

## **Formação inicial e continuada de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de ensino de Macapá, Amapá**

Brenna Kásia de Almeida Furtado<sup>1</sup>, Tadeu Lopes Machado<sup>2</sup>

### **Resumo**

O presente trabalho tem por objetivo analisar o perfil formativo dos professores atuantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede municipal de ensino de Macapá-AP. Para alcançar nosso objetivo, adotamos como orientação metodológica a pesquisa quanti-qualitativa, além de pesquisa bibliográfica. A coleta dos dados empíricos se deu por meio da aplicação de questionário específico com os professores atuantes na EJA, e que concordaram em participar da pesquisa, com o intuito de identificar se esses docentes tiveram a qualificação específica na graduação que cursaram, ou se posteriormente, já como profissionais da educação, realizaram alguma qualificação que os auxiliasse em sua atuação na EJA. Entendemos que os alunos dessa modalidade possuem um perfil e especificidades de aprendizagem diferenciadas, o que exige um profissional qualificado para atendê-los. Os dados da pesquisa revelam a ausência de formação inicial para atuação em turmas de EJA nos cursos de Licenciaturas, bem como falha na formação continuada. Portanto, há muito o que avançar nas políticas públicas para que os professores que trabalham com jovens e adultos na rede municipal de Macapá-AP possam estar cada vez mais qualificados para enfrentar os desafios que essa modalidade de educação exige.

### **Palavras-chave**

Educação de Jovens e Adultos. Formação docente. Atuação na EJA.

---

<sup>1</sup> Mestranda em História na Universidade Federal do Amapá, Brasil. E-mail: brennakasia01@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutorando em Antropologia Social pela Universidade Federal do Pará, Brasil; professor adjunto na Universidade Federal do Amapá, Campus Oiapoque, Brasil. E-mail: tlopesm@hotmail.com.

## **Initial and continuing training of teachers working in Education of Youth and Adults in the municipal education network of Macapá, State of Amapá, Brazil**

Brenna Kásia de Almeida Furtado<sup>3</sup>, Tadeu Lopes Machado<sup>4</sup>

### **Abstract**

This work aims to analyze the formative profile of teachers working in the Education of Youth and Adults (EYA) in the municipal education network of Macapá, State of Amapá, Brazil. To achieve our goal, we adopted quantitative and qualitative research as well as bibliographic research. The collection of empirical data took place through the application of a specific questionnaire with teachers who work at EYA, and who agreed to participate in the research, in order to identify whether these teachers had the specific qualification in the undergraduate course they attended, or if later, as education professionals, they carried out some qualification that would help them in their work at EYA. We understand that students of this modality have a differentiated profile and learning specificities, which requires a qualified professional to serve them. The survey data revealed the absence of initial training to work in EYA classes in undergraduate courses, as well as failure in continuing education. Therefore, there is much to be done in the public policies so that teachers who work with youth and adults in the municipal network of Macapá can be increasingly qualified to face the challenges that this type of education requires.

### **Keywords**

Education of Youth and Adults. Teaching training. EYA performance.

---

<sup>3</sup> Master degree student in History, Federal University of Amapá, State of Amapá, Brazil. E-mail: brennakasia01@gmail.com.

<sup>4</sup> PhD student in Social Anthropology, Federal University of Pará, State of Pará, Brazil; adjunct professor at the Federal University of Amapá, Campus Oiapoque, State of Amapá, Brazil. E-mail: tlopesm@hotmail.com.

## Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que se sustentou no sistema educacional brasileiro a partir de duas grandes funções: reparação das desigualdades sociais; emancipação dos indivíduos oprimidos pela sociedade de classes. As pessoas que não tiveram acesso à educação escolar na idade certa, em função de um conjunto de fatores, como residirem em locais distantes da escola, no campo ou em áreas periféricas das cidades, ou por não terem tido a oportunidade de continuar na escola em função da obrigatoriedade de adentrar mais cedo no mundo do trabalho para garantir o sustento da família, são os alunos que compõem os quadros da EJA.

Ao analisar o cenário educacional percebemos que a formação de professores é um tema bem presente nas pautas de pesquisa em diferentes focos temáticos, com um grande volume de estudos realizados em diversas áreas. Porém, as investigações concentradas sobre a formação de docentes que atuam exclusivamente na EJA ainda são pouco exploradas. Essa noção é confirmada por MOURA (2007), MACHADO (2008; 2016), SOARES (2011); NASCIMENTO (2013) entre outros, que dizem que, apesar do avanço, ainda é pequeno o número de pesquisas específicas sobre a formação inicial e continuada dos educadores que atuam na EJA.

Dessa forma, analisando a história recente e o crescimento das pesquisas sobre a EJA nas últimas décadas, o presente estudo objetiva analisar a formação inicial (graduação) e continuada (estudos teóricos ou disciplinas específicas sobre EJA, cursos, palestras, oficinas, seminários, congressos etc.) dos professores atuantes na rede municipal de ensino de Macapá-AP. Especificamente, procuramos elucidar as seguintes problemáticas: os docentes atuantes na EJA tiveram a qualificação específica na graduação ou realizaram alguma especialização que os qualificasse para atuar na EJA? Quais os problemas e os desafios na formação e atuação docente na EJA no âmbito municipal de Macapá-AP?

Compreendemos a importância de apresentar algumas considerações conceituais acerca da formação inicial e formação continuada. Primeiro, queremos salientar que existe na literatura o emprego indistinto das expressões “educação continuada” e “formação continuada”. Desse modo, Castro e Amorim (2015, p. 4) esclarecem que

O uso indistinto de termos como educação, formação, capacitação, portanto, tem relação direta com uma disputa de concepções acerca não só do preparo dos cidadãos para o exercício de profissões, como também do próprio exercício de cada atividade.

A partir da promulgação da LDB 9.394/96, aspectos relacionados às políticas de formação de professores foram considerados. E foi quando entrou em vigor o conceito de formação continuada, tal lei visa valorizar e orientar a formação do profissional em educação. Contudo, ao tratar de aspectos relacionados ao professor, primeiramente enfatizam a formação continuada e a capacitação, para posteriormente tratar da formação inicial. A exemplo do Art. 62, nos parágrafos 2º e 3º, que dispõe o seguinte: “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância” e que “A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância” (BRASIL, 2019).

É visível na própria LDB, ao tratar da formação de professores, o uso de formulações como “formação continuada e capacitação”; “formação continuada”; “educação continuada”; “formação inicial”, o que demonstra uma indecisão lexical e reforça uma perspectiva técnica de formação continuada de professores.

