



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES**

JOSEFA GLEICE DO NASCIMENTO

**“GENTES DA EJA”: PERCURSOS DE PROFESSORES E POLÍTICAS DE
FORMAÇÃO**

REDENÇÃO

2025

JOSEFA GLEICE DO NASCIMENTO

**“GENTES DA EJA”: PERCURSOS DE PROFESSORES E POLÍTICAS DE
FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Luís Carlos Ferreira

REDENÇÃO

2025

Nascimento, Josefa Gleice do.

N244g

Gentes da EJA: percursos de professores e políticas de formação
/ Josefa Gleice do Nascimento. - Redenção, 2026.
152fls: il.

Dissertação - Curso de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades,
Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades,
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-
Brasileira, Redenção, 2026.

Orientador: Prof. Dr. Luís Carlos Ferreira.

1. Educação de jovens. 2. Docentes. 3. Formação docente. 4.
Subcidadania. 5. Exclusão. I. Título

CE/UF/BSCA

CDD 371.12

JOSEFA GLEICE DO NASCIMENTO

**“GENTES DA EJA”: PERCURSOS DE PROFESSORES E POLÍTICAS DE
FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luís Carlos Ferreira (Orientador)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Prof. Dr. José Eustáquio Romão

Universidade Nove de Julho – UNINOVE – SP

Prof. Dr. Júlio Cesar Rosa de Araújo

Universidade Federal do Ceará – UFC

Profa. Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

“Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso, eu amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo, que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade.”

(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação foi um trabalho realizado com a colaboração de muitas “Gentes”. Neste momento, quero expressar minha GRATIDÃO a todos aqueles que contribuíram para que esta obra se concretizasse.

Inicialmente, agradeço a Deus por ser minha, força, alegria, esperança e coragem em todos os momentos de minha vida.

Agradeço, carinhosamente, à minha família: aos meus pais, Nairton e Rosália, que são o meu alicerce, ao Francisco meu esposo, e aos meus filhos, Gustavo e Gabrielle, que são meus amores e companheiros de todos os momentos.

Agradeço, imensamente, à Secretaria Municipal de Educação de Itaitinga, Goretti Frota, pelo incentivo aos meus estudos e apoio na minha jornada em busca de melhoria e aprimoramento pessoal e profissional.

Agradeço aos docentes da EJA das Escolas Valmique Sampaio e Manoel Ferreira Gomes por colaborarem de forma efetiva com a pesquisa, compartilhando, com a ciência, suas trajetórias de vida e percepções.

Ao professor Casemiro Campos e ao professor Eustáquio Romão, minha eterna gratidão, por sempre apoiar, orientar e incentivar meus estudos acadêmicos.

Agradeço muitíssimo ao professor Doutor Luís Carlos Ferreira, por ter me aceitado, como sua orientanda, por acolher, acreditar, apoiar e atender prontamente nas minhas demandas e solicitações estudantis. Confesso que foi uma honra poder realizar este trabalho sob sua orientação.

Com este trabalho, encerro uma etapa significativa e marcante em minha vida acadêmica. Desta forma, quero externar minha profunda gratidão a todos os docentes da escola pública e da universidade UNILAB que me ensinaram a enxergar o mundo por diferentes ângulos, transformando minha vida através da educação.

