de sua conclusão. Esses cursos de formação específica deveriam ter sua oferta encerrada em definitivo, no prazo máximo de dois anos, contados a partir desta Resolução.

Os cursos oferecidos por estas instituições podiam ser transformados em cursos superiores de tecnologia ou cursos de graduação, na mesma área ou área próxima, mediante a formulação direta dos respectivos requerimentos de reconhecimento, instruídos de novos projetos pedagógicos, em regime especial de tramitação no sistema e-MEC, que não resultasse em descontinuidade na oferta.

Em meio ao período das Resoluções n.º 1/1999 e a n.º 01/2017, foi publicado o Decreto

presidencial nº 6.755/2009, que estabelecia a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que envolve a atuação da CAPES para incentivar programas de formação inicial e continuada. A meta era colaborar na organização da formação dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica. O Art. 1º teve como objetivo: a oferta e expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de Ensino Superior.

O MEC anunciou uma Política Nacional de Formação de Professores com base nas metas 15 e 16 do PNE e na CNE/CP 2/2015. Com princípios de regime de colaboração entre União, redes de ensino, instituições formadoras; visão sistêmica; articulação entre IES e escolas da educação básica, domínios dos conhecimentos da BNCC; articulação teórica e prática; interdisciplinaridade, interculturalidade e inovação; formação humana integral. As dimensões consideradas incluíam tanto a formação inicial quanto a continuada.

O Plano Nacional de Educação–PNE, aprovado em 2014, apresentava dez diretrizes, 20 metas e 254 estratégias, elaboradas a partir da análise dos cenários sociais e educacionais do Brasil. Valorizando os profissionais da educação, conforme item IX das diretrizes e metas 13, 15, 16, 17, 18. Essas metas se referiam à formação de professores, relacionadas à qualificação, financiamento, carreira docente e formação contínua. Porém, não se encontra em vigor, tendo sido recentemente atualizado pelo Projeto de Lei (PL) n.º 2.614/2024 e aprovado na CONAE.

A Base Nacional Comum (BNC)-Formação Inicial⁴ foi instituída em 2019, e em 2020 foi criada a BNC-Formação Continuada, onde definia as diretrizes curriculares nacionais para a formação, tendo como foco três eixos norteadores: o conhecimento, a prática e o engajamento profissional. Silva (2019) afirma que o documento reforça a formação docente por competência, a necessidade de estreitar os laços entre as instituições formadoras e a realidade escolar desde o início dos cursos de formação e a implementação de um sistema de avaliação dos cursos e da certificação das competências dos professores.

A BNC reafirmava e atualizava a Resolução nº1/2002 que assimilava as dificuldades apresentadas no cumprimento das Metas 13, 14, 15, 16 e 18 do PNE (2014–2024), que se

⁴ Enquanto a dissertação finalizava, o CNE/CP homologava a Resolução CNE/CP nº 4/2024: Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial ao nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>. Acesso em: 25/06/2024.

referiam a instrumentos de avaliação e processos de certificação e admissão de cursos de professores (BRASIL, 2014). As diretrizes de 2002 na Base Nacional Curricular para a Formação de Professores (BNCC-FP).

A meta da BNC era adequar a formação de professores à perspectiva da formação baseada em competências. O documento estabelecia que “[...] a BNCC deverá ser, daqui em diante, uma referência para a formação inicial e continuada dos professores. Abre-se assim uma janela de oportunidade para debater alguns dos entraves e conferir qualidade à formação do professor brasileiro [...]” (BRASIL, 2018b, p.7). A justificativa para esta proposta era o baixo desempenho nos exames nacionais/internacionais, a baixa qualidade da formação docente, a importância da atuação docente no desempenho dos alunos e a necessidade de implantar a BNCC.

A publicação do “Manifesto em defesa da formação de professores”, divulgado pela Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação (Anfope) e pelo Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir), afirmavam que as propostas apresentadas:

[...] expressam a intenção de desmonte dos cursos de formação de professores ao nível superior e o aprofundamento do processo de desprofissionalização da carreira docente, ao assumir uma visão “praticista” da docência, que tende a padronização curricular e fere a autonomia das universidades, desconsiderando os projetos curriculares dos cursos, os alinhando à Base Nacional Comum Curricular, cujo processo de elaboração, discussão e aprovação também foi marcado pelo autoritarismo e simulação de diálogo[...] (ANFOPE; FORUMDIR, 2018).

O manifesto questionava a visão “tarefa, reduzida e alienada da docência presente no documento”. E cobrava os princípios, contidos na Base Comum Nacional, defendida pelo movimento:

[...] a sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, que não podem ser dissociados do domínio dos conteúdos da educação básica, se ensinamos criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional; e (2) a unidade teoria-prática atravessando todo o curso de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional[...] (ANFOPE; FORUMDIR, 2018).

A “ausência” ou o “esquecimento” da EJAI na BNCC gerou um grande desconforto e insatisfação. As questões silenciadas que deveriam abordar pontos fundamentais para a EJAI

eram, claramente, suprimidas ou manipuladas para tentar convencer que algo estava sendo feito. Não era diferente em relação à formação dos professores da EJAI. De acordo com Arroyo (2006), o primeiro aspecto relevante na formação de professores de jovens e adultos é a falta de diretrizes sobre o perfil desse profissional. O autor argumenta que não temos uma definição muito clara do que é a própria EJAI. E complementa:

[...] Esse caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores e esse caráter histórico desfigurado dessa EJA explica por que não temos uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação. Isso implica sérias consequências. O perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontram-se ainda em construção. Temos assim um desafio, vamos ter que inventar esse perfil e construir sua formação. Caso contrário, teremos que ir recolhendo pedras que já existem ao longo de anos de EJA e irmos construindo esse perfil da EJA e, conseqüentemente, teremos que construir o perfil dos educadores de jovens e adultos e de sua formação (ARROYO, 2006, p.18).

Até meados de 2020, não houve progressos significativos nas políticas voltadas à educação, resultando em um período de grandes retrocessos, que vieram de encontro com o período de distanciamento social devido à Covid-19.

Resolução CEDF nº 2/2023, que estabelece normas e diretrizes para a educação básica no sistema de ensino do Distrito Federal, como ela orienta a organização do sistema no DF, lócus da sua pesquisa, é um normativo relevante a ser mencionado.

Atualmente, o Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, através da Resolução CNE/CP n.º 4/2024 (DOU, Brasília, 2024), dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial ao 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).

A atual Resolução define fundamentos, princípios, base comum nacional, perfil do egresso, estrutura e currículo a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das Instituições de Educação Superior – IES que as ofertam.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial ao Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica, aplicam-se à formação de professores para o exercício das funções de magistério na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Técnica de Nível Médio,

Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância, Educação Escolar Quilombola e Educação Bilíngue de Surdos), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger mais de um campo específico e/ou interdisciplinar.

O documento traz consigo as definições seguidas na Resolução em relação à educação, educação escolar básica, a formação inicial dos profissionais do magistério da educação escolar básica e os profissionais do magistério da educação escolar básica. Na formação dos profissionais do magistério da educação escolar básica, de modo a atender as especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, apresentam-se quatro fundamentos e doze princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica.

No que se refere a Base Comum Nacional e Perfil do Egresso da Formação Inicial, de profissionais do magistério da educação básica assegura-se uma base nacional comum, pautada da seguinte forma: I – a concepção de educação como processo emancipatório e permanente; II – o reconhecimento da especificidade do trabalho docente, organizado a partir da práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e III – pela necessidade de assegurar a socialização profissional inicial dos licenciados, considerando às múltiplas realidades e contextos sociais em que estão inseridas as instituições de Educação Básica, suas diversificadas formas de organização e as características, necessidades e singularidades dos estudantes.

As IES são responsáveis pela oferta de cursos e programas de formação inicial ao nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica que devem assegurar a integração da base comum nacional ao seu PPC, e articulado com o PPI e com o PDI, de modo a garantir dezenove importantes tópicos dispostos no documento.

Os cursos de formação inicial de profissionais do magistério da educação escolar básica para a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar do Campo e a Educação Escolar Quilombola serão ministrados com base nas duas diretrizes dispostas no Art. 8º da Resolução.

Nos cursos presenciais ou à distância destinados à formação inicial dos profissionais do magistério da Educação Básica, as IES deverão garantir o atendimento aos critérios e orientações expressos na legislação e nas regulamentações em vigor. Ao final do curso de formação inicial ao nível superior, o egresso deverá estar apto às vinte disposições presentes nas determinações da Resolução.

Quanto à Formação Inicial do Magistério da Educação Escolar Básica ao Nível

Superior: estrutura e currículo, compreendem: I – cursos de graduação de licenciatura; II – cursos de formação pedagógica para bacharéis e tecnólogos; e III – cursos de segunda licenciatura. A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação escolar básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras situações nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, teóricos e práticos.

Os cursos de formação inicial devem respeitar a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituídos dos seguintes núcleos: I – Núcleo I – Estudos de Formação Geral – EFG; II – Núcleo II – Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional – ACCE; III – Núcleo III – Atividades Acadêmicas de Extensão – AAE; IV – Núcleo IV – Estágio Curricular Supervisionado – ECS.

Os cursos de formação inicial de profissionais do magistério para a educação escolar básica ao nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na Educação Básica, estruturam-se por meio da garantia da base comum nacional e suas orientações curriculares.

Na formação pedagógica os cursos para graduados não licenciados (bacharéis e tecnólogos), ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida, com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária total de 1.600 horas, com duração de, no mínimo, dois anos.

Os cursos de segunda licenciatura terão carga horária mínima variável de 1.200 horas e 1.800 horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura. Os cursos de formação de professores vigentes deverão se adaptar aos termos da Resolução no prazo de dois anos, a contar da publicação da normativa.

Quanto aos processos de avaliação dos cursos de licenciatura, serão realizados pelo órgão próprio do sistema e acompanhados por comissões próprias de cada área. Fica a cargo do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, elaborar um instrumento de avaliação in loco dos cursos de formação de professores, que considere o disposto na Resolução.

O Inep fica encarregado de elaborar o novo formato avaliativo do Enade para os cursos de formação de professores, em consonância ao que dispõe a Resolução. Serão objeto de

regulamentação suplementar os cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica ao nível superior, cursos de licenciatura, organizados em áreas interdisciplinares. E os licenciados matriculados nas licenciaturas, atualmente, terão o direito assegurado de concluir seu curso sob a orientação curricular pela qual o iniciaram.

As seguintes Resoluções anteriores, a partir das instruções acima citadas, ficaram revogadas: CNE/CP n.º 02/2015, CNE/CP n.º 2/2019 e CNE/CP n.º 1/2020.

A partir dessa análise normativa da formação nacional, dos professores no Brasil, discorreremos a seguir sobre esta formação na modalidade da EJAI.

4.3 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EJAI

A discussão sobre a formação de professores para a EJAI, continua sendo um dos temas mais relevantes. De acordo com Soares e Simões (2005), o campo da EJAI não construiu, ainda, o consenso de que possui uma especificidade em relação a um profissional preparado para o exercício da função. As concepções de EJAI variam dependendo do contexto, com alguns defendendo a formação inicial como um requisito essencial e outros, ainda, que concebem que a formação continuada, apesar de seu valor, não é o preponderante para o trabalho.

Os autores argumentam que, apesar da crescente visibilidade da EJAI, ainda não percebemos uma formação efetiva para os educadores que atuam nesse campo. De acordo com Machado (2001), um estudo científico realizado no período entre 1986 a 1998, os professores não conseguiam continuar sua formação e quando recebem é insuficiente para atender a demanda. Para a autora, os professores demonstram interesse, muitas vezes autodidata em sua formação continuada, porém sem um conhecimento sistematizado.

A autora ainda complementa que as pesquisas relacionadas à formação de professores também ressaltam em suas conclusões a necessidade de um processo de formação continuada, primando pela articulação entre teoria e prática, que inclua a superação da desarticulação entre as propostas pedagógicas de formação e os objetivos específicos da EJAI, quer seja oferecida por secretarias de estado e municípios ou por universidades. (Machado, 2001).

Diante disso, percebe-se uma lacuna na formação do professor da EJAI, demonstrando

não haver base teórica suficiente para articular teoria e prática, esse fato desmotiva tanto os professores quanto os alunos. As DCN's para a EJAI estabelecem que o professor, além da formação exigida, deve atender aos conhecimentos necessários à complexidade desta modalidade.

A formação inicial de um professor que deseja atuar na EJAI vai além da prática docente, exigindo compreensão para lidar com estudantes com características próprias, a maioria deles proveniente da classe trabalhadora. É crucial que se sintam capazes de exercer sua cidadania. A formação específica para este público pode mudar para sempre a trajetória dos estudantes, tornando-se um desafio, mas também uma grande oportunidade para transformações significativas.

Segundo Freire (1991), ninguém nasce educador ou está programado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática, e na reflexão sobre a prática. O pensamento do autor nos leva a refletir sobre a relevância da formação do professor da EJAI, para atuar com um papel mediador no processo de ensino e aprendizagem de jovens, adultos e idosos, bem como nas relações interpessoais no ambiente escolar.

Para isso, é fundamental investir em uma formação abrangente e contínua, que prepare os profissionais para lidar com os desafios da EJAI. Os professores que se dispõem a atuar nesta modalidade devem estar atualizados e acompanhando as transformações que ocorrem no ambiente educacional, para garantir uma experiência de ensino de qualidade para os alunos.

Para ilustrar, é importante mencionar que, durante as narrativas, os entrevistados desta pesquisa, mencionam sua função como professores na EJAI e expressam a sua insatisfação em relação à urgência em aprimorar o seu trabalho pedagógico para atender às necessidades dos alunos. Alguns se posicionam desta forma:

E 1 - Bom, vejo que o professor da EJA reflete sua prática pedagógica, e tenta adaptar os conhecimentos e metodologias de forma que os estudantes entendam e traga uma melhor qualidade no processo de aprendizagem dos alunos.

E 5 - O professor da EJAI está fadado a não conseguir desempenhar o seu papel de promover vivências junto aqueles sujeitos que não tiveram suas oportunidades aproveitadas no tempo certo pela própria estrutura defasada da nossa sociedade.

A admissão de professores na EJAI não segue critérios específicos ligados à sua formação, mas sim às exigências da rede de ensino. Isso destaca a necessidade de adaptação da

prática pedagógica e do currículo, assim como a melhoria do conhecimento sobre a EJAI para garantir um melhor aprendizado. A formação dos professores nesta modalidade deve incluir teoria e prática pedagógica, desde a formação inicial até a continuada.

Freire (2008), nos apresenta uma reflexão relevante sobre a importância da reflexão crítica sobre a prática docente na formação permanente aos professores. E analisando criticamente a prática atual ou de ontem que se pode aprimorar a próxima prática. O discurso teórico, para fins de reflexão crítica, deve ser de tal forma concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise deve, ao máximo, aproximá-lo. Quanto melhor for feita esta operação, mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicação exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade.

Dado que a formação dos professores da EJAI é crucial para o desenvolvimento desta pesquisa. Os interlocutores, durante as entrevistas no que se refere a sua inserção no campo da EJAI, se posicionaram da seguinte forma:

E1–Dou aula há muito tempo, já trabalhei com crianças, com adolescentes, na minha disciplina de português. Sou formada em letras e minha experiência com a EJAI aconteceu quando fiz o concurso de 20h para dar aula na secretaria, e fui para o noturno. Apreendi muito mais com eles, porque eu não tinha uma formação específica para a EJAI.

E2–Eu dava aula para as séries iniciais, mas resolvi participar do remanejamento externo para conseguir trabalhar perto de casa. Quebrei a minha carga e escolhi 20h no diurno e 20h no noturno. Foi quando conheci a EJAI e nunca mais quis largar a modalidade.

E3–Eu trabalhava com adolescentes na rede municipal da minha cidade, fiz um concurso para dar aula em Brasília. Por razões particulares, precisei dar aula a noite e fiquei encantada com o público e a diferença que eu poderia fazer na vida daqueles alunos.

Dessa forma, reforçamos a importância da formação dos professores da EJAI e para confirmar nossa reflexão recorreremos à Pimenta (1996) ao citar que dada à natureza do trabalho docente, ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no

cotidiano.

Sobre a formação específica que atenda a EJAI e a contribuição para a prática desta modalidade de ensino, os entrevistados se posicionaram da seguinte forma:

E 4 – Eu não recebi treinamento para trabalhar na EJAI, foi na prática, pesquisando, trocando ideias com os outros professores e observando as necessidades dos alunos. Eu nem me lembro se tive isso na graduação, acho que não.

E 5 – Lembro que aprendi um pouco sobre a EJAI em algum curso de capacitação que fiz, mas não me lembro mais nem onde e nem como, mas não me ajudou muito, na prática, não. Fui perguntando para a coordenadora e para os meus colegas. A gente aprende fazendo mesmo.

Podemos observar que os entrevistados 4 e 5 não possuíam formação específica ao iniciarem suas atividades na EJAI, destacando a importância de uma formação sólida, pois os professores que possuem alguma formação prévia contribuem para a sua prática. De acordo com Tardif (2001), o saber docente é plural, ou seja, é composto por diferentes tipos de conhecimentos que se inter-relacionam e se complementam. Esses conhecimentos incluem tanto o conhecimento científico quanto o conhecimento prático, experiencial e pessoal do professor. O conhecimento prévio, com a prática, cumpre o objetivo da docência de melhorar o aprendizado do aluno.

Diante de uma realidade em que os professores não foram adequadamente para essa formação, ou quando recebem é de forma insuficiente, ou fragmentada, demonstram, em suas falas, que têm dificuldades em relação ao ensino básico da leitura e escrita, como é possível constatar a seguir:

E1-A leitura e a escrita são muito importantes, muitos alunos da EJAI voltam a escola para aprender a ler e a escrever e usar na vida mesmo, no dia a dia, bem assim. Isso deveria estar presente na nossa formação também, lá na graduação, mas só sei disso hoje porque precisei no percurso do meu trabalho.

A falta de uma formação específica foi destacada pelo entrevistado 1, ressaltando a importância de conhecimentos teórico-pedagógicos. Grande parte do currículo da EJAI é aprendido na prática, porém isso não é uma realidade em todo o país. Pesquisas mostram a necessidade de uma formação mais consistente e específica nos cursos de licenciatura para alcançar os objetivos na EJAI.