Adotamos aqui o conceito de Castro e Amorim (2015) sobre a formação, ou seja, se trata do preparo do cidadão para o exercício de profissões, e do próprio exercício dessa atividade. Quando nos referimos à formação inicial, estamos falando da aquisição de conhecimento nos cursos de graduação. E sobre formação continuada, entendemos ser uma formação complementar que vai além dos cursos de graduação. Com o ritmo acelerado de mudanças no mundo social, o surgimento de novas tecnologias e experiências, os profissionais se veem desafiados a buscar novos conhecimentos, habilidades e competências para desempenhar melhor suas atividades.

Outra questão a resgatar é que, ao compreendermos a importância da EJA, reivindicamos a relevância da figura de Paulo Freire para refletir tal temática, sobretudo pelo papel fundamental desse teórico no início da década de 1960 para o desenvolvimento da EJA. Esse período foi marcado pela difusão de ideias sobre a importância da educação popular. Nesse cenário, Freire surge como referência para a construção de um novo modelo educacional, sobretudo no desenvolvimento da EJA no Brasil, salientando a participação das pessoas na sociedade e a importância da educação para a sua formação (NASCIMENTO, 2013).

A participação do povo na construção de novas plataformas de aprendizagem se configurou com uma metodologia inovadora, que assegurava importância aos conhecimentos prévios que os sujeitos carregam consigo em sua história de vida, e desse modo podem compartilhar seus saberes para melhor lerem criticamente a realidade do mundo.

A educação popular, portanto, tinha como base a organização a partir de trabalhos que levavam em consideração a realidade dos alunos, compreendendo que toda e qualquer pessoa é produtora de conhecimento, que sua realidade cultural é imprescindível para entender a complexidade do mundo a sua volta e que os saberes devem ser estimulados por uma prática social e politicamente coerente (FREIRE, 1967), provocando uma renovação nos métodos e nos procedimentos de ensino. Dessa forma, em 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização com o intuito de disseminar pelo Brasil programas de alfabetização de jovens e adultos orientados por uma concepção libertadora de educação que rompesse com o método bancário e concebesse o educando não como mero aprendiz, mas, principalmente, como sujeito de seu próprio pensar a partir de sua visão de mundo (NASCIMENTO, 2013).

A pedagogia de Paulo Freire (1987) ressalta os princípios de liberdade, da apreensão da realidade e da participação, que poderiam levar à conscientização das pessoas sobre as estruturas sociais de dominação a que eram submetidas. Freire reconhecia os “oprimidos”, como ele chamava aos alfabetizandos, como um público dotado e produtor de cultura. Para ele, a educação libertaria os sujeitos da ingenuidade, e os transformaria em pessoas críticas.

Isso torna ainda mais complexos os eixos de formação dos docentes que atuarão com a EJA, uma vez que terão que ter habilidades para formar seus alunos para além da alfabetização, e formá-los para o mundo do trabalho, que cada vez mais se torna um campo em disputa e que necessita de formação de pessoas críticas, que não admitam que seus direitos como cidadãos sejam vilipendiados.

Portanto, embora a modalidade EJA exista e atualmente faça parte da política educacional brasileira, com diretrizes e legislações pertinentes a esse ensino, é de suma importância pensar a formação do professor que atua nessa modalidade, já que, tradicionalmente ainda temos professores transmissores de conhecimento para lidar com a formação de jovens e adultos. É necessário ampliar a competência do professor que atua na EJA, pois ele precisa ter domínio dos assuntos pedagógicos e de metodologias que permitam uma melhor atuação com esse alunado, e para isso, é necessário, entre outras coisas, que o professor tenha oportunidade de se qualificar adequadamente, seja através de sua formação inicial na graduação ou através de cursos de formação continuada, como especialização, mestrado ou doutorado específicos para atuar na EJA.

O presente trabalho é fruto de uma reflexão que partiu do Trabalho de Conclusão de Curso na Especialização em Política Educacional. A pesquisa surgiu a partir da problematização da experiência da primeira autora em sala de aula com alunos jovens e adultos, enfrentando muitas dificuldades para conduzir seu trabalho docente, e, portanto,

tendo que adaptar por conta própria, novas metodologias para as tarefas com esses educandos, já que não teve oportunidade de receber formação qualificada para atuar com tal público.

A coleta dos dados empíricos se deu através da aplicação de questionário específico com os professores da EJA, com o intuito de identificar se os docentes atuantes nessa modalidade de ensino tiveram a qualificação específica na graduação, ou se, realizaram alguma especialização que os ajudassem a qualificar sua atuação na EJA. Já a análise bibliográfica teve como base autores que abordam e entendem a partir de uma compreensão crítica, a atuação e formação de professores para EJA.

Essa pesquisa foi estimulada, portanto, a partir da percepção das falhas existentes no modelo atual da inserção de professores da EJA. A partir desse artigo, esperamos que muitos outros estudos sobre a formação de professores que atuam na EJA sejam construídos, de forma a promover um entendimento sobre o tema e propor intervenções qualificadas a essa temática, tão cara e importante para a realidade que estamos vivenciando atualmente em nosso país.

O artigo está organizado da seguinte forma: na primeira seção, procuramos fazer uma pequena apresentação da implementação da EJA no Brasil e seus desdobramentos, como também as exigências legais para a formação qualificada dos professores atuantes na área. Nas demais seções, apresentamos os resultados da pesquisa conduzida com a participação de professores que atuam na EJA no município de Macapá-AP, bem como apontamos algumas reflexões para entendermos o problema da pesquisa, e de que maneira podemos superá-lo.

### **Educação de jovens e adultos e seus desdobramentos: breve reflexão**

Ao longo dos anos alguns avanços foram registrados a respeito da EJA, principalmente quando passou a ser reconhecida como modalidade específica da educação básica na Constituição Federal de 1988 em que, no Art. 208, prevê que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2006, p. 134).

Na década de 1990, houve uma grande articulação de diversos segmentos como ONGs, movimentos sociais, governos municipais e estaduais, universidades, entre outros, com o intuito de estimular o debate e propor políticas públicas para a EJA em nível nacional. Sobre esse momento explicita Haddad (2007, p. 12):

É importante salientar ainda novas e criativas formas de organização da sociedade na luta pelos direitos educacionais dos jovens e adultos. Os fóruns de EJA são um destes exemplos. Constituídos por diversos setores da sociedade civil – ONGs, sindicatos, movimentos sociais, os fóruns passaram a ser espaços de diálogos com representantes dos setores públicos, acadêmicos e professores das redes públicas e privadas, entre outros. Os fóruns multiplicaram-se por todo o país, hoje existindo em todos os estados brasileiros, interagindo com as três esferas da administração pública.

Esses encontros possibilitaram a troca de ideias sobre várias questões relativas à EJA, tais debates favoreceram mudanças significativas para a modalidade. A Conferência Internacional de Jovens e Adultos (CONFINTEA) foi um desses encontros realizados em prol da discussão sobre a EJA, que marcou o ano de 1997, seguido de relevantes movimentos nos Fóruns Estaduais de EJA para a criação de Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS). A CONFINTEA foi, segundo Feijó (2014, p. 65), “um dos principais meios de discussão e reflexão sobre a EJA, que se estabeleceu a fim de fortalecer as políticas na articulação com os diferentes sujeitos que fazem EJA”.

A partir da promulgação da Lei n. 9.394/96, a EJA passou a ser considerada uma modalidade da educação básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio. A Seção V – Da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2005, p. 19), no Art. 38 estabelece: “§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos”. Porém, mesmo sendo garantida a gratuidade da oferta da EJA, não foi garantido o seu financiamento, ficando às margens das previsões do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, o chamado FUNDEF.

As discussões iniciadas na década de 1990 permitiram o amadurecimento de debates e experiências sobre a EJA, culminando na promulgação em 10 de maio de 2000 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, pelo Conselho Nacional de Educação. Tais Diretrizes passaram a valorizar as especificidades relativas ao tempo e espaço para esses alunos, além do tratamento do currículo e a formulação de projetos pedagógicos próprios para esse público.

Também fazem referência à formação docente, no item VIII, no qual se estabelece que o preparo do docente da EJA deve abranger, além das exigências formativas, aquelas referentes às especificidades dessa modalidade de ensino. Apontam ainda a necessidade das licenciaturas se integrarem ao sistema público de ensino, com o propósito de oferecer a formação inicial e continuada desses profissionais (BRASIL, 2006). Esse momento histórico

de grandes debates, que marcaram os anos 1990, serviu para consolidar duas vertentes para a EJA:

A primeira, a da *escolarização*, assegurando o direito à educação básica a todos, independentemente da idade, e considerando a educação como direito humano fundamental; a segunda, a da *educação continuada*, como exigência do aprender por toda a vida, independente da educação formal e do nível de escolaridade, o que inclui ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, questões ambientais etc., assim como a formação continuada de educadores, estes também jovens e adultos em processos de aprendizagem. (PAIVA, 2006, p. 3-4).

Em 9 de janeiro de 2001, a EJA foi incluída no Plano Nacional de Educação (PNE) pelo Governo Federal. O Plano para o 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos institui que a EJA deve fazer parte, no mínimo, a oferta de uma formação equivalente às oito séries do ensino fundamental, assim como reconhece também a necessidade de produção de materiais didáticos e técnicas pedagógicas adequadas (BRASIL, 2001). Sendo que em 2002 foi elaborada a Proposta Curricular para o 2º Segmento do ensino Fundamental, com o intuito de auxiliar no desenvolvimento do trabalho com esse segmento. Esse documento apresenta uma seção sobre os professores da EJA, e ressalta a importância da especialização do seu corpo docente (BRASIL, 2002).

O cenário político, sociocultural e econômico, com o passar dos anos, transformou-se e deu espaço às inovações na área educacional. Contudo as modificações nas Constituições e Leis referentes à educação pouco ou nada se efetivavam na realidade. E por muitas vezes a EJA era deixada de lado. A própria LDB sofreu várias alterações ao longo dos anos em seu documento (2001; 2013; 2017), visando valorizar e orientar a formação do profissional de educação. Mas nem sempre essas reformulações conseguem transpassar do papel para a realidade das escolas.

Apesar do avanço legal da EJA, percebe-se ainda nos dias atuais a carência na oferta de qualificação específica voltada para os professores que trabalham com a modalidade, o que indica a deficiência de políticas públicas que garantam a formação básica e continuada dos educadores da EJA. Na atual conjuntura, esse quadro se agrava ainda mais, pois as políticas de desmonte da educação, levadas a cabo pelo atual governo brasileiro, representam um enorme retrocesso para esse campo, o que compromete, ou mesmo inviabiliza, ações que garantam avançar no debate e na oferta de educação de qualidade.

## O que os dados empíricos nos apontam?

Apresentamos, nessa seção, o resultado da análise dos dados. Processo que envolveu leitura, reflexão e interpretação das informações coletadas no questionário utilizado e que se deu a partir dos objetivos e do referencial teórico adotado. Selecionamos seis escolas municipais de Macapá<sup>5</sup> para a aplicação de questionário com os professores atuantes da EJA. A rede municipal de ensino de Macapá conta com 21 escolas que atendem a EJA, em que 8 dessas escolas se encontram em área rural<sup>6</sup>. Conseguimos alcançar um número de 6 escolas para aplicar os questionários junto aos professores, sendo que 5 urbanas e apenas 1 rural.

O questionário direcionou a investigação para entender a formação inicial e continuada dos docentes atuantes da EJA nessas escolas. A partir das informações colhidas, explicitaram-se as dificuldades sentidas no desenvolvimento da prática docente, principalmente porque vários professores têm apenas a formação em nível de graduação, o que não permite maior avanço na compreensão das necessidades que envolvem o trabalho com a EJA. E mesmo na graduação a maioria não teve sequer uma disciplina direcionada para trabalhar com a EJA, conforme veremos numericamente adiante.

A pesquisa foi feita no período de novembro de 2018 a janeiro de 2019. As seis escolas municipais em que a pesquisa foi realizada ofertam o ensino fundamental para a 1ª e a 2ª etapas da EJA. Na 1ª etapa, o ensino é ministrado por apenas um professor por turma, e na 2ª etapa os professores são divididos por disciplinas: português; matemática; história; geografia; ciências; inglês; artes; educação física e projeto.

O número de professores atuantes na EJA nas seis escolas pesquisadas é de 58 docentes. Desse número, apenas 16 professores concordaram em responder ao questionário, o que corresponde a uma amostragem de 27% do total de professores que trabalham com essa modalidade de ensino nessas escolas. Todos os participantes aceitaram fazer parte da pesquisa, após lerem e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado aos professores e às diretorias escolares.

Os primeiros dados analisados tratam da identificação dos docentes, o que corresponde a dados que buscam entender a média de idade e nível de escolaridade. Assim, temos as seguintes informações: a idade média dos professores varia entre 38 a 60 anos. Quanto à

---

<sup>5</sup> A pesquisa teve a anuência de todos os entrevistados para que os dados coletados fossem analisados, desde que preservasse o anonimato de todos os professores que colaboraram com as entrevistas.