De acordo com Freire (2008), a relação entre professor e aluno deve começar pelo

reconhecimento das condições sociais, culturais e econômicas dos alunos, suas famílias e o seu entorno. E acrescenta:

[...] Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mas perguntar, re-conhecer[...] (FREIRE, 2008, p. 86).

Os professores da EJAI enfrentam desafios devido às lacunas em sua formação, mas sua determinação em buscar o ensino efetivo sustenta ações que visam assegurar aos estudantes o direito à educação, tão proclamado. A preocupação dos professores é compreender as necessidades específicas dos alunos, como é demonstrado pela resposta do Entrevistado 2:

E 2 - A EJAI precisa contemplar não só os conhecimentos, mas sobretudo saber a origem dos alunos, suas culturas, saberes, projetos de vida, suas relações com o trabalho.

Para garantir a formação adequada dos professores de EJAI, é essencial investir em cursos de formação que abordem temas relacionados a pedagogia da diversidade, metodologias de ensino inovadoras e práticas inclusivas. É fundamental que esses profissionais estejam preparados para lidar com as diferentes experiências de vida e de aprendizado dos alunos, com uma formação continuada eficaz para desenvolverem uma prática pedagógica sensível e eficiente na EJAI.

A formação dos professores da EJAI é um tema de extrema relevância que merece uma análise aprofundada. O Plano Nacional de Educação – PNE, referente ao período de 2024 a 2034, recém aprovado, estabelece metas e diretrizes para a educação brasileira, e a formação de professores para a EJAI é um dos desafios a serem enfrentados nesse período. A formação de professores para a EJAI deve contemplar não apenas a qualificação técnica e pedagógica, mas também a sensibilização e o desenvolvimento de competências socioemocionais necessárias para lidar com as demandas específicas desse público.

Deve ser pautada por princípios de equidade, inclusão e diversidade, garantindo que os profissionais estejam preparados para atuar de forma eficaz e respeitosa com os diferentes perfis de alunos que compõem esse segmento da educação básica. Para isso, é fundamental que a formação de professores para a EJA considere as especificidades e desafios enfrentados por

esses estudantes, como a defasagem escolar, a falta de acesso a recursos educacionais e a necessidade de conciliar os estudos com outras responsabilidades. É necessário pensar nesta formação de forma integrada e continuada, promovendo a atualização constante dos profissionais e incentivando a reflexão sobre as práticas educativas adotadas. Além disso, é necessário investir em na valorização profissional, nas condições de trabalho adequadas e remuneração justa, para que esses profissionais sintam-se motivados e valorizados em sua atuação.

O contexto do PNE 2024–2034 deve ser pautado pela interdisciplinaridade e pela articulação entre teoria e prática, buscando integrar conhecimentos e experiências que contribuam para a formação integral dos alunos. Nesse sentido, é fundamental que os professores tenham acesso a programas de formação continuada e a espaços de reflexão e debate sobre a prática pedagógica, para poderem aprimorar suas habilidades e conhecimentos permanentemente.

Deve contemplar a utilização de tecnologias educacionais como ferramentas de apoio ao processo de ensino e aprendizagem. A integração de recursos digitais nas práticas pedagógicas dos professores da EJA pode contribuir para a ampliação do acesso ao conhecimento e para a promoção da autonomia e do protagonismo dos estudantes, favorecendo a construção de saberes significativos e contextualizados.

Os profissionais da área de educação devem estar preparados não apenas para a tarefa didática, mas também para atender às necessidades reais e crescentes do público que o professor irá atender. É importante ter em mente que a formação inicial não será suficiente, assim como em qualquer outra área, para toda a vida profissional do professor, e que deve fazer parte da prática docente a importância da formação contínua. Imbernón (2009) aponta uma contradição na formação docente, uma vez que, ao mesmo tempo que há um intenso debate nessa área, os cursos de licenciatura ainda formam precariamente.

De acordo com Freire (2008, p.32), “ensinar exige pesquisa”, pensamento que nos leva a refletir sobre a formação continuada dos professores da EJA em termos de unir teoria e prática para renovar e inovar sua prática pedagógica. A construção do conhecimento deve ser uma atividade inerente à realidade pedagógica.

A formação dos professores voltados especificamente para a EJA, foi tratada desde a LDB 9394/96, que estabelecia a necessidade de uma formação adequada para lidar com o jovem

e adulto, bem como uma atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos de formação, oferecendo, dessa forma, um suporte legal para a profissionalização do docente que atua nesse segmento.

É importante ter em mente que a formação dos professores para a EJAI tem um impacto significativo na qualidade do ensino oferecido nesta modalidade, requerendo atenção. Segundo Soares (2011), “[...] a existência de uma especificidade na EJA indicava a necessidade de uma formação própria para seus educadores[...]”. Dessa forma, a formação inicial deve ser o ponto de partida na formação dos professores EJAI para que, ao se depararem com as especificidades deste público, estejam preparados para conduzir a sua prática pedagógica com qualidade e segurança.

A seguir apresentamos o panorama dos cursos de licenciatura em Pedagogia do DF, na modalidade presencial, a partir do portal e-mec. No que diz respeito à oferta de disciplina traga algum aspecto da EJAI, os dados a esse respeito, foram retirados dos portais eletrônicos das instituições, a partir da aba de “informações dos cursos”, algumas fornecem seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC’s), outras apenas um breve resumo (fluxograma) e algumas ainda o que denominam de “grade resumida” com a síntese do curso, conforme Quadro 12:

Quadro 12- Licenciatura em Pedagogia que ofertam a disciplina EJAI no DF–Junho/2023

(continua)

N.	Instituição IES	Categoria Administrativa	ENADE	Conceito de curso	Vagas anuais	Início das atividades	Disciplina EJAI
01	Anhanguera	Privada	3	4	200	1999	Sim
02	Apogeu Faculdade	Privada	2	4	100	2014	Sim
03	CCI Faculdade	Privada	1	3	200	2014	Sem oferta
04	Estácio	Privada	4	5	200	2004	Sem oferta
05	FABRAS	Privada	3	4	100	2014	Sem oferta
06	FACDF	Privada	----	4	160	2019	Sem oferta
07	FACHORIZONTE	Privada	----	4	100	2013	Sem oferta
08	FAPRO	Privada	3	4	300	2001	Sem oferta
09	FASOL	Privada	----	3	100	2018	Sim
10	ICESP/UNICESP	Privada	4	4	200	2006	Sem oferta
11	IESB	Privada	3	----	120	2007	Sim
12	IFB	Pública	----	----	40	2017	Sim
13	JK/Michelangelo	Privada	2	3	150	2000	Sem oferta
14	JK Gama	Privada	1	4	200	2008	Sem oferta
15	JK Guará	Privada	1	4	200	2014	Sem oferta

(conclusão)

N.	Instituição	Categoria	ENADE	Conceito de	Vagas	Início das	Disciplina
----	-------------	-----------	-------	-------------	-------	------------	------------

	IES	Administrativa		curso	anuais	atividades	EJAI
16	PROJEÇÃO	Privada	3	4	100	2006	Sem oferta
17	UCB	Privada	3	4	50	1974	Sim
18	UDF	Privada	3	-----	460	2010	Sim
19	UNB	Pública	4	-----	152	1962	Sim
20	UniBrasília	Privada	2	4	100	2018	Sem oferta
21	UnDF	Pública	-----	-----	40	2022	Sem oferta
22	UNIMAUÁ	Privada	-----	1	200	2015	Sem oferta
23	UNIP	Privada	3	-----	460	2001	Sim
24	UNIPLAN	Privada	4	3	525	1998	Sim
25	UNIPROJEÇÃO	Privada	2	4	120	2014	Sem oferta

Fonte: emec⁵

Das instituições analisadas, nenhuma obteve a menção 5. Dentre os 25 cursos pesquisados, 9 obtiveram a nota 3 no ENADE e 15 obtiveram a nota 3 no Conceito de Curso (CC). Algumas instituições não possuem essas informações publicadas no site do e-mec. A maioria dos testes em larga escala não atesta a qualidade do conhecimento curricular e/ou dos cursos avaliados. Contudo, o ranking criado a partir deste processo tem um grande impacto na busca por estas instituições. É importante salientar que o recém-formado deve ter o conhecimento científico necessário para lidar com todas as modalidades de ensino, inclusive a EJAI. Essa disciplina consta em apenas 22,5% dessas instituições, uma porcentagem pequena considerando a sua importância.

Diante da relevância dos resultados alcançados, recorreremos à Gatti (2009), ao afirmar que, no que concerne à formação de professores, uma verdadeira revolução nas estruturas formativas e nos currículos da formação é necessária. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é latente. É preciso integrar essa formação em instituições articuladas e voltadas a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização—ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

No Distrito Federal, apenas três instituições públicas estão presentes, sendo que as instituições privadas predominam. Para Gatti (2009) a rápida mudança no locus da formação docente para o nível superior que se operou no Brasil, acompanhada do crescimento acelerado de IES (Instituição de Ensino Superior) com escassa ou nenhuma tradição acadêmica na área de formação para o magistério, nos faz indagar sobre a efetiva capacidade de muitas delas de

⁵ Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/> Acesso em: 30 junho, 2023.

acrescentar elementos relevantes à formação de professores nesse novo patamar.

Gatti (2009) revela ainda que as IES públicas vêm exercendo um papel claramente compensatório no país, de modo a assegurar oportunidades de formação docente ao nível superior nas regiões economicamente menos dinâmicas. A autora ainda adverte que, nos últimos anos, o Estado optou por minimizar os investimentos da esfera pública de educação superior e supervalorizar e estimular investimentos de expansão no setor.

Gatti (2009) ainda reflete haver necessidade de melhor estrutura, qualificar e avaliar o trabalho desenvolvido nas licenciaturas na formação inicial de docentes para a educação básica. É tarefa de ontem, mas ousar mudar de fato não é uma questão simples nos contextos de nossas instituições e das normatizações. Os interesses são diversos e, sem uma política nacional firme, com foco na qualidade formativa de novos professores, continuamos patinando quanto à possibilidade de uma renovação educacional necessária ao país e seus cidadãos.

Considerando a importância dos professores que atuam nesta modalidade da EJA na prática pedagógica diária, apoiamo-nos em Soares (2008), ao examinar as tendências nas políticas e na literatura especializada sobre a formação inicial de professores, constatou a existência de três eixos articulados e incompatíveis com a necessidade apresentadas em relação a EJA: o empobrecimento da noção de conhecimento, a valorização excessiva da epistemologia da prática e o enaltecimento das competências.

É preciso revisar a maneira como os professores são formados, evitando simplificar o conhecimento e a prática. As políticas de formação continuada carecem de maior eficácia e inovação atendendo às necessidades dos alunos e dos próprios docentes. A importância da EJA na formação inicial de professores é destacada por Gatti e Barreto (2009) devido à hierarquia existente nas universidades. A falta de prestígio acadêmico atribuída à dedicação ao ensino e à formação de professores reflete nas lacunas em relação à EJA nas licenciaturas.

O Estado, historicamente a serviço dos interesses privados, necessita romper com essa ideia e reconhecer a importância do processo formativo na busca de superar injustiças sociais. A formação docente para a EJA deve focar na formação de superação de injustiças sociais e formar cidadãos capazes de atenuar os conflitos de classe. A falta ou redução de assuntos ligados a EJA nas propostas curriculares das licenciaturas precisa ser superada com ações críticas e conscientes para o enfrentamento dos desafios na formação inicial e continuada. É necessário urgência para transformar a realidade.

Sendo assim, a formação inicial de professores visa autonomia e criatividade em contextos sociais específicos. Busca-se a construção da autonomia, socialmente comprometida, para superar as condições atuais e as mudanças estruturais da sociedade (Rummert, 2006).

Neste sentido, uma das contribuições mais relevantes, de acordo com Thompson (2002), é a importância de salientarmos que a universidade se compromete com a EJAI, quando não apenas para ensinar, mas também para aprender. Ou seja, a discussão sobre as inúmeras possibilidades de formação docente inicial para a EJAI continua sendo prioridade.

4.4 FORMAÇÃO CONTINUADA NA EJAI

Para abordarmos o tema da formação continuada, recorreremos à pesquisadora Bernardete Gatti, especialista nesta área há mais de 50 anos. Seu interesse em estudar o aprimoramento dos professores despertou-se quando o assunto ainda era pouco abordado. Gatti (2008) afirma que, a concepção de formação continuada seria uma formação complementar dos professores em exercício propiciando-lhes a titulação adequada a seu cargo, que deveria ser dada nos cursos regulares mas, que lhe é oferecida como um complemento de sua formação, uma vez que já está trabalhando na rede. Através desta colocação da autora, compreendemos que os licenciados possivelmente não saem completos da universidade e precisam, posteriormente, renovar seus conhecimentos através da formação continuada.

Desta forma, além da qualificação inicial, faz-se necessário a atualização constante dos conhecimentos e demandas educacionais para acompanhar os avanços pedagógicos e tecnológicos. A formação contínua permite aprimorar suas práticas pedagógicas. Para Rodrigues (1993), a formação continuada é prolongar a formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

A LDB, Lei 9394/96, no seu Art. 62, trata da formação docente, seguindo para o § 1, a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios devem colaborar para a formação inicial, a manutenção e a qualificação dos profissionais de magistério (incluído pela Lei n.º 12.056, de 2009). Já no seu § 2, a formação continuada e a capacitação dos profissionais do magistério

poderão ser aplicadas a recursos e tecnologias de educação a distância (incluído pela Lei n.º 12.056, de 2009).

A formação continuada de professores, inicialmente, limitava-se à atualização da prática pedagógica, buscando o aperfeiçoamento profissional. No entanto, evoluiu para a inclusão do desenvolvimento profissional ao longo da carreira, tendo por objetivo melhorar a formação e a prática pedagógica dos professores. Considerando a importância da formação contínua, recorremos a Freitas e Prada (2010), quando afirma que o sucesso do ensino-aprendizagem através da formação continuada é um ideal que não pode ser alcançado se não consideramos as características dos professores, suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais, seus contextos de trabalho e a cultura desenvolvida pela instituição escolar em que atuam.

Este tipo de formação auxilia o professor no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, contribuindo para a melhoria da qualidade educacional, porém por si só não garante a sua promoção, representando apenas um elemento dentre outros que compõe a construção de uma educação de qualidade. Marin (1995) argumenta contra as várias interpretações da formação continuada, algumas das quais têm significados negativos, como: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, continuada e formação continuada. A seleção do termo está diretamente ligada à concepção e ao conceito, remetendo a uma decisão política, defendida pelo grupo responsável por seu planejamento e desenvolvimento.

Segundo Ferreira (2006) a formação de professores é um processo delimitado, porém contínuo e permanente, com contribuições familiares e temporais. A formação escolar e a atuação dos professores são essenciais para a construção da identidade profissional, influenciando crenças e conhecimentos sobre o ensino e a profissão.

Candau (2008) sistematiza modelos de formação continuada de professores, da seguinte forma: a) clássico–privilegia a teoria, mas não a separa da prática; b) prático reflexivo–privilegia a prática, mas sem a separar da teoria; e c) emancipatório político–prioriza a relação teoria-ação como unidade de análise para a construção da prática.

Seguindo essa linha de raciocínio os autores Placco e Silva (2002) complementam afirmando que, o processo de formação dos professores está relacionado a um conjunto de dimensões: 1) científica–valoriza o conhecimento técnico-científico relacionado a determinada

área; 2) formação continuada–aprender constante e permanente do conhecimento pelos professores; 3) construção coletiva do trabalho pedagógico–colaboração e colegiado para instituir o trabalho coletivo; 4) saberes para ensinar–abrange diferentes ângulos, dentre eles o conhecimento produzido pelo professor sobre os alunos, o conhecimento das finalidades e utilização dos procedimentos didáticos; 5) crítico-reflexiva–desenvolvimento de reflexão metacognitivo, que implica no conhecimento do próprio cognitivo pessoal e da habilidade de autorregulação deste funcionamento; e 6) avaliativa–garantia de que a formação possa ser replanejada a partir do conhecimento crítico que produziu.

A formação continuada de professores é essencial para o desempenho de professores e alunos em sala de aula, sendo adquirida por meio de cursos complementares, leitura de livros, workshops, dentre outros recursos disponíveis. A LDB 9394/96 garante aos professores de todos os níveis de ensino o direito de participar de cursos de atualização. Para exercer sua função na área educacional, é fundamental uma boa formação, tornando a formação continuada cada vez mais necessária nas instituições de ensino brasileiras. Com a evolução constante das áreas de conhecimento, é crucial que os profissionais se mantenham atualizados, especialmente diante das mudanças no processo de ensino e aprendizagem provocadas pelo uso frequente de meios digitais e conteúdos on-line pelas gerações mais jovens. Assim, as escolas devem se adaptar e incentivar o aperfeiçoamento constante dos professores.

Esta formação propicia acompanhar as evoluções pedagógicas para garantir um bom aproveitamento e aprendizado dos alunos. É indispensável, atualmente, garantir aos alunos um ensino de qualidade em um ambiente dinâmico. A questão da formação dos professores pode ser abordada de duas maneiras distintas: como extensão da formação inicial ou como reflexão da prática ao longo da vida profissional. A primeira abordagem foca em práticas escolarizadas e acumulação de conhecimentos, enquanto a segunda destaca a importância da prática docente na formação. Para Nóvoa (2000), a formação do professor se desenvolve no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos reais.

Em relação aos campos de atuação das estratégias de formação de professores, abordam-se: a) a formação inicial–período em que os profissionais da educação são habilitados para exercer a prática docente; b) formação continuada–aperfeiçoamento profissional e cultural que se tem ao longo da carreira; e c) formação em serviço–processo contínuo de aprendizado e desenvolvimento profissional. Destacamos que cada uma cumpre um papel específico de apoio

ao professor em diferentes situações e fases de sua carreira. As três são partes essenciais e inseparáveis na formação do docente.

Tanto a prática docente, quanto na formação continuada em serviço, só se justificam como uma parte inacabada do processo de criação e reelaboração, pelo sujeito, de um sentido mais abrangente do processo de formação profissional. É inconcebível conceber uma prática sem teoria e vice-versa, ambas são importantes para um desenvolvimento profissional efetivo, e não devem ser vistas como a única estratégia de formação e sim estar alinhada a uma concepção mais ampla da prática educativa.