<sup>6</sup> Informação encontrada no portal de notícias da SEMED, disponível na página: <http://macapa.ap.gov.br/637-matr%C3%ADculas-para-educa%C3%A7%C3%A3o-de-jovens-e-adultos-seguem-at%C3%A9-31-de-mar%C3%A7o>. Acesso em: 26 mar. 2019.

escolaridade, todos possuem nível superior completo, sendo que 12 possuem apenas o nível superior, dentre eles um possui duas graduações; 3 possuem especialização e 1 possui mestrado.

Com relação a esses primeiros dados, percebe-se que a totalidade dos professores atuantes na EJA possui formação em nível de graduação. Portanto, todos têm formação inicial para atuar em sala de aula, conforme estamos categorizando a formação inicial como a graduação. Porém, é pequeno o número de docentes que se especializaram em alguma pós-graduação.

Quanto às áreas de formação acadêmica, os entrevistados apresentaram 9 áreas distintas: 5 professores são formados em Licenciatura Plena e Bacharelado em História; 2 são formados em Licenciatura Plena em Letras; 1 é formado em Ciências; 1 é Cirurgião Dentista, sendo que sua formação para atuar na EJA é de magistério; 1 é formado em Educação Física; 1 em Licenciatura em Matemática e Tecnólogo em Gestão Ambiental; 1 em Licenciatura Plena em Economia Doméstica; 2 em Licenciatura Plena em Pedagogia; 1 em Licenciatura Plena e Bacharelado em Geografia e 1 não informou sua formação acadêmica.

Os dados demonstram a diversidade nas áreas de formação dos docentes da EJA, desde dentistas até cursos de economia doméstica. Nesses cursos de graduação, não há direcionamento para o trabalho com EJA além do mais, não são cursos de licenciatura, o que não habilita a trabalhar na área da docência.

É relevante pensar em habilitações específicas para a EJA, que proporcionem ao professor a reflexão prévia sobre as propostas curriculares diferenciadas e inerentes ao público jovem e adulto durante o processo de aprendizagem. É preciso rever as políticas públicas de formação inicial e continuada para que os professores tenham acesso na graduação a um currículo que contemple a EJA e suas especificidades. Machado (2016) considera que houve uma significativa mudança referente às políticas públicas para a EJA e para seus professores, mas ainda há muito que garantir para que haja efetivo avanço nessa modalidade de ensino:

Há uma mudança no perfil desses profissionais, alcançaram por sua incansável luta alguns parcos, mas valiosos direitos: piso salarial, carreira, formação. Todavia, essas conquistas estão longe de ser universalizadas e, de fato, assumidas pelos gestores municipais, distrital e estaduais. Ainda convivemos com monitores, voluntários e contratos precários de professores, atuando em classes de alfabetização até o ensino médio na EJA. Há ainda muito o que seguir lutando, sobretudo se estamos falando de profissionais que têm a sua frente um desafio diferenciado, que é trabalhar na modalidade EJA, e ainda carecemos de uma política de formação inicial e continuada,

que considere efetivamente a modalidade, embora importantes esforços nesse sentido vêm sendo feitos por algumas universidades e sistemas de ensino. (MACHADO, 2016, p. 447).

As instituições em que os docentes cursaram a graduação e/ou pós-graduação também são diversificadas. Selecionamos os dados em instituições públicas e privadas e assim temos: 14 professores se formaram em instituições públicas, sendo que também fizeram 3 especializações e 1 mestrado nessas instituições; 2 professores cursaram graduação em instituições privadas, sendo que 1 cursou pós-graduação também em instituição privada de ensino. Destas instituições, 9 são de Macapá, sendo 3 estabelecimentos da rede privada; e 7 são instituições situadas fora do estado do Amapá, sendo 1 privada.

Os dados mostram que a maioria dos professores se formou no Estado do Amapá e que, entre os professores que possuem pós-graduação, apenas um realizou a especialização em EJA em instituição pública situada no Estado do Amapá. Isso indica o desafio que ainda representa a oferta de formação qualificada no campo da EJA nessa Unidade da Federação. Entretanto, mais do que isso, representa também a dificuldade que esses professores enfrentam para adquirir e construir conhecimento apropriado para colaborar de maneira reflexiva, crítica e propositiva para a formação de seus alunos.

Com relação ao tempo de atuação no magistério e especificamente na EJA, temos os seguintes dados respectivamente: 1 tem 33 anos, sendo que 10 anos de atuação na EJA; 1 tem 30 anos, sendo 25 de atuação na EJA; 2 têm 28 anos de magistério, um com 27 anos na EJA, e outro há 16 anos atua na EJA; 2 têm 24 anos, sendo que um tem 13 e o outro 8 anos de atuação na EJA; 1 tem 21 anos, sendo 18 de atuação na EJA; 2 têm 20 anos, sendo que um tem 5 e outro, 4 anos de atuação na EJA; 3 têm 18 anos de atuação no magistério, sendo que um tem 8, o segundo 2 e o terceiro 1 ano de atuação na EJA; 1 tem 16 anos, sendo 5 de atuação na EJA; 1 tem 14 anos, sendo 1 de atuação na EJA; e 2 têm 10 anos, sendo que um tem 6 e o outro 5 anos na EJA.

Esses dados do tempo de atuação dos professores na modalidade EJA, se analisados junto com a formação continuada que os docentes receberam durante todo esse período, destacam uma característica fragilizada da qualificação continuada dos docentes, uma vez que uma parcela significativa de professores não recebeu ou recebeu pouca formação durante todo o tempo de atuação no ensino de jovens e adultos.

Do total de professores, 7 disseram que trabalham em outras escolas, atuando no ensino Fundamental e no Ensino Médio regular; 8 responderam que não atuam em outras escolas e 1 não informou se atuava em outra escola. Tais informações mostram que os

docentes atuam há muitos anos no magistério, com uma média que varia de 10 a 33 anos, porém a maioria possui uma atuação recente na EJA que varia entre 1 e 8 anos. Desses professores, 6 possuem bastante tempo de atuação na EJA, variando entre 10 e 27 anos.

Os dados acima demonstram que boa parte dos professores mantém mais de um vínculo empregatício, o que acarreta maior carga horária de trabalho, comprometendo a prática pedagógica, uma vez que os professores não possuem muito tempo para elaborar aulas diferenciadas que levem em consideração o perfil e as especificidades do aluno da EJA, o que implica também na busca por aperfeiçoamento em nível de especialização que os qualifiquem, com metodologias e conteúdos pertinentes para atuar na modalidade, devido ao pouco tempo para se dedicar a essa atividade. Contudo, esse dado deve ser analisado à luz de ao menos um ponto elementar: a falta de valorização na carreira docente, com pagamento de salários compatíveis com o acúmulo da carga de trabalho executada. Portanto, alguns professores dependem de outros postos de trabalho para sustentar minimamente com dignidade sua família.