Após tecermos considerações a respeito da formação continuada e de serviço, nos voltaremos agora para a relevância da formação continuada na EJAI. Um professor com práticas pedagógicas eficazes pode influenciar os alunos em sala de aula, podendo validar a ação pedagógica crítica e reflexiva, ou reproduzir a ideologia dominante. A educação brasileira necessita de aprimoramentos tanto em qualidade quanto em quantidade, principalmente na EJAI, que demanda o reconhecimento de suas particularidades.

Cabral e Vigano (2017), afirmam que poucas universidades oferecem formação especializada para os docentes da EJAI. As autoras revelam que os conhecimentos adquiridos por esses profissionais em relação à modalidade são conquistados em capacitações oferecidas pelas redes de ensino em que atuam. Segundo Soares e Pedroso (2016) parte dessa dificuldade em construir parâmetros direcionados à formação específica para os docentes que lecionam na EJAI é devido à falta de consenso de alguns profissionais que atuam nessa modalidade, compreensão essa que muda a depender do contexto, pois alguns acham que qualquer professor pode lecionar na EJAI; outros compreendem ser necessária uma formação adequada para o desempenho da função, e ainda há os que compreendem que apenas a formação inicial não é o suficiente, por considerar a complexidade existente na EJAI.

A carência por uma formação continuada não se resolve por si só, os autores enfatizam que tanto as universidades quanto as escolas são incapazes de lidar com esse problema isoladamente. Deve-se haver uma cooperação com o apoio de políticas educacionais específicas para a EJAI. Os programas de formação devem ser elaborados em conjunto com os professores, em busca de compreensão sobre o que eles desejam aprender, e incentivar na busca na escola o que o público-alvo da EJAI espera a esse espaço de formação.

Caso esse ponto seja ignorado, a EJAI continuará improvisando, e as poucas ações bem

sucedidas surgirão como resultados de esforços isolados dos docentes que anseiam por conhecimentos necessários para as suas aulas. Até aqui, com base nos autores de referência e nos dados inventariados, tendo como cenário o DF e especificamente a instituição de ensino pesquisada, nos parece que ainda há uma ausência do campo dos estudos da EJAI nos currículos das licenciaturas, com exceção dos cursos de Pedagogia que oferecem disciplinas relacionadas a esta modalidade, ainda que de forma tímida, ao menos no espectro em que pudemos adentrar, nos limites de nossa investigação, ou seja, no âmbito local.

Somente a formação inicial não contempla a preparação dos professores da EJAI para suprir as necessidades de aprendizagens dos alunos, devido à grande diversidade presente nesta modalidade. É essencial oferecer formação contínua aos educadores, permitindo que reflitam sobre seus métodos de ensino e se adaptem às demandas que a prática exige. É necessária essa junção de teoria e prática, para proporcionar bases sólidas para a atuação do professor na EJAI. O profissional que atuará com a EJAI deve ter uma formação inicial e continuada sólida que oportunize um melhor entendimento das especificidades dos estudantes da EJAI. Para Oliveira (2012):

“Deve-se repensar a Educação de Jovens e Adultos, suas diretrizes e parâmetros, e principalmente investir na qualificação docente dos profissionais que atuam nesta área de trabalho. Assim sendo, o professor precisa receber uma formação inicial voltada para esse campo de ensino, como também, durante sua atuação, necessita ter uma formação continuada” (Oliveira; Scortgagna, 2012, P.68).

Os autores analisam a urgência de investimentos na qualificação docente, deixando explícito que é necessária uma formação inicial e compreendendo que a formação ocorre ao longo da vida profissional. Os órgãos responsáveis pelo sistema educacional precisam se adequar às Diretrizes Curriculares Nacionais da EJAI, considerando as especificidades da modalidade para promover a formação adequadas dos professores. É necessário evitar que docentes sem preparo específico sejam lançados na EJAI, e obrigados a viverem de adequações e/ou adaptações numa forma desespera de garantir aos seus alunos um ensino de qualidade.

Nos anos de 1990, o termo “qualidade” foi relacionado à responsabilização na educação e destacado nas reformas educativas, buscando adequar o projeto educativo às demandas do mercado. Porém, Gadotti (2018) ressalta que quando a escola pública era para poucos, era boa só para esses poucos. Agora que é de todos, principalmente para os mais pobres, ela precisa ser apropriada para esse novo público, ela deve ser de qualidade sociocultural. Isso significa

investir nas condições que possibilitam essa nova qualidade que inclui transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer.

O Distrito Federal possui orientações para a formação continuada dos professores, essas diretrizes de assumem a formação continuada como uma ação ininterrupta promovida também pelas escolas, pelas Coordenações Regionais de Ensino ou por subsecretarias da SEEDF. Além disso, também é disponibilizado aos professores a formação a distância, dadas as múltiplas possibilidades de interação nos espaços que prescindem da presença física. A partir disso, as práticas formativas para os profissionais da educação articulam-se com o currículo da SEEDF, considerando as inúmeras transformações e o desenvolvimento da sociedade.

Os professores da Carreira Magistério Público do DF em regência de classe nas unidades escolares, estão amparados pela Lei n.º 5.105, de maio de 2013, assegurando o espaço-tempo de coordenação pedagógica e estabelecendo seus percentuais mínimos. Conforme a Orientação Pedagógica–Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas, a coordenação pedagógica precisa:

“Consolidar-se como espaço-tempo de reflexões geradas pelos processos formativos e de autoformação, contemplando o processo de ensinar e aprender, os planejamentos interdisciplinares, o compartilhamento de experiências pedagógicas exitosas e inclusivas, o conhecimento mais aprofundado dos estudantes, a avaliação e autoavaliação e a articulação do coletivo em torno da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola” (Distrito Federal, 2014, p. 31).

Os Planos de Carreira do Magistério Público e da Assistência à Educação admitem que os cursos de formação continuada sejam realizados por outras instituições além da EAPE, desde que aprovados em processo de validação sob responsabilidade desse centro, por meio da portaria específica a qual estabelece que instituições interessadas submetam suas propostas a EAPE, para análise por parte de equipe subordinada à área de formação continuada, pesquisa e desenvolvimento profissional, conforme as especificidades de cada proposta.

Tanto as leis da Carreira Magistério Público do DF, quanto a da Carreira Assistência à Educação do DF adotaram a formação continuada como forma de progressão à carreira e de valorização profissional. Considera-se tal previsão um avanço como forma de incentivo à formação, mas, ao mesmo tempo, não pode ser reduzida a um meio de certificação visando apenas a ascensão funcional.

A EAPE administra grande parte das ações de formação continuada da SEEDF,

constituída por polos em outras regiões administrativas, possibilitando um maior atendimento quantitativo de profissionais.

Os benefícios da formação continuada inclui melhoria na qualidade dos conteúdos ensinados, planos de aula melhor elaborados, engajamento dos estudantes e atualização dos professores quanto as inovações na área educacional. Os professores mais capacitados conseguem identificar e sugerir melhorias em dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, colaborando para a resolução dessas questões eficazmente. Dentre as opções disponíveis encontram-se: os cursos a distância, pós-graduação, compartilhamento de experiências, reuniões pedagógicas, etc.

Enfatiza-se que a formação continuada dos professores não só contribui para a sua capacitação profissional, mas também para a fidelização dos alunos e a credibilidade da instituição. Dentre os benefícios, podemos citar: a qualidade dos conteúdos, planos de aula adequados, estudantes comprometidos, profissionais motivados e atentos às atualizações na área educacional, facilidade para identificar erros de ensino e aprendizagem, dentre outras vantagens.

Essa inferência ficou explícita quando emergiu de nossa análise a categoria “A relevância da formação docente para a EJAI”, a partir das falas que surgiram através das entrevistas, que resultaram nas seguintes ocorrências, segundo a análise de conteúdo: I. prática pedagógica; II. adaptam os conhecimentos e as metodologias; III realizam projetos paralelos para atender os alunos e IV. metodologias.

Dessa forma, após analisarmos a formação inicial e continuada de forma mais ampla, trataremos, especificamente, da formação continuada dos professores da EJAI. Vale destacar que a Subsecretaria de Formação Continuada (EAPE) é responsável por fornecer formação continuada na SEEDF. Segundo a Portaria n.º 764/2022, referente à gestão administrativa e pedagógica da EAPE, a formação continuada pode ser realizada tanto presencialmente quanto à distância por meio de tecnologias digitais, ou ainda de maneira híbrida, combinando momentos de aprendizagem presencial e remota. É através da EAPE que os professores da EJAI buscam aprimorar sua prática através dos cursos de formação continuada oferecidos pela EAPE

Procuramos, por meio das entrevistas realizadas com os 6 educadores da EJAI, obter dados sobre a formação continuada e surgiu a oferta de cursos da EAPE. Todos eles afirmaram já que, apesar da pouca oferta de cursos específicos para essa modalidade, já tiveram acesso a

algum curso oferecido por essa instituição, apesar de, em muitos casos, recorrerem a cursos privados à distância devido à baixa oferta para a EJAI. A seguir, apresentamos algumas contribuições relativas à formação continuada ofertada pela EAPE. As seguintes falas se relacionam às práticas pedagógicas dos professores e traduzem um pouco desses fragmentos:

E 1 – Já fiz curso na EAPE, eu gostei. Acho importante para nossa prática pedagógica aprender novas formas de ensinar, também conhecer e entender melhor o nosso público da EJAI, até porque muitos abandonam e um dos motivos é a escola não conseguir suprir suas necessidades. É triste, mas é uma realidade.

E 3 – Os cursos de formação da EAPE são importantes, apesar da escassez de oferta e opções, certo? Já fiz muitos cursos no diurno voltados para outras modalidades, tinha muita oferta, já para a EJAI é diferente. Precisamos nos manter atualizados e com bagagem teórica, é um público diversificado que demanda muito da nossa constante atualização. Mas nem sempre isso acontece.

E 5 – A formação contínua é muito importante, cursos voltados para a nossa modalidade ajudam demais a entender nosso trabalho conforme a realidade dos nossos alunos. O nosso trabalho não pode estar organizado na ideia do que é a EJAI, vai muito, além disso.

Os entrevistados concordam sobre a importância da formação continuada e dos cursos realizados. No entanto, apontam a falta de opções específicas para a EJAI. Os cursos da EAPE oferecem uma variedade em outras modalidades, mas a EJAI necessita de mais cursos focados em suas particularidades. Para Freire (1997), “[...] ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador permanentemente, na prática, e na reflexão da prática”. (Freire, 1997, p.58).

Segundo o autor, a formação permanente e contínua é uma conquista de maturidade profissional e consciência. A formação continuada é essencial para o professor atuar eficientemente ou não, em seu contexto histórico, ampliando seus conhecimentos e aumentando a sua responsabilidade.

Ainda que, os professores da EJAI possuam a mesma formação inicial dos professores das outras modalidades, os entrevistados reconhecem a necessidade de adquirir conhecimentos e metodologias específicas na formação continuada. Isso se expressa nas entrevistas da seguinte forma:

E 3 - Vejo que o professor da EJAI precisa de algo a mais na sua formação continuada para conseguir entender a história dos alunos, o que ele já traz da vida mesmo, de forma que eu tenha as ferramentas necessárias para desempenhar o meu trabalho.

E 5 – Cada aluno nosso, tem características diferentes uns dos outros, digo de história de vida, profissão, visão da vida. Então, na nossa área, precisamos de conhecimentos e metodologias que consiga alcançá-los e entregar um trabalho com a qualidade que eles merecem e que não tiveram acesso em algum momento dos seus estudos.

O percurso da formação inicial e continuada dos professores da EJAI teve e continua sendo relevante durante todo o seu caminho formativo. Entretanto, cabe lidar com a dimensão de uma formação adequada para cada modalidade de ensino, é indispensável que a formação do professor considere o conhecimento das especificidades do público a ser atendido, bem como uma sólida formação da ação pedagógica crítica e reflexiva que evite o que historicamente foi perpetuado, a reprodução de ideologias dominantes. No tópico a seguir, para fundamentar os aspectos legais e curriculares da EJAI, analisaremos alguns elementos relacionados a via de mão dupla que constitui o nosso Currículo Oficial, as Diretrizes Curriculares da EJAI e o Projeto Pedagógico da escola pesquisada. A análise visa garantir a dinâmica e fluidez do nosso objeto de pesquisa no que diz respeito ao último eixo, primando pela escrita e delineamento do “concreto pensado”.

A EJAI tem em vista oferecer educação a indivíduos que não conseguiram concluir a educação formal durante a infância ou adolescência por diversos motivos. Estas podem incluir restrições econômicas, responsabilidades familiares ou outras circunstâncias pessoais. O sistema EJAI visa proporcionar a estes indivíduos a oportunidade de adquirir conhecimentos e competências essenciais que lhes permitirão melhorar a sua qualidade de vida e participar mais plenamente na sociedade.

A fim de educar eficazmente o diversificado grupo de alunos matriculados no programa EJAI, é fundamental que os professores recebam formação e apoio adequados. A formação de professores para a EJAI deve considerar as necessidades e os desafios únicos enfrentados pelos alunos adultos. Esses alunos podem ter estilos de aprendizagem, experiências de vida e motivações diferentes para retornar à educação, em comparação com os alunos tradicionais. Portanto, os professores devem estar equipados com o conhecimento e as habilidades necessárias para envolver e apoiar efetivamente os alunos adultos em sua jornada educacional.

Um aspecto fundamental da formação de professores para a EJAI é desenvolver estratégias pedagógicas personalizadas às necessidades dos alunos adultos. Os professores devem ser treinados em métodos que promovam a aprendizagem ativa, o pensamento crítico e as habilidades de resolução de problemas. Eles também devem conseguir criar um ambiente de

aprendizagem inclusivo e de apoio que incentive os alunos a participar e se envolver com o material. Além disso, os professores devem estar familiarizados com o uso da tecnologia e outros recursos que podem melhorar a experiência de aprendizagem dos alunos adultos.

Outro componente importante da formação de professores para a EJA no Brasil é desenvolver habilidades em elaboração de currículo e avaliação. Os professores devem conseguir adaptar o currículo e os materiais instrucionais para atender às diversas necessidades dos alunos adultos. Eles também devem conseguir avaliar o progresso dos alunos eficazmente e fornecer feedback construtivo para apoiar a aprendizagem e o crescimento dos alunos. Isso requer treinamento na elaboração de avaliações que sejam justas, válidas e confiáveis, bem como a capacidade de interpretar e usar dados de avaliação para informar o ensino.

Além de estratégias pedagógicas e elaboração de currículo, os professores da EJA também devem ser treinados em competência e sensibilidade cultural. Muitos alunos adultos do sistema EJA vêm de diversas origens e podem ter perspectivas e experiências culturais únicas. Os professores devem poder reconhecer e respeitar estas diferenças, ao mesmo tempo que criam um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo para todos os alunos. Isso requer treinamento em consciência cultural, habilidades de comunicação e capacidade de responder com sensibilidade a questões de raça, etnia, gênero e outras formas de diversidade.

Além disso, a formação de professores para a EJA também deve abordar os desafios e oportunidades apresentados pelas políticas e práticas de educação de adultos. Os professores devem estar cientes dos marcos legais e regulatórios que regem a educação de adultos no Brasil, bem como das tendências atuais e melhores práticas na área. Devem também estar familiarizados com as diversas partes interessadas e organizações envolvidas na educação de adultos, incluindo agências governamentais, organizações sem fins lucrativos e grupos comunitários. Isso requer treinamento em análise de políticas, defesa e colaboração, a fim de navegar efetivamente no complexo cenário da educação de adultos.

Além disso, a formação de professores para a EJA deve incluir oportunidades de desenvolvimento profissional e apoio contínuo. Os professores devem ter acesso à formação contínua e a recursos que lhes permitam manter-se atualizados com as tendências e inovações na educação de adultos. Isso pode incluir workshops, seminários, conferências e outras atividades de desenvolvimento profissional que aprimorem seus conhecimentos e habilidades. Além disso, os professores devem ter acesso a oportunidades de mentoria e coaching que lhes

proporcionem apoio e orientação personalizados para melhorar sua prática.

A formação de professores para o sistema EJAI é um processo complexo e multifacetado, isso requer planejamento cuidadoso e atenção às necessidades específicas dos alunos adultos. Os professores devem estar seguros com o conhecimento, as competências e as disposições necessárias para envolver e apoiar eficazmente os alunos adultos no seu percurso educativo. Isto inclui formação em estratégias pedagógicas, concepção curricular, avaliação, competência cultural, análise de políticas e desenvolvimento profissional. Ao investir na formação de professores para a EJAI no Brasil, podemos garantir que os alunos adultos tenham acesso a uma educação de alta qualidade que os prepare a alcançar seus objetivos pessoais e profissionais.

Nos últimos anos, a questão da formação de professores no sistema educacional brasileiro tem recebido atenção crescente devido à importância da educação de qualidade para o desenvolvimento do país. Em particular, a formação de professores para o Programa Brasil Alfabetizado⁶ para a Educação de Jovens e Adultos Integrados (EJAI) tem sido tema de debate, ao desempenhar um papel crucial para garantir que os adultos tenham acesso à educação e melhorem a sua qualidade de vida. Além disso, as exigências estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para o ano de 2024 acrescentaram uma camada extra de complexidade à discussão, ao estabelecerem metas e diretrizes para a formação de professores em um novo contexto.

O programa EJAI foi concebido para proporcionar aos adultos que não concluíram o ensino básico a oportunidade de o fazer, melhorando assim as suas possibilidades de encontrar emprego e de participar mais plenamente na sociedade. Para atingir este objetivo, é essencial que os professores que trabalham com alunos da EJAI recebam formação de alta qualidade que os dote com as competências e conhecimentos necessários para apoiar eficazmente os alunos adultos. Esta formação deve centrar-se não apenas nos conteúdos a ensinar, mas também em estratégias pedagógicas adequadas aos alunos adultos, que podem ter necessidades e motivações diferentes das crianças.

O PNE 2024 estabelece metas ambiciosas para a educação no Brasil, incluindo a ampliação do acesso à educação de qualidade em todos os níveis e a melhoria da qualidade dos

⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/eb/programa-brasil-alfabetizado>. Acesso dia 9 de jul de 2024.

programas de formação de professores. Para atingir esses objetivos, é necessário repensar como os professores são formados, especialmente aqueles que trabalham com alunos adultos em programas como o EJAI. Isto pode envolver o desenvolvimento de novos currículos que incorporem as pesquisas mais recentes sobre educação de adultos, bem como fornecer oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo para os professores melhorarem a sua prática.