O segundo tópico de análise diz respeito à formação inicial (curso de graduação) dos professores. A primeira indagação queria saber se os professores tiveram no curso de graduação estudos teóricos, em qualquer componente curricular, sobre a EJA. A resposta foi de 6 afirmativas e 10 negativas. Esses dados mostram a deficiência no currículo dos cursos de graduação sobre os conhecimentos referentes à EJA. Quanto a essa questão é significativo o pensamento de Soares (2011, p. 307-308):

A construção de uma proposta de trabalho que reconheça as especificidades do público da EJA perpassa diversos aspectos como: a diversidade de sujeitos educandos com características peculiares; a preocupação com a existência de uma infraestrutura que acolha a realidade desse público; a elaboração de propostas curriculares que vá ao encontro das necessidades, das exigências e dos interesses desses sujeitos, incluindo a flexibilidade dos tempos e espaços; a disponibilidade de recursos didáticos que atendam e desenvolvam as potencialidades desses sujeitos; as iniciativas de formação inicial e continuada de educadores; políticas compensatórias de alimentação e transporte que favoreçam a permanência dos educandos.

Assim, vemos a relevância de haver, nos cursos de graduação, a abordagem teórica e prática sobre a EJA, seja nas disciplinas ou durante os estágios supervisionados nas escolas, já que o público dessa modalidade de ensino possui especificidades de aprendizagem que exigem uma preparação qualificada dos docentes. No Art. 62 da LDB/1996, a formação inicial do profissional da educação sofreu nova alteração em 2017, assim, consta o seguinte:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2019, p. 42).

Essa reformulação sobre os requisitos necessários para atuação na educação básica demonstra a importância de um ensino qualificado de formação superior, em curso de licenciatura. Especifica ainda, que esse é um requisito mínimo, cabendo à União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (BRASIL, 2019).

No segundo questionamento referente à formação inicial, foram obtidas respostas que ratificam que houve pouca formação relacionada à EJA, tendo em vista que o segundo questionamento procurava saber se havia alguma disciplina voltada especificamente para atuação na EJA no curso de graduação. Portanto, obtivemos apenas 1 resposta positiva e 15 foram negativas. Logo, percebe-se a falta de um currículo que contemple disciplinas sobre a EJA na formação inicial dos professores, o que implica no pouco conhecimento teórico e metodológico sobre esse ensino para sua atuação com esses educandos. Ressalta-se ainda, conforme já indicamos acima, que alguns dos cursos de graduação frequentados pelos professores não são licenciatura, o que significa que não tiveram qualquer formação no campo da docência.

Machado (2008, p. 165) enfatiza a importância de um currículo na graduação para a EJA, assim, em suas palavras: “É a primeira questão a ser enfrentada pela formação de professores da EJA: há que se repensar os currículos dos cursos de licenciatura, para que a formação inicial trate dessa modalidade de ensino”.

A terceira interrogação de nosso questionário também se relaciona diretamente com as duas primeiras, dessa vez o questionamento se direcionou para saber se nos componentes de prática pedagógica e/ou estágio supervisionado os docentes tiveram atividades ligadas com a EJA. Para esse questionamento, houve 6 afirmativas e 10 respostas negativas.

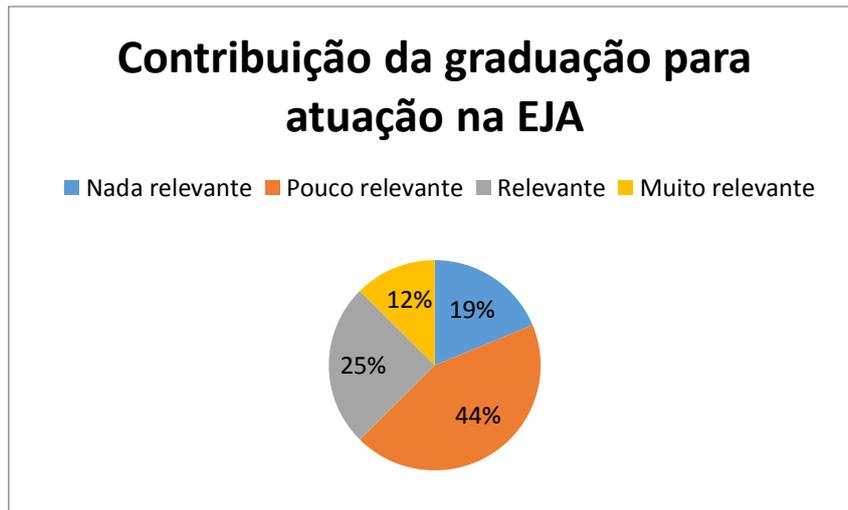
Esse resultado demonstra a falta de aplicação dos conhecimentos inerentes à EJA na prática em sala de aula durante estágios supervisionados na graduação, de modo que esses professores pudessem relacionar a teoria com a realidade dos educandos da EJA no cotidiano em sala de aula, verificando a diversidade no perfil e na aprendizagem desse público. Contudo, há que se problematizar também que, em geral, pelo fato da modalidade ser ofertada no período noturno, e os cursos de licenciatura também serem ofertados nesse mesmo

período, há o choque de horário, o que inviabiliza, de certo modo, a participação dos futuros professores nos estágios noturnos com as turmas da EJA.

Já o quarto questionamento buscava saber qual a avaliação do docente sobre a relevância da contribuição do curso de graduação para sua atuação na EJA. As alternativas eram: 1) nada relevante; 2) pouco relevante; 3) relevante; 4) muito relevante. Assim, 3 professores marcaram a primeira opção; 7 assinalaram a segunda alternativa; 4 apontaram a terceira opção; e 2 marcaram a última alternativa.

Percebe-se que a maioria das respostas dos professores demonstra que não teve uma abordagem ampla em seus estudos teóricos ou disciplinas específicas para atuação na EJA, e que consideram pouco relevante a contribuição da graduação para sua atuação com esses estudantes. Por isso é relevante que haja no currículo dos cursos de graduação disciplinas e componentes de Prática Pedagógica ou Estágio voltados para a atuação com pessoas jovens e adultas, uma vez que esses alunos possuem especificidades de aprendizagem que exigem do professor um preparo qualificado para atendê-los. O gráfico 1 ilustra a amostragem da contribuição da graduação para atuação dos docentes com o público da EJA.

**Gráfico 1** – Contribuição da graduação para atuação na EJA



Fonte: Os autores (2020).

O terceiro segmento de dados do questionário aplicado procurou verificar a formação continuada dos professores. As questões eram subjetivas, por isso o teor das respostas foi distinto. A primeira questão procurava saber se os professores haviam participado ou estavam participando de algum curso voltado especificamente para atuação na EJA. Em caso positivo, quais eram esses cursos. Obtivemos 8 respostas afirmativas e 8 negativas. Entre os cursos

realizados estão: “Recursos tecnológicos na EJA”; “Cursos de Aperfeiçoamento ministrados pela DIEJA”; Curso on-line sobre “Formação de Professores em EJA”; “Formação continuada para EJA”; Pós-Graduação em “Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade da EJA”; “Metodologias sobre empreendimento”, ministrados pelo SEBRAE; “Educação profissionalizante e EJA”; e Jornada pedagógica e outros Seminários.

Os dados acima representam que há uma equivalência entre o número de professores que estão se qualificando para atuar na EJA e aqueles que não estão fazendo nenhum tipo de curso, e que alguns cursos são presenciais e outros à distância. Segundo as respostas de alguns docentes, a modalidade de qualificação através de Educação à Distância (EAD), significa uma real oportunidade para se especializarem, uma vez que têm liberdade para realizar as tarefas e os estudos conforme a organização pessoal de seus horários, já que não contam com afastamento institucional para qualificação, além de alguns docentes também terem outros vínculos empregatícios em outras escolas, o que limita ainda mais seu tempo.

Para Paim (2005, p. 98), o professor está em constante construção, por isso é muito importante a formação continuada: “O professor, ao concluir uma Graduação, não está pronto, formado. Penso que formação é um eterno fazer-se; há durante toda a carreira, um movimento contínuo de aprendizagem, pois, como humanos e incompletos que somos, estamos em permanente construção.

Paim nos faz refletir sobre a importância da formação continuada para os professores, em especial os docentes da EJA, pois a formação é um processo em construção, e se construída com base em uma reflexão crítica sobre a realidade social, econômica e política, se transforma em um mecanismo importante de conhecimento para revolucionar a postura e o pensamento sobre o sistema capitalista, podendo modificar o quadro das desigualdades impostas pelo capital. Nas palavras de Holanda (2011, p. 4), “a política não poderá se constituir numa das formas de dominação humana, mas, ao contrário, de decisão coletiva, de desenvolvimento pleno no sentido da omnilateralidade”.

O conceito de omnilateralidade enfatizado aqui tem suas raízes em Marx (2004), que defende uma educação integral para os indivíduos, a fim de superar o modelo de trabalho propagado e internalizado pelo sistema capitalista, que oferta uma educação unilateral para preparar os trabalhadores para execução de uma única atividade dissociada de sua compreensão global com o meio em que vive. Compreende-se que a educação omnilateral é um conceito que busca aliar o trabalho intelectual ao trabalho manual, fazendo com que os indivíduos compreendam a totalidade do processo social em que estão inseridos. Contudo, para que haja efetivamente a possibilidade de criar as condições para uma educação

omnilateral, é imprescindível que sejam modificadas as condições sociais, e para que isso ocorra é necessário também que haja um sistema de ensino que contribua para essas modificações.

No terceiro item, buscava-se saber se na escola em que o/a docente trabalha, o/a professor/a já participou de alguma formação (oficina, minicurso, palestras...) voltadas para a atuação na EJA. Caso sim, quais foram esses cursos. No total, sete docentes responderam negativamente e nove positivamente, entre os cursos estão: palestra sobre “Atuação na EJA” e sobre “A importância de voltar à escola de acordo com a necessidade”; Seminário sobre a EJA”; Cursos ofertados pelo SEBRAE na escola; oficinas e minicursos ofertados pela SEMED (Secretaria Municipal de Educação) na escola; “Avaliação”. Entre os professores que disseram que participaram de cursos na escola, 3 não especificaram do que se tratavam os mesmos.

Com essa indagação, buscou-se entender se havia formação no campo da EJA ofertada pela instituição em que os professores estão vinculados. Percebe-se um número elevado de docentes que dizem não receber nenhum curso, palestra ou outros tipos de formação sobre a EJA em suas escolas. Isso caracteriza, mais uma vez, um comportamento institucional falho com relação ao atendimento do processo educacional de jovens e adultos, pois entendemos que há necessidade de cuidado, atenção e incentivo constantes aos professores, que consecutivamente transmitirão esses mesmos incentivos a seus alunos.

Além disso, alguns cursos de aperfeiçoamento ou extensão ofertados pela SEMED e pelo SEBRAE são voltados para questões de empreendedorismos dos estudantes, que está de acordo com a concepção de educação para o mercado de trabalho, ancorada na possibilidade de imprimir à escola a responsabilidade da reconstrução de distúrbios sociais, e insere na formação dos alunos uma educação técnica, reproduzindo, assim, a escola como um aparelho ideológico do estado capitalista (GUIMARÃES, 2014).

A quarta indagação sobre a formação continuada dos professores buscava saber se o docente participou de alguma formação (oficina, minicurso, palestras...) promovida pela Secretaria de Educação voltada para docentes que atuam na EJA. Caso sim, quais foram os cursos. Nessa questão, obtivemos 6 respostas negativas e 10 respostas positivas.

De acordo com os dados, os professores que receberam formação especificamente para trabalhar com a EJA relacionaram os seguintes cursos oferecidos pela SEMED: “Recursos Tecnológicos na EJA” e “Metodologias e Práticas na EJA”; “Meio ambiente, Tecnologia e abordagem ao discente em sala de aula”; “Semana Pedagógica da SEMED”; “Encontro para professores EJA” ofertado pela SEMED e SESC; “Lousa digital”; alguns professores que

responderam que participaram de cursos oferecidos pela Secretaria de Educação não especificaram quais foram.

Portanto, os dados demonstram que o número de professores que realizaram algum tipo de curso, oficina, minicurso, palestras, dentro ou fora do ambiente escolar, é maior que o percentual de professores que não fez. Isso significa que os professores estão procurando se qualificar para atuar na EJA, mesmo sem terem incentivo para isso, e mesmo que a SEMED não destine horas obrigatórias para que os professores participem desses momentos formativos. Contudo, mesmo que alguns docentes tenham tido a oportunidade de participar de cursos referentes à modalidade de ensino com a qual trabalham, ainda é insuficiente o conhecimento adquirido para atender às especificidades e exigências da prática docente na modalidade. Também percebemos que faltam políticas públicas que garantam a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, que mesmo não conhecendo todas as especificidades e necessidades do público da EJA, em razão da pouca ou de nenhuma formação qualificada, se identificam com os alunos com os quais trabalham. São muitos os desafios a superar quando se fala em formação continuada do docente da EJA,

Mas o desafio, sem dúvida, não é apenas o de pensar nos professores que estão ingressando na formação inicial, na graduação. Existe, hoje, um número significativo de docentes já graduados, atuando na EJA, nas redes públicas de ensino. A eles, sem dúvida, se destinam as estratégias de formação continuada, seja no nível de aperfeiçoamento, seja na perspectiva da pós-graduação *latu sensu e stricto sensu*. (MACHADO, 2008, p. 166).