Um dos desafios enfrentados pela formação de professores para a EJAI é a falta de recursos e apoio disponível para instituições de ensino que oferecem esses programas. Muitos programas de educação de adultos no Brasil operam com orçamentos apertados e lutam para atrair e reter professores qualificados. Para resolver esta questão, poderá ser necessário aumentar o financiamento para programas de educação de adultos e fornecer incentivos para os professores trabalharem nesta área, tais como salários mais elevados ou oportunidades de progressão na carreira.

Outro desafio é a falta de critérios padronizados para avaliação da qualidade dos programas de formação de professores da EJAI. Sem diretrizes claras sobre constituindo uma formação de professores eficaz, é difícil garantir que os professores estejam adequadamente preparados para trabalhar com alunos adultos. O PNE 2024 poderia desempenhar um papel na abordagem desta questão, estabelecendo padrões específicos para programas de formação de professores, bem como mecanismos para monitorar e avaliar sua eficácia.

Uma possível solução potencial para os desafios enfrentados pela formação de professores para a EJAI é estabelecer parcerias entre instituições de ensino, órgãos governamentais e organizações sem fins lucrativos, desde que a esfera pública lidere a cooperação. Ao trabalharem em conjunto, estas partes interessadas podem reunir os seus recursos e conhecimentos para melhorar a qualidade dos programas de formação de professores e garantir que os professores têm o apoio de que necessitam para terem sucesso no seu trabalho. Isto poderia envolver o desenvolvimento de projetos de investigação colaborativos, a partilha de melhores práticas e a oferta de oportunidades de orientação para novos professores.

Ao realizar estudos sobre o impacto de diferentes estratégias de ensino, as necessidades dos alunos adultos e as melhores práticas para a formação de professores, é garantir que novas ações pedagógicas possam atender às necessidades dos alunos adultos. Além disso, é essencial envolver os próprios professores no processo de concepção e implementação de programas de

formação de professores para a EJAI.

Essa formação de professores para a EJAI é uma questão crítica que requer consideração cuidadosa e planejamento estratégico para garantir que os alunos adultos no Brasil tenham acesso a uma educação de alta qualidade. As exigências estabelecidas pelo PNE 2024 oferecem a oportunidade de repensar como os professores são formados e apoiados para cumprir os objetivos do programa. Ao investir em pesquisa, construir parcerias e envolver os professores no processo.

5 O CURRÍCULO DA EJAI

A quinta seção tem por finalidade descrever o currículo e suas teorias, as concepções curriculares da EJAI, o programa currículo em movimento no DF e a concepção curricular do PPP da escola pesquisada.

5.1 O CURRÍCULO E SUAS TEORIAS

É necessário, inicialmente, compreender o conceito de currículo, suas teorias, suas manifestações e abordagens. A questão central que nos leva a refletir sobre o currículo é procurar compreender para que serve, para quem serve e qual política pedagógica o movimenta.

A palavra curriculum deriva do latim e significa caminho, trajeto, percurso, pista ou circuito esportivo. Provém da palavra currere – correr, curso ou carro de corrida, e, de acordo com Goodson (1995), pode se referir à ordem como sequência e à ordem como estrutura. O conceito de currículo como uma trajetória formativa surge entre os séculos XV e XVII, nas universidades de Leiden, na Holanda, em 1552; na Universidade de Gasgow, na Escócia, 1633; na Universidade Grammar Scholl of Gasgow, 1643. Desde então, curriculum passa a ser considerado como um curso completo. Não se tratava somente de unidades pedagógicas ou períodos curtos de estudo (Hamilton, 1992).

Embora o conceito de Currículo seja frequentemente compreendido como um conjunto de disciplinas, Saviani (2016) esclarece que os especialistas nessa área consideram o currículo como o conjunto das atividades (incluindo a matéria física e humana) que visam atingir um objetivo específico. O autor conclui que este pode ser considerado o conceito mais amplo de currículo, ao abranger todos os elementos relacionados à escola.

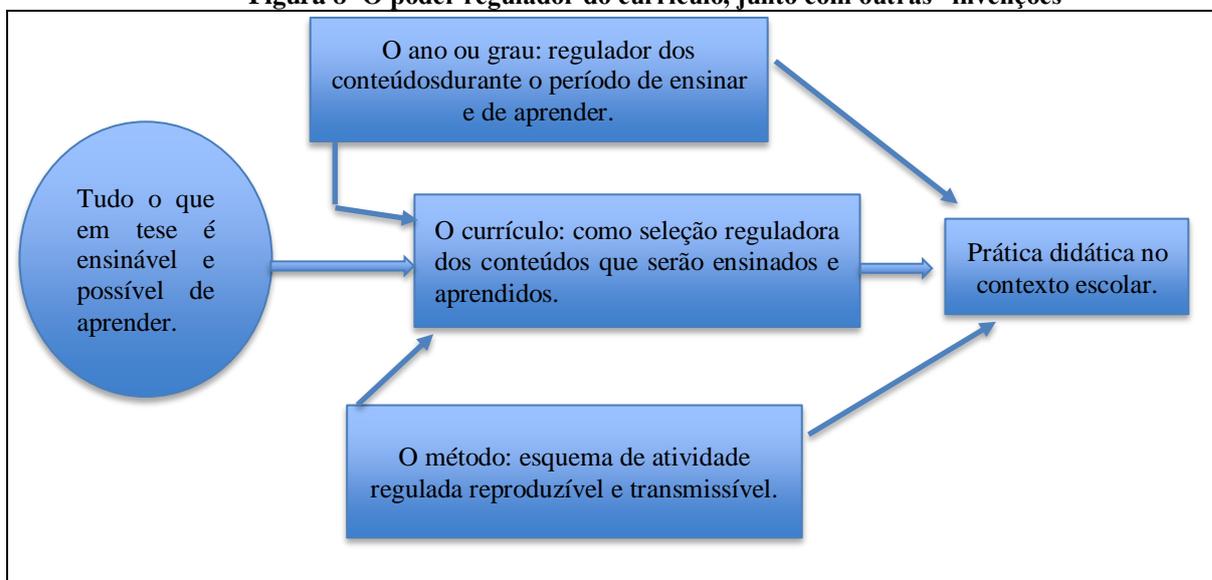
Saviani (2016) apresenta um conceito significativo sobre o currículo, que seria a escola em funcionamento, onde se concentram recursos materiais e humanos em um objetivo: a educação de crianças e jovens. Dessa forma, levanta a seguinte questão em relação ao conteúdo programático da educação escolar, o conteúdo fundamental está ligado à questão do saber

elaborado, sistematizado e do conhecimento de senso comum que não precisa da escola para ser adquirido. Porém, sendo o currículo tudo o que a escola faz, surge um grande problema, o secundário tomar lugar do que é essencial, sua atividade nuclear.

O currículo ganhou espaço na academia, nos cursos de formação de professores e especialistas em educação ganharam espaço na academia, nos cursos de formação de professores e especialistas em educação, tomando por objeto a seleção e a organização dos conhecimentos escolares, principalmente.

De acordo com Sacristán (2013), o currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entendemos como desenvolvimento escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade. Ao associar conteúdos, graus e idades dos estudantes, o currículo também se torna um regulador das pessoas. Dessa maneira, o conceito de currículo delimitou as unidades ordenadas de conteúdos e períodos que têm um começo e um fim, com um desenvolvimento entre esses limites, impondo uma norma para a escolarização. Não é permitido fazer qualquer coisa, fazer de uma maneira qualquer ou fazê-la de modo variável. Conforme demonstrado na Figura 8:

Figura 8- O poder regulador do currículo, junto com outras “invenções”



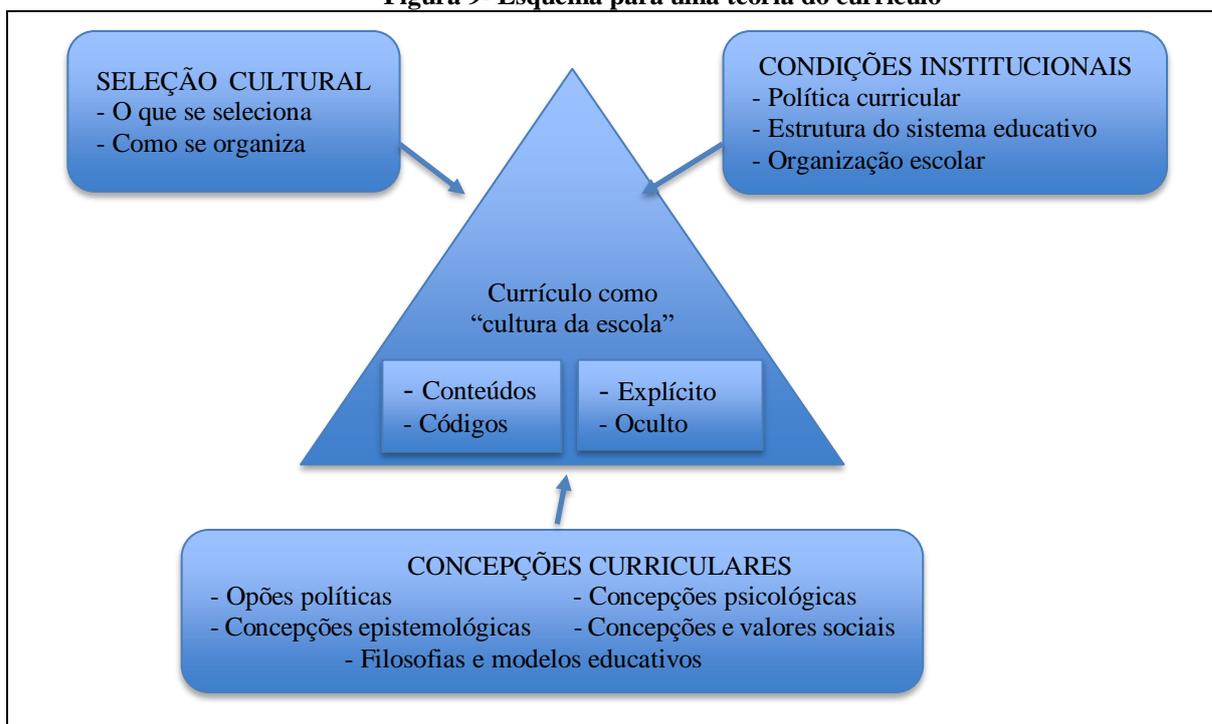
Fonte: Sacristán (2013).

Segundo Sacristán (2013), “O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao

estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar”, ordenando também outros elementos do processo ensino-aprendizagem” (Sacristán, 2013, p. 18). Seguindo esta linha de raciocínio, nos direcionamos à Apple (1982), ao afirmar que o currículo não é neutro, porque “[...] é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de um grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (Apple, 1982, p. 59).

Não podemos descartar o conceito de poder na estruturação de um currículo, ele não pode ser compreendido e transformado se não se fizer perguntas fundamentais sobre suas conexões com relações de poder. De acordo com Sacristán (2000), o currículo se apresenta como um projeto seletivo de cultura, cultural, social, política, e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada. Como demonstra a Figura 09:

Figura 9- Esquema para uma teoria do currículo



Fonte: Sacristán (2000, p. 36)

As teorias curriculares abordam a função e a perspectivas do currículo no contexto educacional, constituindo formas valiosas de compreender o currículo. O conceito de currículo

na educação evoluiu ao longo do tempo devido às diferentes correntes pedagógicas.

Desta maneira, abordaremos as teorias do currículo, segundo Silva (2021):

Tradicional: surgiu no século XX, nos Estados Unidos, era associada à tendência conservadora do Taylorismo, buscando a padronização e imposição de regras de ensino, comparava o sistema educacional ao modelo organizacional e administrativo das empresas. Seu foco estava no professor como transmissor de conhecimento aos alunos. O currículo era uma lista de tópicos a serem abordados, resultando em uma educação burocrática e repetitiva. Os estudantes eram meros repetidores.

Crítica: suas bases são as concepções marxistas e ideários da Teoria Crítica, ligada à Escola de Frankfurt. Afirma que a escola e a educação servem para reproduzir e legitimar as desigualdades sociais. O currículo está ligado aos interesses das classes dominantes, não refletindo as necessidades dos grupos subordinados. É uma estrutura crítica que pode promover libertação e luta social. Sustenta a tese de que não há uma teoria neutra, mas sim baseadas nas relações de poder, onde as disciplinas e os conteúdos contribuem na reprodução das desigualdades sociais.

Pós-crítica: surgida nas décadas de 1970-1980, baseada em princípios da fenomenologia, pós-estruturalismo e multiculturalismo. Criticou as teorias tradicionais e focou no sujeito. Defendeu a adaptação do currículo às necessidades dos estudantes, promovendo diversidade e respeito, sob a perspectiva pós-estruturalista do conhecimento relativo à perspectiva histórica. Para uma compreensão mais aprofundada, a Figura 10 nos revela um Comparativo das Teorias de Currículo:

Figura 10- Comparativo das Teorias do Currículo



Fonte: Elaborado por Silva (2005).

5.2 CONCEPÇÕES CURRICULARES DA EJAI

A reformulação e a elaboração de um currículo voltado para essa modalidade de ensino são desafios significativos. O currículo atual parece não contemplar as especificidades socioculturais destes estudantes. A população atendida na EJAI, composta pela maioria de jovens, adultos e idosos oriundos da educação básica do ensino diurno ou de evasão escolar, necessita sentir-se pertencente ao espaço escolar em que tenta se inserir. Disto isto, podemos compreender a importância de um currículo específico para esta modalidade. Um currículo prescrito, sem movimento e construção contínua para atender às características próprias dos estudantes ou às necessidades que estes requerem, não pode ser considerado um currículo eficaz.

Durante as entrevistas realizadas nesta pesquisa, questionamos os professores e educadores da equipe de direção sobre a eficácia do currículo atual prescrito para a EJAI. Dos entrevistados, 60% declararam que o currículo atual contempla parcialmente as necessidades desta modalidade. A seguir, estão representadas pelas seguintes respostas:

E 2 – Creio que o currículo atenda a demanda pedagógica, porém posso observar que algumas matérias, alguns conteúdos poderiam conter mais atrativos práticos e profissionais.

E 3 – O atual currículo contempla parcialmente as necessidades da EJAI, mas é no que diz respeito aos conteúdos. Mas no direcionamento dos estudantes à vivência dos aprendizados, precisa melhorar muito.

As opiniões dos entrevistados evidenciam que um currículo voltado para a EJAI, não pode ser elaborado apenas para contemplar conhecimentos, mas sobretudo, considerar a origem dos alunos, suas culturas, saberes, relações com o trabalho, juvenilização, falta de materiais didáticos específicos, baixa autoestima e rigidez institucional.

Um currículo voltado para a EJAI deve se comprometer a fornecer estratégias para reinserir esse indivíduo na sociedade letrada, valorizando os conhecimentos prévios que os alunos têm. De acordo com Arroyo (2006), a LDB reconhece os alunos como sujeitos culturais e sociais que ingressam na escola com identidades de origem étnica, gênero, território, campo, cidade ou periferia. Arroyo (2011) nos convida a refletir sobre a nossa experiência na EJAI, e sobre a importância dos saberes, vivências e conhecimentos dos sujeitos e como eles refletem (ou não) os currículos:

[...] As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum [...] (ARROYO, 2011, p. 17).

Uma concepção curricular reflete mudanças sociais e econômicas em determinado período histórico. Sua elaboração e prática devem ser realizadas em processos educacionais, com finalidades baseadas na realidade social.

A LDB 9394/96 estabelece princípios educacionais e incentiva propostas alternativas para promover a igualdade de acesso e permanência dos alunos na escola. De acordo com Libâneo (2008), o currículo educacional deve definir conteúdos, métodos de ensino, avaliação e didática, refletindo a realidade dos educandos. A inclusão de jovens e adultos na sociedade requer ações educativas que considerem a educação como instrumento essencial para a construção da democracia, respeitando a diversidade e promovendo a cidadania.

Para Vasconcelos (2009, p.205), o currículo não é, portanto, um processo natural, que se desdobraria automaticamente de si, a partir de definições dadas do que vem antes; ao contrário é um construto humano, isto é, depende da atividade humana, que sem dúvida está sujeita às condições materiais e políticas, mas, sobretudo—enquanto características propriamente humanas—marcadas por sensibilidades, afetos, razões, projetos.

A construção e vivência do currículo na EJA são um desafio devido à falta de contemplação das diversas culturas dos alunos. O educando jovem e adulto visa ser ativo, participativo e crescer em diversos aspectos. Por isso, é essencial que a EJA tenha um currículo próprio para atender às necessidades específicas dessa modalidade de ensino. Para Cavalcante (2009), o currículo escolar foi compreendido e implementado como remédio. Prescrito por alguns e administrado a todos os alunos, a fim de transmitir conhecimento uniformemente, sem conhecer as diferenças estampadas entre os alunos.

A diversidade de realidades na EJA requer elaborar currículos flexíveis e adaptáveis a cada escola. É necessário considerar os conhecimentos, interesses e preocupações dos alunos, transformando suas experiências em aprendizado significativo. O desafio está em criar um currículo que promova a reconstrução crítica, reconhecendo e respeitando os diferentes interesses dos alunos. A criação de um espaço de diálogo em sala de aula pode ser uma forma de alcançar esse objetivo.

A necessidade de um currículo flexível na EJA é defendida por poucos, mas serve como

guia para adaptar-se às diferentes realidades escolares. Além do básico, as escolas devem elaborar um currículo que inclua os interesses e preocupações dos alunos, transformando suas experiências em conhecimento.

Apesar de nossa base teórica nos permitir compreender as limitações presentes no currículo destinado à EJAI, essas ideias concordam com as respostas dos entrevistados ao serem questionados, durante as entrevistas, sobre o currículo para a EJAI:

E 1 – O currículo da EJAI tem que ser flexível e participativo. A leitura e a escrita são muito importantes, muitos alunos da EJAI voltam à escola para aprender a ler e a escrever e usar em sua vida pessoal e social, bem assim para usar no mercado de trabalho também.

E 3 – O currículo deveria trazer significações para a vida do estudante para que ele pudesse ser plenamente atuante em sua vida fora do ambiente escolar. Poderia inserir cursos profissionalizantes, direcionamento ao mercado de trabalho, opções para ressignificar o ensino da EJAI.

E 4 – Inicialmente, para manter a coerência do processo, a EJAI não pode ser tratada como uma correção de fluxo. É uma modalidade de ensino com critérios específicos e objetivos claros para as aprendizagens de um público único.

Os entrevistados expressam, em seus discursos, a relevância da EJAI possuir um currículo flexível e desafiador, permitindo novas práticas e conhecimentos, respeitando as experiências e saberes do grupo. Precisamos romper com a ideia de um currículo uniforme para todos os alunos. Freire (2008) aborda essa questão da seguinte forma:

“Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva onde a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade?” (FREIRE, 2008, p. 33).

A organização curricular da EJAI deve considerar a diversidade dos seus alunos, incluindo os trabalhadores assalariados, ou do mercado informal, desempregados e adolescentes trabalhadores ou que buscam o seu primeiro emprego. É fundamental combater as discriminações sociais, étnicas e de gênero que afetam esses estudantes e contribuem para a sua exclusão e evasão escolar. A construção de uma EJAI inclusiva requer que a escola valorize os interesses, conhecimentos e expectativas dos alunos, promovendo uma cultura da participação

que os respeite de forma prática, não apenas na teoria.

A reformulação do currículo da EJAI pode proporcionar um impacto na formação crítica e política dos alunos, contribuindo para uma sociedade mais justa, solidária e democrática. O reconhecimento dos alunos como cidadãos ativos, e não apenas como receptores de conhecimento, é essencial nesse processo. Freire (2008) salienta a importância de o educador conhecer o processo de aprendizagem e de olhar para os alunos como seres humanos em desenvolvimento. O currículo da EJAI deve proporcionar aos alunos as condições necessárias para o seu desenvolvimento acadêmico e sua inserção na sociedade, valorizando suas experiências culturais e incentivando a solidariedade.

5.3 CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL

O Programa Currículo em Movimento para a Educação Básica, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), visa assegurar o acesso universal à Educação Básica e a permanência de qualidade referenciada nos sujeitos. A SEEDF corrobora a função primordial da escola em proporcionar ao aluno o direito de aprender. Para isso, a organização do trabalho pedagógico proposto pelas escolas e inserido nos seus projetos políticos-pedagógicos deve contribuir para favorecer a aprendizagem. (CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 2014, p. 11–12).

O Currículo em Movimento considera diferentes formas de organização da educação básica para assegurar a aprendizagem dos estudantes. A seriação, os ciclos e a semestralidade são organizações escolares. Os eixos transversais, os conteúdos e os processos de avaliação educacional em seus três níveis: aprendizagem, institucional e sistema, são os mesmos para todas as escolas, sem distinção de forma de organização escolar. Alteram-se os tempos e espaços escolares, as abordagens e os enfoques que devem sempre a serviço da aprendizagem de todos e para todos em articulação com os projetos político-pedagógicos. (CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 2014, p.12).

No Distrito Federal, temos diferentes tempos escolares, que estão relacionados à jornada de atendimento direto e diário: quatro horas para a Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos; cinco horas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio na maioria das

escolas da Rede; sete a dez horas em unidades escolares contempladas pelo Programa de Educação Integral (PROEITI). Essa diversidade de tempos se justifica em função da diversidade dos (as) estudantes da rede pública de ensino do DF e dos projetos/programas educacionais que, ao invés de padronizar a oferta da educação básica, se orientam em atendimento as necessidades formativas e a ampliação das oportunidades (CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 2014, p.13).

O Currículo em Movimento é implementado a partir dos projetos político-pedagógicos das escolas, que expressam a sua intencionalidade. O projeto deve ser construído de forma participativa e democrática, envolvendo todos os agentes que fazem a educação acontecer nas escolas públicas do Distrito Federal, sob a perspectiva de que “[...] pensar a democracia passa, necessariamente pela reflexão sobre a cultura de cada sociedade e como os indivíduos estabelecem relações com os espaços públicos [...]” (COSTA, 2010, p.86). Esse projeto deve ser fruto de uma profunda reflexão sobre os objetivos da escola e sua função social. Um projeto que reflita a realidade escolar e as suas relações internas e externas, permitindo uma educação integral, pública, democrática e de qualidade social para nossos (as) estudantes.

O Currículo em Movimento acredita na escola pública como uma possibilidade, e a SEEDF convida os sujeitos sociais a transformarem este instrumento no chão da escola e da sala de aula, colocando seus princípios, concepções e orientações em prática. A ação é o que torna o Currículo mais presente no dia a dia da sala de aula, através da relação pedagógica, professor e estudante, mediada pelo conhecimento e firmando parcerias com outros profissionais e comunidade escolar. (CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 2014, p.16).

Esse currículo apresentou-se experimentalmente em 2010, passando a partir de então por um processo coletivo de elaboração e está em vigor até o momento. Propôs uma nova estrutura teórica e metodológica, entendida como um campo político-pedagógico construído nas relações entre os sujeitos, os conhecimentos e as realidades. Nesse processo dinâmico e dialético, novos saberes e experiências são considerados na relação com os conhecimentos produzidos pelas ciências, sendo os educandos e educadores protagonistas na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos processos de ensino, aprendizagem, pesquisa e avaliação na educação básica, tendo como base o Currículo. Este processo marcou um novo paradigma, ao envolver a participação coletiva de diversos agentes educacionais num amplo debate, para que todos os envolvidos pudessem contribuir para a elaboração deste documento, por meio de

plenárias.

Ao se referir ao termo movimento, entende-se o sentido de funcionalidade, presente na 2ª edição do currículo de 2018. Esta versão é similar à 1ª edição. Os pressupostos teóricos: Teorias Crítica e Pós-críticas, foram mantidos, com base metodológica na Pedagogia Histórico-crítica e na Psicologia Histórico-cultural, os princípios de Educação Integral, Avaliação Formativa, Currículo Integrado, Eixos Transversais (Educação para a diversidade, cidadania e educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade), Eixos Integradores: alfabetização, letramentos e ludicidade (anos iniciais) e, Ludicidade e Letramentos (Anos finais).

A elaboração deste currículo envolveu uma série de escolhas, dentre elas a opção teórica central que identifica o projeto de educação que se propõe a respeito do cidadão que se cogita formar e da sociedade a ser construída. Dessa forma, o Currículo em Movimento opta por dois pressupostos teóricos: Teoria Crítica e Pós-Crítica, o que resulta em uma grande contradição.

Para compreendermos, é necessário relembrarmos brevemente, as teorias do currículo abordadas no Currículo em Movimento: a) Teoria Crítica: defende que nenhuma teoria é neutra e se baseia nas relações de poder, as disciplinas reproduzem a desigualdade social; c) Teorias Pós-críticas: considera o currículo um conjunto de gêneros, cultural e patriarcal. Critica a desvalorização cultural e histórica de alguns grupos étnicos e os conceitos da modernidade, com base na razão e na ciência. Base pós-estruturalismo onde o conhecimento é algo incerto e indeterminado, questiona o processo que é utilizado para tornar algo verdadeiro.

A reflexão sobre as teorias apresentadas no Currículo em Movimento evidencia a complexidade do desafio de construir um currículo inclusivo e emancipatório. A combinação de diferentes abordagens teóricas pode ser uma tentativa de contemplar as diversas perspectivas, mas também revela a dificuldade de articular um modelo de currículo que atenda às demandas de uma educação verdadeiramente transformadora.

Consoante o caderno de Pressupostos Teóricos (2014) do Currículo em Movimento do DF, o processo de elaboração coletiva da proposta curricular, vivenciado nos últimos anos, explicita o projeto político-pedagógico da escola que almejamos no DF. Numa visão dinâmica, admitindo o currículo como um instrumento que se realiza em diferentes âmbitos de decisões e realizações, ganha vida no processo de implantação e se materializa no processo de concepção, desenvolvimento e expressão de práticas pedagógicas e em sua avaliação, cujo valor para os(as)

estudantes depende dos processos de transformação por ele vivenciados (Sacristán, 2000).

É previsto que a participação da escola mediante espaços democráticos de formação promoverá a implementação do currículo e a tomada de decisões coletivas, além de decisões individuais em situações específicas enfrentadas por professores e estudantes em sala de aula. De forma que seja favorecida a reflexão em torno das questões: para que ensinar? O que ensinar? Como ensina? O que é? Como avaliar?

Em meio as diversas discussões realizadas, seguindo os princípios do projeto educacional do sistema público de ensino do DF e das políticas públicas nacionais, cada escola elabora suas propostas curriculares indo além de datas comemorativas, evento e festividades, o chamado “currículo festivo” (Silva, 2023).

Examinamos os documentos que compõem a política curricular da SEEDF, destacando os princípios teóricos e as concepções de educação e currículo que norteiam a atuação dos docentes nas instituições de ensino. Além disso, discorreremos sobre o perfil dos alunos que desejamos formar, numa perspectiva horizontal e democrática entre professor e aluno. Destacamos os fundamentos legais e organizacionais do Currículo em Movimento do DF, que visa uma abordagem de Educação Integral que vai além da educação em tempo integral. Destacamos a formação abrangente do estudante, buscando aprimorar a convivência em grupo e o exercício da cidadania.

O Currículo Integrado também é um tema essencial a ser debatido, ao visar superar a fragmentação e descontextualização dos conteúdos educacionais, a valorização excessiva do livro didático, a falta de participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem e o foco na organização do trabalho pedagógico (OTP) apenas em resultados.

O currículo é organizado num conjunto composto por oito cadernos: Pressupostos Teóricos; Educação Infantil; Ensino Fundamental–Anos Iniciais; Ensino Fundamental–Ano Finais; Ensino Médio; Educação Profissional e EAD; Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial (Distrito Federal, 2014). Mantendo o foco em nossa pesquisa, analisaremos a seguir as diretrizes do Currículo em Movimento em relação à EJAI.

5.3.1 DIRETRIZES DA EJAI DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL

O Currículo em Movimento do Distrito Federal apresenta em sua organização o caderno direcionado à EJAI, onde trata de suas especificidades. Iniciaremos aqui pela oferta desta modalidade. A oferta da EJAI ocorre em regime semestral. A modalidade atende a toda a educação básica, compreendendo os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, conforme as seguintes disposições: Primeiro segmento—Anos iniciais (1º ao 5º ano, 1600 horas); Segundo Segmento—Anos finais (6º ao 9º ano, 1600 horas) e Terceiro Segmento—Ensino Médio, 1200 horas (Currículo em Movimento, SEEDF, 2014).

Conforme o Currículo em Movimento da SEEDF, 2014, os primeiros e segundos segmentos da EJAI estão regidos pelas DCN's para o Ensino Fundamental de nove anos, estabelecida pela Resolução CNE/CEB n.º 7/2010, Art. 15, onde propõe a organização dos componentes curriculares obrigatórios dos anos finais em áreas de conhecimento, da seguinte maneira: I. Linguagens (língua portuguesa, língua materna, para populações indígenas, língua estrangeira moderna, arte, educação física); II. Matemática; III. Ciências da Natureza; IV. Ciências Humanas (História, Geografia); V. Ensino Religioso. O parágrafo 6º do mesmo artigo faculta ao estudante a matrícula no componente curricular Ensino Religioso.

Em relação ao Terceiro Segmento da EJAI, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), estabelecidas pela Resolução CNE/CEB n.º 2/2012, propõem as seguintes áreas de conhecimento: I. Linguagens (língua portuguesa, língua materna, para populações indígenas, língua estrangeira moderna, arte (em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e musical), educação física); II. Matemática; III. Ciências da Natureza (biologia, física, química); IV. Ciências Humanas (Geografia, História, Filosofia, Sociologia). As DCNEM ainda sugerem que o currículo deve contemplar, além das quatro áreas de conhecimento, a contextualização e a interdisciplinaridade ou ainda outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos.

A matrícula do estudante é realizada por componente curricular, tendo como condicionante a conclusão da etapa anterior em cada componente curricular solicitado. O estudante somente poderá matricular-se no segmento seguinte quando concluídos todos os

componentes curriculares do segmento em curso (Diretrizes Operacionais EJA, SEEDF, p. 18). Essa disposição destaca a importância presente na matrícula de cada disciplina conforme a necessidade do aluno. A progressão do aluno está atrelada à sequência de um segmento para o outro, remetendo à visão linear de ensino, onde um segmento depende da conclusão do anterior.

Outro fator que merece atenção está relacionado aos componentes curriculares, as Diretrizes Operacionais evidenciam as disciplinas de matemática e português com uma carga horária maior do que as demais, gerando uma impressão de que tais componentes sejam mais importantes do que outros. Em virtude de sua maior carga horária, os componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática não poderão ser integralmente ministrados num único bloco, sob pena de terem que acumular mais de duas aulas diárias para cumprimento total de sua carga horária durante os cinquenta dias letivos (Diretrizes Operacionais EJA, 2014, p. 28).

O documento identifica os sujeitos da EJAI, como jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora que, ao longo da sua história, não iniciaram ou mesmo interromperam sua trajetória escolar em diferentes momentos de sua vida; sujeitos de saberes constituídos nas experiências vividas/vivas à margem do acesso aos bens culturais, sociais, econômicos e de direitos (SEEDF, 2013, p. 9-12).

Analisando as entrevistas realizadas no curso de nossa pesquisa, podemos perceber que nossos entrevistados se posicionam quanto aos pontos a serem priorizados no currículo da EJAI, como veremos a seguir:

E 1 – A EJAI possui identidade própria, que deve respeitar as diferenças. O currículo deve estar atento a formação humana e social, respeitar a cultura e experiências desses alunos e permitindo unir tudo isso com conhecimentos novos, mas de uma forma que eles consigam entender e colocar em prática.

E 5 – A relevância da socialização e preparação do indivíduo como cidadão consciente de seus deveres e obrigações para o bem comum de sua comunidade, fortalecendo os espaços comunitários, as lideranças e a propagação dos movimentos sociais.

E 6 – Deve ser prioridade capacitar para além do Ensino Médio, pensarmos em prepará-los para a graduação, concurso público.

Um aspecto importante a ser considerado é como o modelo de currículo pode fortalecer a segmentação do conhecimento em disciplinas e assumir, contraditoriamente, que está sendo

revolucionário em seu projeto curricular. Que devemos refletir e discutir sobre as possibilidades de como um currículo pode desempenhar uma dupla função é reforçada por Sacristán (2013), “O currículo desempenha uma função dupla—organizadora e, ao mesmo tempo, unificadora—do ensinar e do aprender, por um lado, e, por outro, cria um paradoxo, porque nele se reforçam as fronteiras (e muralhas) que delimitam seus componentes, como, por exemplo, a separação entre as matérias ou disciplinas que o compõe (Sacristán, 2013, p. 17).

Observamos que o Currículo em Movimento é elaborado com base no conhecimento e contribuição coletivo, porém é apresentado como uma proposta singular da SEEDF. Ele aborda a diversidade e os direitos de diferentes sujeitos, mas tem uma estrutura curricular fragmentada em disciplina e conteúdos. A incoerência entre o projeto curricular e a realidade escolar e social é evidenciada quando o currículo em questão afirma que “a educação é uma grande arte de convivência, que une os homens entre si em torno do direito de aprender e da conquista a cidadania” (Currículo em Movimento, 2013, p. 24). No entanto, a cidadania é um processo de consciência, e não uma atribuição do Estado, uma vez que este serve por séculos servindo aos interesses privados das classes dominantes.

A educação é um exercício da própria cidadania, como direito humano e social, indo além da simples aplicação da lei. É necessário que o Estado cumpra sua função social em relação à educação, e não apenas centrar o discurso na responsabilidade da escola. Como o próprio Currículo em Movimento conceitua a educação:

Educação extrapola os muros da sala de aula, sendo realizada na vida vivida, em diversos momentos e múltiplos lugares, é necessária a resignificação do próprio ambiente escolar: a escola deixa de ser o único espaço educativo para se tornar uma articuladora e organizadora de muitas outras oportunidades educacionais no território da comunidade (Currículo em Movimento, SEEDF, 2014, p. 26).

Apesar dessa definição, o currículo indica que a escola deve se adequar ao currículo proposto, porém ressaltamos que essas mudanças no ambiente escolar não são apenas influenciadas pela própria instituição, mas também pela sociedade e demais organizações. Destacamos que a educação vai além da sala de aula e aponta a falar de intervenção positiva na escola e no meio social. O Estado não indica o que é necessário modificar em suas práticas para melhorar as condições de trabalho nas instituições escolares, ao contrário, o discurso é unicamente voltado para a escola. No que diz respeito a sua função na elaboração e publicação do Currículo em Movimento, não especifica as condições de como isso deve ser efetivado.

O Currículo Integrado (Currículo em Movimento, 2014) visa integrar disciplinas e conteúdos, promovendo a interdisciplinaridade e aproximando-se dos Eixos integradores definidos como cultura, trabalho e tecnologias que interagem e dialogam com os sujeitos estudantes da EJA. A definição de cultura é apresentada no documento como acumulação dos saberes constitutivos do ser humano em sua amplitude (Currículo em Movimento, 2014). No entanto, a cultura não se resume ao acúmulo de conhecimentos, mas envolve sua produção, circulação e negociação em uma dinâmica cultural e tensa.

No que se refere a trabalho, o Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2014), entende como produção social da vida e o desafio do currículo é dialogar com o mundo do trabalho. A importância da concepção pedagógica no ensino da EJA é destacada, especialmente relacionada ao distanciamento entre o ensino e as relações humanas. Contudo, o diálogo entre o currículo e o mundo do trabalho não é uma ação inerente.

Deve-se questionar a noção de trabalho, sobretudo em um contexto de alta taxa de desemprego e condições precárias e exploratórias de trabalho, tanto nacionalmente quanto no DF. É importante não apenas preparar o estudante da EJA para o mundo do trabalho, mas também compreender as relações e os processos envolvidos. Como reforça Young (2000), será necessário um esquema curricular que encare o trabalho em todas as suas formas como uma das bases do desenvolvimento do saber histórico, sociológico, científico e tecnológico e das capacitações intelectuais, técnicas, práticas e comunicativa.

No que diz respeito às tecnologias, o Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2014) alerta para a necessidade de não se limitar à inclusão digital, mas sim ao diálogo com o mundo, questionando-o de forma crítica, construtiva e criativa. Santos (2000) complementa afirmando que a globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista.

Em seguida, abordaremos o Projeto Pedagógico da escola pesquisada, visando compreender a sua missão educativa, sua identidade, estrutura, organização, suas metas de ensino e estratégias para alcançá-las.