O quarto item de análise do questionário tratou da atuação docente na EJA. Assim, o primeiro questionamento procurava saber qual a motivação do docente para atuar nessa modalidade. As respostas subjetivas para as perguntas abertas nos levaram a identificar alguns temas que se relacionam entre si. Elencamos cinco temas convergentes para detalharmos as respostas, sendo os seguintes: 1) por interação e troca de experiências com a EJA; 2) por se identificar com a modalidade; 3) para contribuir com a formação dos alunos; 4) por ter tido uma formação inicial na EJA; 5) pelo desafio profissional. Os professores que responderam de acordo com o entendimento da primeira opção foram 7; O segundo eixo temático foi base da resposta de 2 professores; já o terceiro eixo fundamentou a resposta de 5 professores; o quarto eixo foi a resposta de apenas 1 docente; assim como o quinto eixo também foi respondido por apenas 1 profissional. Os dados apontam que a maior motivação dos professores para atuar com o público EJA é a identificação, interação e troca de experiências

com os alunos. E a segunda motivação é contribuir com a formação educacional, pessoal e profissional dos educandos. Segundo Nascimento (2013, p. 33-34),

A escola é o espaço onde o aluno se relaciona, é nesse contexto que o professor pode ajudar o seu aluno, a desenvolver seus talentos, suas competências, fazer com que o aluno tenha um conceito positivo de si mesmo, de forma a proporcionar a oportunidade que pode permitir com que esse realize seus desejos, como qualquer ser humano, para participar e construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Dessa forma, ao responderem que a troca de experiência e a interação entre professores e alunos são os principais motivadores de estarem trabalhando com esse público educacional, demonstram que atuam com os jovens e adultos na perspectiva de que, para os professores, há maior facilidade no processo de aprendizagem pelo fator da idade entre estudantes e docentes, em alguns casos, serem próximas ou equivalentes.

No segundo questionamento, encontramos nove eixos temáticos que se identificavam entre as respostas dos professores, dessa forma obtivemos mais de uma resposta por docente quando a questão procurava saber qual a avaliação dos professores sobre os problemas na formação de docentes que atuam na EJA. Assim, os eixos temáticos encontrados foram: 1) Formação continuada, falta de pós-graduação oferecida pela SEMED ou Ministério da Educação (MEC), com 6 respostas; 2) Recursos materiais, estruturais, físicos, financeiros, com 4 respostas; 3) Cursos específicos na área, com 3 respostas; 4) O alto índice de abandono, com 1 resposta; 5) Falta de interesse do professor na formação específica para a EJA, com 1 resposta; 6) Práticas pedagógicas e abordagens diferenciadas para a EJA, 3 respostas; 7) Falta de Disciplinas no currículo da graduação que contemplem a EJA, com 5 respostas; 8) Disparidade entre teoria e prática na atuação da EJA, com 2 respostas; 9) Falta de Políticas Públicas Educacionais, com apenas 1 resposta. Tais dados constataam que um dos principais problemas encontrados pelos professores é a falta de oferta de formação continuada por parte da SEMED ou MEC para a especialização na área da EJA. A falta de recursos, tanto materiais como estruturais, físicos e financeiros também implicam no desempenho satisfatório dos professores da EJA na rede municipal de ensino de Macapá-AP.

O terceiro questionamento procurou saber quais os desafios de ser docente na EJA atualmente. Os professores apontaram mais de um item como resposta, assim, encontramos 12 eixos temáticos para a questão, sendo: 1) A falta de uma quadra poliesportiva, com 1 resposta; 2) Motivar os alunos até o fim do ano letivo, com 4 respostas; 3) Falta de recursos materiais específicos e estruturais, com 7 respostas; 4) Evasão escolar, com 4 respostas; 5)

Juvenilização das turmas, com 2 respostas; 6) Desinteresse e baixa autoestima dos alunos, com 5 respostas; 7) Dificuldade na compreensão do conhecimento, com 1 resposta; 8) Valorização e qualificação profissional, com 2 respostas; 9) Gravidez na adolescência, com 1 resposta; 10) Indisciplina, com 1 resposta; 11) Falta de segurança e violência escolar, com 2 respostas; 12) Heterogeneidade de níveis de aprendizagem, com 2 respostas.

Esses dados indicam existir ainda muitos desafios a serem superados, que vêm desde a formação inicial na graduação até a prática docente na sala de aula, assim como a ausência de políticas públicas para a formação continuada dos educadores, com a oferta de cursos de aperfeiçoamento e pós-graduações direcionadas à EJA. A falta de recursos, materiais específicos e estruturais, a motivação e a baixa autoestima (entre professores e alunos) também são apontadas pela maioria dos professores como algumas das dificuldades encontradas por eles em sua prática docente. Tais fatores prejudicam a permanência do aluno na escola até o fim do ano letivo, pois a falta de materiais pedagógicos e estruturais acarreta na falta de motivação do aluno para continuar os estudos, uma vez que ele passa a não se identificar com a prática pedagógica aplicada. Esses aspectos demonstram que apesar de existirem leis que garantem a especificidade da EJA, ainda há uma grande dificuldade na sua efetivação, como bem explica Farias (2016, p. 93):

A luta pela efetivação das políticas de EJA ainda é recente, tendo em vista que para sua implementação deve haver o compromisso mútuo das três esferas – Nação, Estados e Municípios – trabalhando em regime de colaboração. Ao abordar os desafios de efetivação das políticas de EJA, salientamos que ainda que esta modalidade de ensino tenha se tornado direito constitucional, com previsão de efetivação pelas legislações pertinentes, a implementação das políticas ainda é barrada por burocratizações e desinteresse por parte de governos.

Pelas informações coletadas no decorrer da investigação, constatamos que a maior parte das escolas não está bem estruturada, e que mesmo tendo uma fundação antiga, elas passam por reformas periódicas para oferecer aos alunos e professores um ambiente seguro e salutar. Os recursos pedagógicos, no entanto, deixam a desejar, pois sentimos a ausência nos discursos dos professores de que há condições didáticas, com materiais específicos e atualizados para inovar no atendimento dos alunos jovens e adultos. Pensamos ser de suma importância a atualização no trabalho pedagógico e na gestão educacional, para que se possa inovar e alcançar a tão almejada qualidade no ensino.