5.4 O PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA PESQUISADA

Iniciaremos a partir de agora o estudo do Projeto Pedagógico (PP) da escola pesquisada, sua reestruturação e concepções. A concepção de um currículo para a EJAI e a realidade dos educandos. Segundo a SEEDF (2023), o Projeto Pedagógico é um documento norteador de uma escola, conferindo a ela uma identidade própria, com suas demandas, prioridades e planos para o desenvolvimento do ensino.

É importante salientar que, segundo Freire (1991), a gestão democrática significa uma transformação radical da máquina burocrática, e, para tanto, é necessário nos engajarmos na luta por uma escola competente, democrática, séria e alegre. Este princípio é essencial para a elaboração do PPP, com a colaboração de diversos profissionais da educação.

A comunidade desempenha um papel crucial na função educativa da escola, conforme argumentado por Gómes (1998). A escola contribui para a análise das influências de socialização e dos mecanismos de assimilação pelas novas gerações, utilizando o conhecimento como instrumento de análise. Uma escola inclusiva valoriza a diversidade e começa o trabalho pedagógico diagnosticando as concepções e interesses dos alunos. O conhecimento público deve ser utilizado para estimular a reflexão e reconstrução das perspectivas e atitudes dos alunos.

Bernstein (1998, p. 25) apresenta a questão da forma que “A escola deve transformar-se numa comunidade de vida, e, a educação deve ser concebida como uma contínua reconstrução da experiência”. Comunidade de vida democrática e reconstrução da experiência baseadas no diálogo, na comparação e no respeito real pelas diferenças individuais, sobre cuja aceitação pode se assentar em entendimento mútuo, o acordo e os projetos solidários. Mais importante que a uniformidade, é o discurso, o interesse comum realmente substantivo e relevante, é somente descoberto ou é criado na batalha política democrática e permanece, ao mesmo tempo, tão contestado como compartilhado.

O Projeto Pedagógico da escola pesquisada foi reformulado em 2023, a partir de uma proposta da SEEDF, baseando-se na temática “Escola que queremos”. A comunidade escolar discutiu e elaborou o PP com base nas necessidades, peculiaridades, capacidades e limitações da instituição. Todos se sentem responsáveis pela execução e a construção é constante nas

coordenações coletivas semanais, discute-se de forma sistemática ao longo do processo de ensino aprendizagem.

O PP da escola inclui concepções que guiam seu trabalho, como a valorização do currículo vivo e a socialização do conhecimento por meio de pesquisas educativas. Inclusive contemplando a EJAI em suas práticas, respeitando suas especificidades.

Conforme o PP, a escola deve formar cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, em uma sociedade democrática. A educação deve desenvolver a cidadania em todos os níveis, preparando os indivíduos para enfrentar as constantes mudanças políticas, econômicas, éticas, ambientais e tecnológicas. O PP da escola é um projeto político, que se relaciona com os interesses coletivos da população.

As entrevistas realizadas revelaram divergências entre os professores em relação à eficácia do currículo da EJAI. Uma minoria considera que o currículo atual é insuficiente, enquanto outros demonstram satisfação, em termos de conteúdo, porém não esclarecem se a aprendizagem é efetiva e se alcança a diversidade presente neste grupo. A maioria dos professores está constantemente refletindo sobre o currículo e a metodologia de ensino, e, quando percebem uma lacuna, buscam implementar modificações para o estudante poder aprender. Conforme demonstrado em suas falas:

E-2 Creio que o currículo atenda à demanda pedagógica, porém posso observar que algumas matérias, alguns conteúdos poderiam conter mais atrativos práticos e profissionais.

E 3 - O atual currículo contempla parcialmente as necessidades da EJAI, no que diz respeito ao conteúdo. Quanto ao direcionamento dos estudantes à vivência dos aprendizados, precisa melhorar muito.

E 5 - Veja, em 2007 tivemos um estudo de reformulação do currículo que atendia bem as expectativas do público da EJA. Porém, uma nova reestruturação passou a estender a EJA como correção do fluxo, o que trouxe para seu contexto uma vivência diferente e ainda em processo de consolidação, muito embora, não tenho certeza se a conseguirá. Portanto, definitivamente não, não temos um currículo que contemple as expectativas.

A importância do currículo na EJAI é um fato inegável, tanto que é uma parte importante na Organização do trabalho pedagógico. E, como muito bem ponderam os professores, é necessário considerar que ele abrange muito mais do que conteúdo. A escola, junto ao seu corpo docente, deve favorecer espaços para discussões sobre o currículo prescrito e praticado.

A seguir, apresentamos uma visão geral sobre o novo Pacto pela educação do analfabetismo e qualificação na EJAI, lançado em 2024.

5.5 PACTO PELA EDUCAÇÃO DO ANALFABETISMO E QUALIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Conforme o Ministério da Educação (2024), o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos é uma política pública criada em 2003 e construída colaborativamente pelo Ministério da Educação (MEC), União, Estados, Distrito Federal e Municípios. O pacto reúne ações de articulação intersetorial implementadas com a participação de ministérios da sociedade civil organizada, de organismos internacionais e do setor produtivo. As finalidades do Pacto são: superar o analfabetismo; elevar a escolaridade; ampliar a oferta de matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) nos sistemas públicos de ensino, inclusive entre os estudantes privados de liberdade; e aumentar a oferta da EJA integrada à educação profissional.

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) 2023, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil, em 2023, havia 9,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade não alfabetizada, o equivalente a uma taxa de não alfabetizados de 5,4%. Por isso, a alfabetização de jovens e adultos é necessária para garantir o direito à educação desse grupo que nunca frequentou a escola ou não concluiu a educação básica.

Serão alocados, ao longo de 4 anos, cerca de 4 bilhões de reais para investimentos em diferentes ações para a superação do analfabetismo e a qualificação da EJA, em seus 5.570 municípios. Dentre as estratégias voltadas para expansão e qualificação da alfabetização e da EJA, encontram-se:

- Pé-de-Meia: 540 mil estudantes do ensino médio da EJA, beneficiários do programa Bolsa Família, receberão os incentivos do programa referente à matrícula, conclusão e participação no ENEM;

- PDDE Equidade EJA: 3 mil escolas com recursos do Programa Dinheiro Direto na

Escola para a Educação de Jovens e Adultos (PDDE-EJA) é um incentivo financeiro para as escolas que ofertam a EJA que pode ser utilizado para: organização de extensões escolares em espaços públicos diversos; estruturação de espaços de convivência/acolhimento para filhos e netos dos estudantes e adequação do espaço escolar para atender jovens, adultos e idosos;

- Programa Brasil Alfabetizado (PBA) novo ciclo: 900 mil estudantes. A retomada deste programa oferece 60.000 bolsas para educadores populares. As turmas podem ser instaladas em espaços da comunidade, facilitando o acesso ao programa dos jovens, adultos e idosos que não sabem ler e escrever;

- FUNDEB: ampliação do fator de ponderação da EJA, aumento de 25% passando de 0,8 para 1. Beneficiários a todas as escolas do país que ofertam a modalidade. Esta é a primeira vez que se avança no fator de ponderação da EJA, expressão do reconhecimento da necessidade de estímulo à oferta, frente à enorme demanda potencial;

- EPT: Eja integrada à educação profissional e tecnológica, oferta com arranjos curriculares que integram a formação geral e a capacitação profissional, de maneira a promover a elevação da escolaridade simultaneamente à qualificação profissional inicial, com cursos de 160 horas, desde o processo de alfabetização, na etapa inicial da EJA, até o Ensino Médio;

- ProJovem urbano e Projovem campo: oferta para o novo ciclo do Projovem alcançando em torno de 100.000 estudantes até 2026, com prioridade para municípios com maiores índices de jovens não alfabetizados dentre os 1009 que não ofertam a EJA;

- Formação de professores e gestores: oferta de formação continuada para professores, gestores e educadores populares; oferta de formação para 10.000 estudantes das licenciaturas via Universidade Aberta do Brasil (UAB);

- PNLD: Programa Nacional do Livro e do Material Didático, segundo edital PNLD para a EJA, após dez anos do seu início. A partir de 2025, os livros didáticos da EJA chegarão às escolas, destinados a todos os estudantes e professores do ensino fundamental da modalidade e aos estudantes do Programa Brasil Alfabetizado;

- Chamada Pública: campanhas anuais de mobilização para engajamento das redes de ensino e sociedade em geral no estímulo para que jovens, adultos e idosos que não frequentaram a escola, ou a abandonaram antes de concluir a educação básica, exerçam seus direitos educativos por meio da matrícula na EJA ou participação no PBA;

- Novas diretrizes operacionais para a EJA: orientados pelos princípios da equidade,

reparação e qualificação (Parecer 11/2000 CNE);

- Sistema CADEJA: plataforma com o cadastro da demanda e atendimento da EJA que alimentará as redes de ensino com informações. O sistema integrará diferentes bases de dados públicas.

- Medalha Paulo Freire: valorização e incentivo às redes que se destacarem em ações e iniciativas que visem à superação do analfabetismo no Brasil e na qualificação da EJA.

O Quadro demonstra a amplitude do público-alvo a ser beneficiado por este pacto:

Quadro 13- Público-alvo beneficiado pelo Pacto

PÚBLICO ALVO	QUANTIDADE A SER ATENDIDA
Jovens, adultos e idosos acima de 18 anos que não terminaram a educação básica	68 milhões
Jovens, adultos e idosos não alfabetizados	11,4 milhões
Estudantes da EJA que serão beneficiados pelo Pacto (aumento das matrículas)	3,3 milhões
Estudantes do Programa Brasil Alfabetizado que serão beneficiados pelo Pacto	900 mil
Jovens de 18 a 29 anos do Projovem que serão beneficiados pelo Pacto	100 mil
Estudantes de 18 a 24 anos cursando o Ensino Médio na EJA, beneficiários do Bolsa Família (público do Pé de Meia)	540.000
Ampliação das matrículas da EJA – EPT para 12,5% até 2027	734.515
Estudantes do Sistema prisional beneficiados pelo Pacto	190 mil
Educadores populares que farão parte do Pacto	60 mil
Escolas que se beneficiarão do PDDE – EJA	3 mil
Alunos da Universidade Aberta do Brasil que receberão formação	10 mil
Estados e Distrito Federal	27
Municípios	5.570

Fonte: MEC (2024)

A adesão voluntária foi estipulada entre a data de 17 de junho a 31 de julho do ano de 2024, através do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec).

5.6 LIMITAÇÕES PRESENTES NO CURRÍCULO DA EJAI

A Educação de Jovens e Adultos (EJAI) tem sido um componente crucial do sistema educacional no Brasil, visando oferecer oportunidades para aqueles que podem ter perdido a

educação formal durante a juventude. O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece as metas e diretrizes para a melhoria da educação no país, incluindo a EJAI. Contudo, houve deficiências no currículo da EJAI de 2024 a 2034 conforme traçado no PNE. Essas deficiências dificultam a eficácia do programa no alcance de seus objetivos e têm levado à falta de educação de qualidade para a população-alvo.

Uma das principais deficiências do currículo da EJAI de 2024 a 2034 é a falta de foco em conteúdo relevante e atualizado. O currículo não foi atualizado para refletir as novas necessidades da população-alvo, resultando numa desconexão entre o conteúdo ensinado e as competências e conhecimentos exigidos no atual mercado de trabalho. Isto dificultou a integração bem-sucedida dos graduados da EJAI no mercado de trabalho e limitou suas oportunidades de avanço econômico.

Outro problema do currículo da EJAI é a falta de ênfase no pensamento crítico e nas habilidades de resolução de problemas. O currículo tende a concentrar-se mais na memorização mecânica e nas competências básicas, em vez de promover competências de pensamento de nível superior essenciais para o sucesso na sociedade atual. Isto limitou a capacidade dos graduados da EJAI de se adaptarem a novos desafios e de pensarem criativamente em suas vidas pessoais e profissionais. Além disso, há falta de recursos e apoio aos professores do programa EJAI, o que tem dificultado sua capacidade de oferecer educação de qualidade aos seus alunos. Muitos professores do programa não estão adequadamente treinados ou equipados para ensinar adultos que podem ter necessidades e estilos de aprendizagem diferentes em comparação com os alunos tradicionais. Isso resultou na falta de engajamento e motivação entre os alunos da EJAI, impactando ainda mais seus resultados educacionais.

Há uma falta de alinhamento entre o currículo da EJAI e os objetivos traçados no PNE. O programa não foi eficazmente integrado no sistema educativo nacional mais amplo, conduzindo a uma abordagem desarticulada e ineficaz à educação de adultos. Esta falta de coordenação resultou na perda de oportunidades de colaboração e inovação no campo da EJAI, prejudicando, em última análise, a sua capacidade de atingir os seus objetivos definidos no PNE. Há uma falta de ênfase na inclusão, educação no currículo da EJAI, o que tem marginalizado determinados grupos da população-alvo. O programa não abordou adequadamente as necessidades das pessoas com deficiência, das populações indígenas ou de outros grupos marginalizados, conduzindo a lacunas no acesso e na qualidade da educação para

estas populações. Isto perpetuou a desigualdade e prejudicou o sucesso geral da EJAI na promoção da igualdade de oportunidades para todos os indivíduos.

Falta de foco na alfabetização digital e na tecnologia no currículo da EJAI, que se tornou um elemento essencial habilidade na era digital de hoje. Muitos estudantes da EJAI não têm acesso à tecnologia e às oportunidades de desenvolver as suas competências digitais, o que os coloca em desvantagem no mercado de trabalho moderno. O currículo da EJAI precisa ser atualizado para incorporar a alfabetização digital e o treinamento em tecnologia para melhor preparar os alunos para o sucesso no século XXI.

A aprendizagem socioemocional no currículo da EJAI também é um ponto importante para o sucesso acadêmico e o bem-estar dos estudantes, visto que muitos estudantes enfrentam desafios sociais e emocionais que impactam sua capacidade de aprender e ter sucesso no programa. Além disso, há uma falta de mecanismos de avaliação e monitoramento para avaliar a eficácia dos programas. Sem avaliação e feedback adequados, é difícil identificar áreas de melhoria e fazer os ajustes necessários ao programa. A falta de avaliação prejudicou a capacidade da EJAI de medir seu impacto e tomar decisões informadas sobre a direção do programa no futuro.

As deficiências no currículo da EJAI de 2024 a 2034 como delineadas no PNE dificultam a eficácia do programa na oferta de educação de qualidade à população-alvo. Estas deficiências tiveram impacto na capacidade dos graduados da EJAI de se integrarem com sucesso no mercado de trabalho, desenvolverem competências de pensamento crítico e terem acesso a uma educação inclusiva e equitativa.

6 REFLEXÕES FINAIS – O CURRÍCULO DA EJAI FORA DO LUGAR?

Considerando a importância e urgência por pesquisas que abordem temas semelhantes ao nosso objeto de estudo, não cogitamos findar o tema, mas sim promover reflexões que instiguem novas pesquisas sob diversos pontos de vista. Como ponto de partida, estivemos atentos em responder ao nosso problema de pesquisa: como se estrutura o currículo, nos níveis prescrito e praticado, na Educação de jovens, adultos e idosos (EJAI) em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal?

Partindo de nossa pesquisa bibliográfica, documental e através das entrevistas realizadas na pesquisa de campo, compreendemos que o currículo da EJAI não se limita aos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, tampouco se reduz aos conteúdos, mas, deve considerar sobretudo, suas origens, suas culturas, seus saberes, conhecimentos, projetos de vida e relações com o trabalho.

É necessário buscarmos muitas mudanças para que de fato se concretize uma aprendizagem concreta para esses estudantes. Percebemos que as políticas públicas direcionadas à EJAI, assim como a LDB, garantem esse direito, mas, na prática, ainda há muito para melhorar. Podemos citar como exemplo a necessária reformulação do currículo atual, que venha ao encontro das especificidades deste público, que busca além da aprendizagem de conteúdos.

Nacionalmente, a estruturação curricular da EJAI compreende a Constituição Federal de 1988, que nos artigos 205 e 208, apresenta como direito do cidadão brasileiro a educação de qualidade e obediência as suas especificidades, relacionadas a idade, convicções ou situação social, e de forma gratuita. Na LDB n.º 9394/96, a EJAI é reconhecida como modalidade da educação básica e estabelece as aprendizagens mínimas a serem ofertadas. Seguindo pelas DCNs da EJAI (parecer n.º 11/2000), esta modalidade de ensino é parte da educação básica destinada a apoiar aqueles que não frequentaram ou concluíram a educação básica, é considerada uma opção de conclusão de estudos, com vistas a obter a certificação e encerramento da jornada educacional. A BNCC define as diretrizes para a educação básica em todo país, porém não inclui a EJAI.

As leis definem a escola como um espaço com tempo de produção de conhecimentos,

que deve permitir o livre acesso à igualdade de oportunidades para, sempre visando a cidadania e o desenvolvimento crítico. No entanto, em relação à EJAI, nos deparamos com as mazelas ainda não resolvidas em nossa sociedade, expostas pelo descaso com essa modalidade, que, na maioria das vezes fica sob a responsabilidade da escola em lidar com a diversidade cultural e econômica, sem o devido apoio das esferas superiores responsáveis pela área da educação, especialmente a EJAI.

A organização curricular da EJAI no Distrito Federal segue o Currículo em Movimento, que dispõe orientações específicas para essa modalidade de ensino. Destacamos que a sua elaboração e implementação contou com a participação de diversos sujeitos e setores diretamente ligados à educação. Apesar disto, é necessário refletirmos sempre sobre as possíveis contradições práticas e teóricas, bem como sobre a abordagem dialética. A relação entre educação, poder e currículo nem sempre é explícita, e pode ser influenciada por diversas crenças e práticas, exigindo nossa atenção para mantermos nossa identidade docente. As políticas curriculares afetam o que é ensinado e como é ensinado, sendo todo esse processo desafiador e passível de ultrapassar os limites do conhecimento, da existência e do poder, por meio de uma ação crítica, contínua e significativa.

Dito isto, através de nossa pesquisa, buscamos também atender os objetivos estabelecidos, inicialmente com o nosso Objetivo Geral: analisar a estrutura do currículo, nos níveis prescrito e praticado na EJAI, em uma escola da rede pública do Distrito Federal. E a partir deste, foram desenvolvidos três Objetivos Específicos: 1) caracterizar a EJAI; 2) compreender a formação docente da EJAI e 3) identificar os possíveis motivos da ausência de um currículo específico para a EJAI.

Ao longo da pesquisa, observamos que os professores que trabalham com a EJAI, em sua formação inicial apresentam lacunas de conhecimento em relação a essa modalidade de ensino, uma vez que a maioria das instituições de ensino superior não oferta disciplinas específicas para essa modalidade de ensino. Já em relação à formação continuada, a oferta existe, mas de forma reduzida, o que nos remete à necessidade de mais investimentos na formação dos professores da EJAI e na valorização desta categoria.

Nosso Objetivo Geral foi estudado partindo das pesquisas em torno do nosso problema de pesquisa, e acrescido PPP da escola pesquisada. Ao abordarmos nossos entrevistados com questões referentes ao nosso objetivo geral, percebemos uma certa contradição. Os

entrevistados se referem ao Currículo EJAII como uma prescrição que atende aos conteúdos a serem transmitidos aos estudantes, porém, com a necessidade de “adaptações”, o que se subentende como currículo moldado e currículo em ação (Sacristán, 2000).

Os entrevistados da escola pesquisada trabalham para aproximar os alunos não somente dos conteúdos, mas inseri-los também nos projetos que ocorrem no espaço escolar e que estão registrados no PPP da escola. Além disso, percebemos que realizam as adaptações necessárias para que os estudantes alcancem o aprendizado. Os entrevistados demonstram satisfação com o currículo em relação aos conteúdos, mas concordam que, apesar de não existir um currículo específico, buscam manter um olhar diferenciado para este público.

Por meio de conversas informais, os entrevistados demonstraram o seu prazer em atuar nesta modalidade e em contribuir para que os alunos alcancem seus objetivos. Consideram o valor e a relevância das coordenações pedagógicas coletivas, bem como a troca de experiência com seus pares. Esses profissionais estão envolvidos com o processo educacional e procuram sempre um consenso nas decisões coletivas. Ressaltam a importância de uma formação continuada efetiva e contínua, com uma oferta maior de temas e horários.

Alinhado ao Objetivo Geral, os nossos objetivos específicos do estudo foram alcançados conforme o planejado. Destacamos o primeiro objetivo voltado para a caracterização da EJAII, na seção 3, onde descrevemos toda a trajetória da EJAII até o momento. O segundo objetivo, direcionado à compreensão da formação docente da EJAII, relatada na seção 4, revela uma formação inicial e continuada limitada. As entrevistas indicam que a maioria dos entrevistados não foram contemplados em sua formação inicial com disciplinas voltadas para essa modalidade, e que, ocasionalmente, recebem formação continuada através da EAPE, mas, que de fato, o que supre essa lacuna é o aprendizado prático e o contato com os colegas e os estudantes. O terceiro objetivo procurou identificar os possíveis motivos pelos quais não há um currículo específico para a EJAII, elementos referentes a essa discussão foram abordados na seção 5. Observamos, através das entrevistas, que, apesar de sermos beneficiados pelo Currículo em Movimento, a falta de um currículo específico para a EJAII é considerado um desafio, com críticas às normativas nacionais.

A pesquisa explorou os anseios despertados através da abordagem qualitativa, utilizando o método de estudo de caso único de Yin (2001), e se aproximando das contribuições do método do materialismo histórico-dialético (Marx, 1982; Triviños, 2011).

Foram utilizadas as categorias de mediação, contradição e totalidade (Cury, 1989) para compreender a história como ciência humana que ilumina a interpretação da realidade concreta. O objetivo foi buscar uma síntese teórica a partir da realidade observada e transformar a realidade sob a luz do materialismo histórico e dialético.

Foram utilizados métodos e instrumentos para aprimorar a compreensão e responder aos questionamentos levantados, tais como: análise bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas. A análise do Estado do Conhecimento, realizada nas principais bancos de dados de pesquisas científicas já publicadas, abrangeu o recorte temporal do período de 2014 a 2023, considerando a implementação do Currículo em Movimento e a elaboração, instituição e efetivação da BNCC. Os operadores booleanos como AND, OR e NOT, foram utilizados para combinar termos de pesquisa, facilitando a busca nos bancos de dados.

Foram avaliadas qualitativamente as pesquisas que se aproximavam dos nossos objetivos e ofereciam contribuições relevantes para as possíveis respostas do nosso problema de pesquisa. Os dados apresentados foram: ainda há poucas pesquisas direcionadas ao tema em questão; a maioria das pesquisas se apoia nas teorias pós-críticas do currículo; os professores divergem sobre a eficácia do currículo atual da EJAI, salientando que os professores que se demonstram satisfação com o currículo da EJAI referem-se somente aos conteúdos, porém assumem que fazem adaptações no currículo prescrito para conseguir efetivar a aprendizagem dos estudantes.

Nossos eixos teóricos, combinados com os dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas, evidenciam pontos importantes na fala dos entrevistados: os professores reconhecem a necessidade de modelar o que consta no currículo prescrito para atingir a aprendizagem dos estudantes, mas não participam ativamente como protagonistas na elaboração deste currículo. Essa questão persiste no percurso histórico da EJAI.

A luta histórica crescente pelo direito de acesso e a permanência na EJAI, principalmente nos últimos anos, é motivo de reflexão e debate de diversos movimentos sociais.

Os entrevistados demonstram diversidade de opiniões em relação às questões que envolvem o currículo da EJAI. Ao analisar as respostas, para elucidar por meio de um aporte teórico e científico as questões apresentadas na pesquisa, possibilitando identificar três categorias: currículo para EJAI, aspectos intrínsecos da EJAI e a relevância da formação docente para a EJAI.

A pesquisa permitiu identificar alguns pontos através da análise das informações

científicas obtidas que possibilitam pesquisas futuras: especificidades entre os segmentos da EJAI; como o currículo da EJAI trata as convivências intergeracionais desta modalidade de ensino; a contribuição relevante da participação dos professores na reelaboração e efetivação do currículo para a EJAI.

O propósito foi analisar o problema da pesquisa de forma científica, reconhecendo a relevância do conhecimento prévio e do percurso histórico relacionado ao nosso objeto de estudo, em um movimento em que as aproximações com o MHD foram valorosas durante todo o estudo. O problema de pesquisa nos permitiu refletir sobre possíveis progressos, lacunas e caminhos a serem seguidos. Com base neste estudo, esperamos despertar novas inquietações para futuras pesquisas que incentivem a reelaboração de um currículo específico para a EJAI. Considerando a relevância do envolvimento de todos os professores da modalidade nessa construção e, acima de tudo, considerar as especificidades dos estudantes.

Após essas reflexões, é importante salientar que este estudo não pretende esgotar todas as questões aqui apresentadas, e sim relatar a experiência vivenciada através desta pesquisa realizada numa escola da EJAI, na rede pública de ensino do Distrito Federal. Dessa forma, procuramos despertar o interesse das autoridades competentes, equipes gestoras, professores, orientadores educacionais e outros profissionais da educação para refletirem sobre a urgência de uma proposta pedagógica que faça a diferença para esses indivíduos que veem na EJAI uma última chance de escolarização. Acreditamos que a educação pode contribuir para uma sociedade mais igualitária, onde nossos estudantes possam construir suas histórias com bases sólidas.

Por fim, ressaltamos que a dissertação transcorreu sem maiores obstáculos e que a colaboração valiosa dos envolvidos foi crucial para o êxito da pesquisa. As contribuições abrangeram desde o acompanhamento do orientador da pesquisa, partindo da seleção de mestrado, elaboração do projeto de qualificação até a versão final da dissertação, acrescida da contribuição e parceria dos colegas orientandos e do grupo de pesquisa, até chegar aos entrevistados. Idealizamos um currículo para a EJAI que seja democrático, acessível, possível de permanência e com políticas públicas e investimentos eficazes. Com a perspectiva de futuras pesquisas que possam suprir lacunas nos seguintes tópicos relacionados à EJAI: A formação de professores para a compreensão das especificidades da EJAI, o currículo e as identidades dos sujeitos, e a reformulação do currículo para a EJAI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTAMOR, Pâmela R. Educação de jovens e adultos: estudo sobre o processo de formação continuada de seus educadores. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio Grande do Sul, 2017.

ALVES, Heryson R. V. A. et. al. As contribuições de Paulo Freire a EJA no Brasil. Revista, Ceará, v. 2, n. 3, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6613> Acesso em: 04/2023.

ALVES, Vanessa E. R. da S. Reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia. Recife. 2019. Disponível em: <https://repository.ufrpe.br/handle/123456789/3800> Acesso em: 04/2023.

APPLE, Michael. Currículo e Ideologia. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, Michael W; BURAS, Kristen L. (org.). Currículo, Poder e Lutas Educacionais: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

APPLE, Michael W. Educação e poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, W. Ideologia e currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARANHA, M. L. A. História da educação e da pedagogia: Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leoncio (orgs.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/Secad/MEC/Unesco, 2006.

BANDEIRA, Andriola W. Avaliação diagnóstica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Ensaio, avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 171 – 196, Jan./Mar. 2014.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições. 2011.

BARROS, Rosiani S. Dimensões teórico-metodológicas das pesquisas sobre políticas educacionais para EJA no Brasil: análise de teses e dissertações (2009 – 2019). Amazonas, 2021.

BENCOSTTA, Marcus L. A. “Grupos Escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria; BASTO, Maria H. C. (Orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 68.

BERNSTEIN, B. Pedagogia, control simbólico e identidad: teoria, investigación y crítica. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

BIGNARDE, Kleber Gonçalves. A produção da política de currículo da EJA a partir da constituição dos CEJAS. Espaço do Currículo, João Pessoa, PB, v. 6, n. 3, p. 497 – 504, Set./Dez. 2013. Disponível em: <https://www.academia.edu/56081276> Acesso em: 04/2023.

BLEGER, J. Temas de Psicologia – Entrevistas e Grupos. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

BRASIL. Brasil Alfabetizado. Brasília: Secretaria de Educação continuada, alfabetização e diversidade, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/brasilalfabetizado/pba_passoapasso.pdf Acesso em: 01/2023.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 01/2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº. 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras. Câmara dos Deputados, 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241publicacaooriginal1pe.html#:~:text=D%C3%A1%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20Faculdade%20Nacional%20de%20Filosofia.&text=NACIONAL%20DE%20FILOSOFIA,Art.,Letras%2C%20instituida%20pela%20Lei%20n.> Acesso em: out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Proposta de revisão da Resolução CNE/CP nº2, de 16 de maio de 2011. Dispõe sobre a aplicação do dispositivo no artigo 24 da Portaria Normativa nº. 40, de 12 de dezembro de 2007, que institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa//pdf/CNE_PAR_CNECPN12015.pdf Acesso em: 04/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP Nº. 22/2019, de 07 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BCN-Formação). Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA Acesso em: 01/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei N.º 3.483, de 25 de novembro de 2004. Amplia o Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, de oito para nove anos de duração mínima e dá outras providências. DODF, n.º 225, seção 1, 11/2004, p. 1, c. 1. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/BaixarArquivoDiario.aspx?id_file=eb04f4ac-f52a-3903-ad70-34c1b7c91346 Acesso em: 07/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 4.024/1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1961.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Projeto de Lei nº

4.173/1998. Propõe o Plano Nacional de Educação e inclui a EJA. 1998. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=25636> Acesso em: 01/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei N.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. DODF, seção1, p. 10369, 11/1968. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/1968/11/29> Acesso em: 07/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 14. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.129/2005. Programa Nacional PROJOVEM. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12921-projovem-programa-nacional-de-inclusao-de-jovens-sp-809797558> Acesso em: 01/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf Acesso em: 01/2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5/1997. Define os limites de idade fixados para jovens e adultos que se submetam a exames supletivos, e a competência do sistema de ensino e explicita a possibilidade de certificação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005_97.pdf Acesso em: 01/2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf Acesso em: 01/2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 12/1997. Elucida dúvidas sobre cursos e exames supletivos e outras. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb012_97.pdf Acesso em: 01/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 251/1962. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documento nº 11, pp. 59-65, 1963. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf Acesso em: 12/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília. (1-100), p. 101-117, 1969. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp252.pdf> Acesso em: 07/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. [Portaria Normativa nº 04 de 27 de fevereiro de 2007. Brasil: Ministério do Estado de Educação, 2007. Disponível em:ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundeb/por_normativa_n04_27022007.pdf.](#) Acesso em: 20set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1 de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf Acesso em: 03/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília: CNE. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: Set/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2020. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a EJA. 2020. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file> Acesso em: 01/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2 de 12 de maio de 1969. Estabelece os conteúdos e a duração do Curso de Graduação em Pedagogia. In: SCHUCH, Vitor F. (org.). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Magistério. 4. ed. Porto Alegre: Livraria Editora Sulina, 1972. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 08/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução N. 02 de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72> Acesso em: 03/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf Acesso em: 10/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 18/2007. Programa do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnla> Acesso em: 01/2023.

BRASIL, Presidência da República – Projeto de Lei nº 1603. Dispõe sobre a educação profissional, a organização da rede federal de educação profissional, e da outras providências.

Brasília, 1996.

CABRAL, Paula; VIGANO, Samira de M. M. Políticas públicas em educação para formação de professores na EJA. *Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais*, v. 2, nº 1, p. 201 – 220, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rppi/article/view/31751/18004> Acesso em: 03/2024.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

CANDAU, Vera M. *Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença*. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2008.

CARDOSO, Caroline C. *Direito à educação de jovens e adultos na tessitura da política pública de financiamento*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/193643> Acesso em: 03/2023.

CARVALHO, J. L. F.; VERGANA, S. V. *Repensando os roteiros de marketing de serviços: análise crítica da teoria dos scripts cognitivos*. Anpad, Florianópolis, 2000.

CARVALHO, Marcelo P. *O financiamento da EJA no Brasil repercussões iniciais do FUNDEB*. *Revista brasileira de política e administração da educação*. São Paulo, v. 30, n. 3, 2014.

CASAGRANDE, S. R. *Do currículo prescrito ao currículo em ação: a música na organização do trabalho pedagógico em uma escola da rede pública do DF*. Orientador: Marcus Vinícius M. Pereira. 2019. 161 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/37304/1/2019_SidileideRabeloCasagrande.pdf Acesso em: 8set.2021.

CAVALCANTE, Márcia H. *Revista Mundo Jovem em Jornal de Idéias*. Porto Alegre, 47. ed.,

Editora Pucrs, 2009.

CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2022. Disponível em: <https://dadoseducacionais.se.df.gov.br/dadosgeraiscenso2022.php> Acesso em: 08/2022.

CERATTI, Márcia R. N. Evasão Escolar: causas e consequências. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), SEED/PR. 2008.

CHAGA, Viviane R. da S. A EJA no Brasil: Reflexões sobre seu histórico. Conedu, Alagoas, 2020. Disponível em: <https://186.227.201.58/artigo/visualizar/67596> Acesso em: 04/2023.

CLARO, L. A.; SILVA, S. R.; BROJATO, H. C. Identidade do pedagogo: uma análise fenomenológico-hermenêutica. Caderno de Resumos do Congresso de Leitura do Brasil, [S.l.], v.1,n. 1, 2021. Disponível em: <https://nasnuv.com/ojs2/index.php/resumoscole/article/view/159>. Acesso em: 18 set.2021.

COSTA, L. V. Conciliação de Expectativas de Carreira entre as Pessoas e as Organizações. In: DUTRA, J. S. Gestão de carreiras na empresa contemporânea. São Paulo: Atlas, 2010. Disponível em: <https://www.net/publication/277545726> Conciliacao de expectativas de carreira entre as pessoas e as organizacoes. Acesso em: 01/2024.

COSTA, Sérgio. As cores de Ercília: esfera pública, democracia, configurações pós-nacionais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

CRESWEL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5ª ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

CRUZ, Divone P. As práticas culturais na escola Fransiscana Leonísia: crenças veladas no currículo da EJA no Movimento sem Terra. Debates em Educação, Maceió, RN, v. 6, n. 11, Jan./Jun. 2014. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/1330/937> Acesso em: 04/2023.

CRUZ, Divone P. As práticas culturais e a relação com o currículo da EJA no MST: crenças, embates e contradições. Espaço do Currículo, Maceió, RN, v. 3, p. 497 – 504, Set./Dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/18988/10535> Acesso em: 04/2023.

CUNHA, Alessandra S. et. al. Representações sociais sobre o processo formativo de professores do campo e da EJA no Brasil: a realidade na Amazônia Paraense. Revista... , Tocantins, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/11819> Acesso em: 04/2023.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior. In: vários autores. Conferência do Fórum Brasil de Educação. Brasília: CNE/Unesco, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/g5KbJp9RCcHCtXnQhHJwvJN/abstract/?lang=pt> Acesso em: 04/2023.

CUNHA, Meire C. Educação Política e as TIC nos fóruns de EJA do Brasil: práticas e desafios nos casos do Distrito Federal e de Goiás. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Distrito Federal. 2014. Disponível em: <https://catalog.ihsn.org/citations/32173>. Acesso em: 03/2023. 02/08/23.

CURY, C. R. et. al. Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

DI NÁPOLI, Bruna L. da Silva. A formação inicial de professores e a educação de jovens e adultos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Goiás. Goiania, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG-2_84b813b6ad3ee3512d949830acb61535 Acesso em: 03/2023.

DI PIERRO, M. C. As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período de 1985 – 1999. Tese de Doutorado em Educação. PUC – SP, 2000.

DISTRITO FEDERAL. Orientação pedagógica: Serviço especializado de apoio à aprendizagem. Brasília: SEEDF, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Portaria Conjunta N. 254, de 12 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a regulamentação das atividades das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem no âmbito da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, e dá outras providências. Diário Oficial da União, ano XLII, n.24, 15 dez .2008.

DISTRITO FEDERAL. Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Brasília: SEEDF, 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos. Brasília, 2014b.

DUARTE, Newton. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões: polêmicas de nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

FERREIRA, Fabiana F. et. al. Desafios e evolução da EJA no Brasil. Revista Uningá, Maringá, PR, n. 40, p. 137 – 147, Abr./Jun., 2014. Disponível em: <https://revista.uninga.br/uninga/article/view/1164/786> Acesso em: 05/20023.

FERREIRA, Norma S. De A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. Revista Educação & Sociedade. Campinas, SP. 2002.

FERREIRA, W. B. Inclusão X exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos

após Salamanca. In: RODRIGUES, David (orgs.) Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
FONTENELLA, Caren R. de F.; MACHADO, Maria E. A trajetória da educação popular (EP) e da educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil. EJA em debate, Santa Catarina, n. 5, Jan./Jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2777>
Acesso em: 04/2023.