## Considerações finais

Essa pesquisa nos proporcionou algumas reflexões sobre o quadro atual dos docentes atuantes na EJA no município de Macapá-AP. Nosso objetivo foi identificar se esses docentes obtiveram na graduação a qualificação específica ou realizaram alguma especialização que os qualificasse para atuar na modalidade. Por meio dos dados colhidos nos questionários aplicados, percebemos que, do total da amostragem, poucos são os professores que tiveram alguma formação na graduação e na pós-graduação voltada para a atuação na EJA. O que significa dizer que há uma improvisação na atuação docente no ensino de jovens e adultos, e que os cursos de graduação precisam inserir em seu currículo disciplinas voltadas para a modalidade para que os futuros professores possam ter um conhecimento prévio sobre as metodologias e os conteúdos pertinentes a esse ensino para colocar em prática em sala de aula.

A carência de oferta de especialização voltada para os docentes da EJA também foi uma constatação. Verificamos que a maioria dos professores atuantes na EJA se formou em instituições localizadas no Estado do Amapá, porém apenas um dos professores realizou uma especialização em nível de pós-graduação voltada para a EJA. E, de acordo com os professores, em geral a contribuição da graduação para a formação voltada para a atuação na EJA foi mínima, e que isso é sentido hoje no trabalho desses docentes.

Ao analisar a contribuição da formação inicial dos professores, percebemos que a maioria considera que não tiveram uma abordagem ampla em seus estudos teóricos ou disciplinas específicas para atuarem com esses alunos, avaliando como pouco relevante a contribuição da graduação para sua atuação na modalidade. Dessa forma, percebe-se a importância de haver nos cursos de graduação, um currículo com disciplinas e componentes de prática pedagógica ou estágio voltado para atuação na EJA, uma vez que esse público apresenta especificidades educacionais que exigem um profissional qualificado para atendê-los.

Fica evidente a necessidade de revisão das políticas públicas referentes à formação dos professores, de formação básica inicial e continuada, inclusive para os professores da EJA. Com relação à atuação docente na EJA, os dados dos questionários nos permitem inferir que a maior motivação dos professores para atuar com esse público é a identificação, interação e a troca de experiências com os alunos, além de estarem contribuindo com a formação educacional, pessoal e profissional dos educandos.

Além dos problemas relativos à formação dos professores da EJA, os dados da pesquisa nos permitiram identificar os desafios encontrados pelos docentes na atuação com esse alunado. Desse modo, os docentes apontaram existir muitos desafios a serem superados, começando pela formação inicial na graduação (com a falta de estudos teóricos e prática em estágio supervisionado referentes à EJA) até chegar à prática em sala de aula (com a ausência de materiais específicos e estruturas físicas para trabalhar com os alunos), além da ausência de políticas públicas para a formação continuada, com oferta de cursos de aperfeiçoamento e especialização em nível de pós-graduação, mestrado ou doutorado na área, assim como a baixa autoestima dos alunos. Esses são alguns dos desafios encontrados pelos professores em sua prática docente.

Portanto, ficou evidente durante a pesquisa empírica, a falta de formação específica para os docentes trabalharem com a EJA, pois os professores não receberam, não recebem e nem são incentivados a adquirir formação específica voltada para sua atuação nessa modalidade. E ainda, os cursos oferecidos pela SEMED não dão conta de atender às necessidades objetivas de formação que o trabalho com a modalidade exige.

Sendo assim, vários desafios precisam ser superados quando se fala em EJA, seja a falta de políticas públicas de formação inicial e continuada para os professores que atuam nessa modalidade, até a falta de recursos estruturais e materiais para atender os estudantes. Ou seja, as políticas públicas de formação docente precisam sair do discurso e passar a ser implementadas de fato nas instituições de formação inicial docente, com a formulação de um currículo que contemple os saberes gerais e específicos da EJA. Desde a prática docente nos ambientes escolares, até o fornecimento de recursos estruturais e materiais adequados para atender as especificidades inerentes ao aluno dessa modalidade de ensino.

## **Referências**

BRASIL. A educação de jovens e adultos: após 20 vinte anos da lei nº 9.394, de 1996. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 28 mar. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 52/2006 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94 – Brasília: Senado Federal, 2006. 448 p.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.**, Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação para jovens e adultos**: ensino fundamental: proposta curricular – primeiro segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução/ Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 148 p. v. 1. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_livro\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf). Acesso em: 12 jul. 2018.

CASTRO, M. M. C.; AMORIM, R. M. de A. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr. 2015. Doi: 10.1590/CC0101-32622015146800. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015146800>. Acesso em: 12 out. 2020.

FARIAS, A. F. **O processo de formação inicial de professores dos anos iniciais da EJA**: uma análise do curso de Pedagogia de universidades estaduais de São Paulo. 2016. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2016.

FEIJÓ, I. M. **Limites e possibilidades da educação de jovens e adultos**: das vivências aos estudos. 2014. 22 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

GUIMARÃES, A. R. Função social da EJA: perspectivas docentes. *In*: FIGUEIRÊDO, A. M.; SANTOS, K. N. F.; FERREIRA, N. I. B. (org.) **Sem Fronteiras**: ensaios acadêmicos sobre educação. Macapá: EDUNIFAP, 2014.

HADDAD, S. Por uma nova cultura na educação de jovens e adultos, um balanço de experiências de poder local. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu, 2007, p. 1-30. Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho\\_encomendado\\_gt18\\_-\\_sergio\\_haddad\\_-\\_int.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho_encomendado_gt18_-_sergio_haddad_-_int.pdf). Acesso em: 15 maio 2020.

HOLANDA, M. N. A. B. Política e alienação: uma relação imanente a partir das sociedades de classes. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 5., 2011, São Luís. **Anais** [...]. São Luís, 2011, p. 1-9.

MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 28 mar. 2020.

MARX, K. Processo de trabalho e processo de valorização. *In*: ANTUNES, R. (org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MOURA, M. da G. C. Educação de jovens e adultos: que educação é essa? **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina-PI, Ano 12, n. 16, jan./jun., 2007.

NASCIMENTO, S. M. do. **Educação de jovens e adultos na visão de Paulo Freire**. 2013. 45 f. Monografia (Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

PAIM, E. A. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. Campinas, SP: Paco Editorial, 2005.

PAIVA, J. Direito à educação de jovens e adultos: concepções e sentidos. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, 2006, p. 1-17. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2553-Int.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2020.

SOARES, L. As especificidades na formação do educador de jovens: estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 303-322, ago. 2011. Doi: 10.1590/S0102-46982011000200014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/qFdTzwT7cfKzvtjNfWbXndr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2020.

Submetido em 15 de junho de 2020.

Aprovado em 16 de novembro de 2020.