FRANCO, M. L. P. B. Análise de conteúdo. Brasília. 2. Ed. Lier Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. A importância de ler. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. Conscientização – teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREIRE, Ana M. Paulo Freire: uma história de vida. Indaiatuba, SP: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Luiz C. de. A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro. Entrevista Luiz Carlos de Freitas. Crítica Educativa, Sorocaba. 2016.
FREITAS, Luiz C. de. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FREITAS, Luiz C. de. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. Revista HISTEDBR on-line, Campinas, SP. 2018.

FREITAS, Lui. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. Mimeo, 2014.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 75-100.

FUENTES, R. C.; FERREIRA, L. S. Trabalho Pedagógico: dimensões e possibilidades de práxis pedagógica. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 722-737, jul./set. 2017.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e propostas. 8. Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2018.

GADOTTI, M. História das ideias pedagógicas. São Paulo: Ática, 1999.

GAMBOA, Silvio S. Pesquisa em educação: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó, SC: Argos, 2012.

GASPARIN, J. L. Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GATTI, Bernadete A. A construção da pesquisa em Educação no Brasil. São Paulo: Liber, 2010.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernardete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. Cadernos de pesquisa, n. 113, p. 65. 2001.

GATTI, Bernadete. O Trabalho Docente: avaliação, valorização, controvérsias. Campinas, SP: Autores Associados: Fundação Carlos Chagas, 2013.

GATTI, B. A. Didática e formação de professores: provocações. Fundação Carlos Chagas. Conselho Estadual de Educação de São Paulo, SP. 2017.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasil: Unesco. 2009.

GIL. Antônio C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

GÚNTHER, Hartmut. Como elaborar um questionário. (Série: Planejamento da Pesquisa nas Ciências Sociais, n. 01). Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.

HADDAD, Sergio. DI PIERRO, Maria. C. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, nº 14, 2000.

HADDAD, S. Tendências atuais na Educação de Jovens e Adultos. Em Aberto, Brasília, 1992.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. Teoria e Educação, Porto Alegre: Pannonica, n. 6, p. 33 – 52. 1992.

IMBERNÓN, F. Formação permanente do professorado: Novas tendências. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JANZ, L. A. T. Legitimidade e reconhecimento do papel do pedagogo no processo de formação

continuada dos professores da educação de jovens e adultos. Orientador: Marília Andrade Torales Campos. 2015. 120 f. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/40896/R%20-%20D%20-%20LIAMARA%20APARECIDA%20TONIOLO%20JANZ.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.

Acesso em: 02/08/23.

KUHN, Naíra F. Formação de professores para a EJA: uma análise de produções acadêmicas da região sul. Dissertação. Santa Catarina: UFFS, 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1137> Acesso em: 03/2023

LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2005. <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> Acesso em: 14/05/23.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A; Fundamentos de Metodologia Científica. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José C. Didática. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José C. Didática e Epistemologia: para além do debate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma P. A; D'ÁVILA, Cristina (org.). Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papyrus, 2008. P. 59 – 88.

LIBÂNEO, José C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. São Paulo, SP: Heccus, 2018.

LIBÂNEO, José C. et. al. O sistema de organização e de Gestão da Escola: teoria e prática. In. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, E. S.; SILVA, F. T. O encontro entre o currículo e a avaliação na coordenação pedagógica da escola. Brasília: Editora Kiron, 2020a.

LOPES, A. C. MACEDO, E. Projeto pedagógico e currículo: percursos de construção e poder. Orientador: Alípio Márcio Dias Casali. 2010. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9531/1/Rosana%20de%20Sousa%20Pereira%20Lopes.pdf>. Acesso em: 08/05/23.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Teorias de currículo. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Juliana M. Currículo da EJA: um caminho para o desenvolvimento social e econômico? Revista Verde, Pombal, PB, v. 9, n. 5, p. 110-116, dez, 2014. Disponível em: <https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/RVADS/article/view/3162/2944> Acesso em: 04/2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro, RJ: E.P.U, 2018.

MACHADO, Evelcy. M. A Pedagogia Social: Reflexões e diálogos necessários. In: SILVA, R.; SOUZA NETO, J. C. de; MOURA, R. A. (orgs.) Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e Arte Editora/FAPESP/UNESCO, 2009.

MACHADO, M. M. Especificidades da formação de professores para ensinar jovens e adultos. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MAFRA, Andressa L. de S. A educação em direitos humanos: um olhar para a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. EJA em debate, Santa Catarina, n. 12 , 2018.

MALACHEN, Julia. O debate contemporâneo sobre organização curricular versus o currículo à luz da pedagogia histórico-crítica. Revista Binacional Brasil-Argentina; Diálogo entre as ciências, 2020.

MANACORDA, M. A. Marx e a pedagogia moderna. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. Cadernos Cedes, n. 36, p. 3 – 20. 1995.

MARX, Karl. Para a crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MAZZOTTI, A. J. A. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012, p. 41-59.

MAZZOTTI, T. B. Estatuto de cientificidade da pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Coord.). Pedagogia como ciência da Educação? São Paulo, SP: Cortez, 1996, p. 13-37

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica de currículo. In: MOREIRA, A. F. M.; SILVA, T. T. (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade, 12. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013, p. 13-47.

MOREIRA, Thamyres X. Formação inicial de professores para a EJA nos cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais. Dissertação. Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais. 2016.

NETTO, José Paulo. Introdução ao estudo do método de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOBRE, Eliacy dos S. Saboya. A docência na educação de jovens e adultos: especificidades e

emancipação. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/33069>. Acesso em: 03/2023.

NÓVOA, Antônio (org.). Vidas de professores. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NUNES, Maria do R. T. de F. “Não fui, e se vou não fico” – a questão da matrícula na educação de adolescentes, jovens e adultos da Rede Municipal de Goiânia (1997-2013). Universidade de Goiânia, Goiás. 2016.

OLIVEIRA, Alex V. de et. al. Processo histórico da EJA no Brasil: Os desafios enfrentados pelos educadores e educandos da EJA em uma escola do interior. EccoS, Minas Gerais, n. 25, p. 39 – 57, Jan./Jun. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71521708003.pdf> Acesso em: 04/2023.

OLIVEIRA, Djalma de P. R. De. Planejamento estratégico: conceito, metodologia e práticas. 17. ed. São Paulo: Atlas. 2002.

OLIVEIRA, Rita de C., SCORTEGAGNA, Andressa P. Fundamentos teórico-metodológicos na EJA. Ponta Grossa, PR. 2011. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/740> Acesso em: 01/2024.

OLIVEIRA, Sebastião M. Algumas iniciativas na história da EJA no Brasil: ações e programa de jovens e adultos a partir de 1960 – 1990. Anpae, Espírito Santo, ES, n. 1, 2015.

PAULA, Alessandra V. BNCC e os currículos subnacionais: prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares. São Paulo: Editora Dialética, 2021.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma G. Educação, Pedagogia e didática. São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 179 – 195, nov. 2001.

PINHO, Clarice W. Trajetórias de formadores/as de educadores/as de pessoas jovens e adultas no Brasil – da terra para o papel: elementos necessários para a formação do/a educador/a. 2022. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/50426> Acesso em: 03/2023.

PLACCO, V. M. N. S. Formação e prática do educador e do orientador. Campinas: Papirus, 2002.

POUBEL, Clarissa M. S. Uma arena de tensões: a história da EJA ao Proeja. Cadernos de História da Educação, Uberlândia, MG, v. 16, n. 01, 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/issue/view/1451> Acesso em: 04/2023.

PRADA, Luis E. A.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. In: Revista Diálogo, Educação. Curitiba. V.10, n. 30, p. 367 – 387. Maio/Ago. 2010.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. A análise de necessidades na formação de professores. Porto: Porto Editora, 1993.

RUMMERT, S. M. Contribuições ao documento Bases para Proposta Político-Pedagógica de Curso a Distância de Formação Docente de Profissionais da Área da Saúde – Nível Especialização. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública (FIOCRUZ), 2006.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Pés A. I. Compreender e transformar o ensino. 4. Ed. São Paulo: Artmed, 1998. P. 271 – 293.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTIAGO, Rosemay A. A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e sua constituição como política. Revista Expedições, Goiânia, v. 9, n. 2, 2018. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/revista_geth/article/view/7763 Acesso em: 04/2023.

SANTOMÉ, Furjo T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Priscila M. G. Análise das práticas pedagógicas dos professores da EJA, à luz das políticas educacionais em um contexto sociocultural. Dissertação (Mestrado em Educação). João Pessoa, PB. 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15207?locale=pt_BR Acesso em: 03/2023.

SAVIANI, Demerval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Escola e democracia. 37. ed. Campinas: Autores Associados. 2005.

SAVIANI, D. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, M. H. C.; BASTOS, M. H. C. (orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. 1. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento. Rio de Janeiro: Revista de Educação, 2016.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Rev. Bras. Educ. 2009. v. 14, n. 40, p. 143 – 155. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielohttp://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso

Acesso: 04/2024.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. 5. Ed. Campinas, SP, Ed. Autores associados, 2019.

SAVIANI, D. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, Anderson G. Professoras da EJA: efeitos de sentido dos discursos para a formação continuada. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió. 2015. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1568>. Acesso em: 03/2023.

SILVA, Francisco T. Currículo e teoria crítica: resgatando diálogos. 1. ed. Brasília, DF: Kiron, 2021.

SILVA, F. T. Currículo integrado, eixo estruturante e interdisciplinaridade: uma proposta para a formação inicial de pedagogos. 2020.

SILVA, F. T. MACHADO, L. C. M. Currículos, narrativas e diversidade. Edição Português, 2019.

SILVA, Tomaz T. da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SILVA, F. T. [História e historiografia da educação brasileira: teorias e metodologias de pesquisa](#). Edição Português. 2020.

SILVA, F. T.; BORGES, Livia F. F. Materialismo Histórico e Dialético em pesquisas do campo curricular: o ensino de História no curso de Pedagogia. *Educação*, 43 (3), 565 – 582, 2018.

SILVA, F. T. *Pedagogia e formação de pedagogos no Distrito Federal: reflexões curriculares*. Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, Jéssica F. Da F. *Formação de professores para a educação de jovens e adultos: um estudo sobre o currículo do curso de pedagogia em Sergipe*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristovam. 2016.

SILVA, José H. da. Juventude, trabalho e educação: uma tríade estruturante para o fenômeno da juvenilização da EJA no Brasil? *Ed-mosaicos*, RJ, v. 8, n. 19, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/46588> Acesso em: 04/2023.

SILVA JÚNIOR, C. A. Construção de um espaço público de formação. In: Silva Júnior, C. A.; GATTI, B. A.; MIZUKAMI, M. G. N.; PAGOTTO, M. D. S; SPAZZIANI, M. L. (orgs.). *Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

SILVA, M. R. *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, Leôncio J. G.; PEDROSO, Ana P. F. Formação de educadores na EJA: alinhando contextos e tecendo possibilidades. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, nº 4, p. 151 – 268, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v32n4/1982-6621-edur-32-04-00251.pdf>. Acesso em: 01/2024.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, M. *Alfabetização no Brasil – O Estado do conhecimento*. Brasília: INEP/M

EC, 1989.

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

SOARES, Rafaela C. e S. O educador de jovens e adultos e sua formação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte, 2017.

SOUZA, M. A. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”, Maringá: 2007.

STEPHANOU, Maria; BATOS, Maria H. C. (orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. Formação dos professores e contextos sociais. Porto: Rés, 2001.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THOMPSON, E. P. Educação e experiência. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 11 – 47.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Celso dos S. Indisciplina e disciplina escolar: Fundamentos para o trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2009.

VÁZQUEZ, A. S. Filosofia da práxis. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2011.

VEIGA, I. P. A. Escola: espaço do projeto político pedagógico. 13. edição. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes. (Orgs.). A escola mudou. Que mude a formação de professores! Campinas, São Paulo: Papirus, 2010.

VEIGA, Ilma P.A. Escola, currículo e ensino. In: VEIGA, Ilma P.A.; CARDOSO, Maria H. C. (orgs.) Escola fundamental: Currículo e ensino. Campinas, Papirus, 1991.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma P. A.; FONSECA, Marília (orgs.). As dimensões do projeto político-pedagógico. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma P. A.; SANTOS, Jocyléia S. dos. (orgs.). Formação de professores para a Educação Básica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

VELIS, Valéria A. V. Um estudo das políticas públicas para o atendimento da EJA no Brasil no período de 2002 a 2013: desafios e potencialidades. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP. 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/cd18baf3-8876-45a7-9da7-c169e30138f3/content> Acesso em: 03/2023.

VENTURA, Jaqueline P.; OLIVEIRA, Francisco G. A travessia do EJA ao Enceja: Será o mercado da educação não formal o novo rumo da EJA no Brasil. Bahia, 2020.

VERGARA, Sylvia C. Projetos e relatórios de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1997.

VIANA, M. L. D. A relação teoria e prática na licenciatura em pedagogia: um estudo crítico da formação do professor reflexivo – pesquisador na proposta do curso de Pedagogia da UNEB. Orientador: Solange Lacks. 2011. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2011. Disponível em:

https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4710/1/MARTA_LOULA_DOURADO_VIANA.pdf Acesso em: 03/04/23.

VIEGAS, Ana C. C. Um convite ao retorno: relevâncias no histórico da EJA no Brasil. RIAEE, Araraquara, SP, v. 12, n. 1, Jan./Mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8321> Acesso em: 04/2023.

VILLAS BOAS, Benigna M. de F. O dia a dia do trabalho pedagógico: contribuições para a formação do professor e do estudante. In: VILLAS BOAS, Benigna M. de F. (org.). Avaliação: interações com o trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2017.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE A – Roteiro para análise documental

Objetivos		
Caracterizar a EJAI	Compreender a formação docente da EJAI	Identificar os motivos da ausência de um currículo específico da EJAI

Documentos		
Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal – Educação de Jovens, Adultos e Idosos.	Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC).	Projeto Político Pedagógico da Instituição Escolar.

Eixos		
Percurso histórico e marcos legais da EJAI.	Formação dos professores da EJAI.	Currículo da EJAI.
Observações		
Conjuntura Histórica, Política e Social.	Diretrizes, articulação teórica/prática para a formação dos professores da EJAI.	Princípios do Currículo, possibilidades para um currículo voltado para EJAI.

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DISSERTAÇÃO

CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: REFLEXÕES E DESAFIOS A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO NO DISTRITO FEDERAL (2022-2024)

Dados de Identificação

Entrevistado (a):

Nome:

Data e local da entrevista:

Formação acadêmica:

Modalidade de atuação na escola:

Instituição de Ensino:

Escola:

Endereço:

Telefone: E-mail:

Questões para a entrevista

Na sua opinião, o currículo atual atende às necessidades da EJAI?

Como deveria ser elaborado um currículo específico para a EJAI?

Quais são os pontos principais que devem ser considerados ao elaborar um Currículo para EJAI?

Na sua perspectiva como educador, a EJAI atende às particularidades sócio-culturais dos alunos desta modalidade?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Currículo para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos: um estudo de caso a partir do Distrito Federal (2022 – 2024).

Pesquisador responsável: Suzana Régia Oliveira Barbosa Silva

Faculdade de Educação – UNB

email: suzanaregia17240@gmail.com

Convidamos o(a) Senhor(a) para participar voluntariamente do projeto de pesquisa “O Currículo para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos: Reflexões e desafios a partir do Distrito Federal”, sob a responsabilidade da pesquisadora Suzana Régia Oliveira B. Silva. O objetivo desta pesquisa é analisar como se estrutura o Currículo, nos níveis prescrito e praticado, na EJA em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal”.

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a). Informamos ainda que o senhor poderá desistir a qualquer momento.

A sua participação se dará por meio de entrevista. Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade de Brasília e serão publicados posteriormente. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a tutela do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

A pesquisadora está a disposição para esclarecer eventuais dúvidas no decorrer do processo e inclusive posteriormente ao mesmo. Caso tenha alguma dúvida relacionada à pesquisa, favor contactar o pesquisador.

Ao aceitar participar da pesquisa, solicitamos que assine este documento e informamos que o mesmo foi elaborado em duas vias, ficando uma com a pesquisadora e outra com o(a) Senhor(a). Desde já agradecemos por contribuir com a pesquisa.

Nome e assinatura do entrevistado (a)

Suzana Régia Oliveira Barbosa Silva
Pesquisadora responsável

Brasília _____, de _____ 2023.

APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA



Governo do Distrito Federal
 Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
 Diretoria de Inovação, Tecnologias e Documentação
 Gerência de Formação Continuada para Inovação, Tecnologias e Educação a Distância

Memorando Nº 126/2023 - SEE/EAPE/DITED/GITEAD

Brasília-DF, 20 de setembro de 2023.

À Coordenação Regional de Ensino de Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirantes, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho, Taguatinga,

Assunto: Autorização para pesquisa Senhor(a) Coordenador(a),

Após análise documental da solicitação de pesquisa no âmbito desta Secretaria de Educação, encaminhamos autorização para a realização de pesquisa de Mestrado de Suzana Regia Oliveira Barbosa Silva, intitulada “Currículo para a educação de jovens, adultos e idosos: reflexões e desafios a partir do distrito federal”, em elaboração no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação, pela Universidade de Brasília (UnB).

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola dependerá do aceito(a) gestor(a) da unidade escolar ou do setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e estudantes, é necessário cumprir os princípios que norteiam as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016 e, quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós- Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Na medida em que houver o aceite final do(a) gestor(a) da unidade escolar e/ou do setor objeto da pesquisa, a Secretaria de Educação coloca-se ciente de suas corresponsabilidades enquanto instituição coparticipante do referido projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e do bem-estar dos(as) participantes, dispondo da infraestrutura necessária para a garantia dos elementos necessários à segurança e bem-estar de todos(as) os(as) envolvidos(as).

Atenciosamente,

Documento assinado eletronicamente por ELIANE LUIZ FREITAS - Matr.0248656-3, Professor(a) de Educação Básica, em 20/09/2023, às



08:43, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira,



setembro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por LUCIANA DE ALMEIDA LULA RIBEIRO - Matr. 00328073, Diretor(a) de Organização do Trabalho Pedagógico e Pesquisa, em 26/09/2023, às 13:45, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site: acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 verificador=122689362 código CRC= 2F60AA74.