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo analisar como a noção de “Gentes da EJA”, originalmente concebida para compreender os estudantes dessa modalidade, pode ser estendida aos docentes, evidenciando as condições que atravessam suas trajetórias profissionais e formativas, bem como suas implicações para a construção de políticas educacionais voltadas à formação inicial e continuada. A pesquisa discute o alargamento dessa concepção para os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tomando como referência categorias ligadas à cidadania e exclusão – subcidadania; *habitus* precário e educacional; construção de identidade e comunidade; além das implicações para políticas de formação docente. Nesse movimento, busca-se compreender as ressonâncias entre docentes que, em condições semelhantes às de seus alunos, compartilham experiências de inferiorização, subalternização e invisibilidade em suas práticas pedagógicas e relações de trabalho. A pesquisa, de natureza qualitativa, exploratória do tipo campo, caracteriza-se pelo ambiente natural em que ocorre, no qual a fonte direta de dados é o próprio contexto investigado, enquanto o pesquisador ‘*in loco*’ assume o papel na produção dos dados. Nesse sentido, o trabalho foi realizado com cinco docentes da EJA de uma escola da rede pública municipal de Itaitinga, região metropolitana de Fortaleza (CE). Os dados foram obtidos por meio de formulário e entrevistas gravadas em áudio, guiadas pelas categorias de Ferreira (2024), que orientaram questões sobre trajetórias pessoais e profissionais, dificuldades na formação inicial, significados de ser professor(a) da EJA e experiências de formação continuada. A análise dos relatos permitiu a construção das seguintes categorias: (1) Precarização e Acomodação do trabalho docente; (2) Encontros e Desencontros de Identidades e Trajetórias da EJA; e (3) Secundarização da Formação Docente. Os resultados indicam que a ampliação da noção de “Gentes da EJA” para incluir os professores possibilita a superação de mecanismos de segregação, inferiorização e invisibilidade que marcam a prática pedagógica. Conclui-se que a pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento de pedagogias de encorajamento e empoderamento docente, diferenciadas e inclusivas, capazes de fortalecer a Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Gentes da EJA; Docentes; Subcidadania; Exclusão; Formação.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze how the notion of “*EJA People*” originally conceived to encompass the students of this modality—can be extended to teachers, highlighting the conditions that shape their professional and educational trajectories, as well as their implications for the development of educational policies focused on initial and continuing education. The research discusses the expansion of this concept to EJA teachers, using as reference categories linked to citizenship and exclusion—such as sub-citizenship, precarious and educational habitus, identity construction, and community—and explores their implications for teacher education policies. In this process, the study seeks to understand the resonances among teachers who, under conditions similar to those of their students, share experiences of inferiorization, subalternization, and invisibility within their pedagogical practices and work relations. The investigation adopts a qualitative, participatory approach, carried out with five EJA teachers from a municipal public school in Itaitinga, in the metropolitan region of Fortaleza (CE). Data were collected through a questionnaire and audio-recorded interviews, guided by Ferreira (2024) categories, which addressed personal and professional trajectories, challenges in initial training, the meaning of being an EJA teacher, and continuing education experiences. Analysis of the narratives led to the construction of the following categories: (1) Precariousness and Accommodation of Teaching Work; (2) Encounters and Misencounters of EJA Identities and Trajectories; and (3) Secondary Status of Teacher Education. The results indicate that broadening the notion of “*EJA People*” to include teachers enables the overcoming of mechanisms of segregation, inferiorization, and invisibility that mark pedagogical practice. The research concludes that it may contribute to the development of differentiated and inclusive pedagogies of encouragement and empowerment, capable of strengthening Youth and Adult Education.

Keywords: EJA people; teachers; sub-citizenship; exclusion; education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	educação de jovens e adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Travestis, Queer/Questionando, Intersexo, Asexuais/Arromânticos/Agênero, Pansexuais/Polissexuais e Não binários +
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação Profissional
PNE	Plano Nacional de Educação
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	GENTES DA EJA E AS CONCEPÇÕES DE EXCLUSÃO.....	17
2.1	OS MARCOS REFERENCIAIS DA EJA NA PERSPECTIVA DA EXCLUSÃO.....	17
2.2	AS MÚLTIPLAS FACES DA EXCLUSÃO EM DIÁLOGO COM PEDRO DEMO.....	26
2.3	A SUBCIDADANIA E AS DESIGUALDADES ESTRUTURAIS EM JESSÉ SOUZA.....	32
2.4	EXCLUSÃO SOCIAL E VULNERABILIDADE EM ROBERT CASTEL.....	37
3	GENTES DA EJA: PROXIMIDADE COM OS DOCENTES.....	42
3.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EJA: MARCOS NORMATIVOS E ORIENTAÇÕES CURRICULARES.....	44
3.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EJA E A BNCC: LACUNAS E DESAFIOS.....	56
3.3	TENSÕES E CONVERGÊNCIAS ENTRE AS NORMATIVAS E AS RELAÇÕES DE TRABALHO DOCENTE DA EJA.....	66
4	DOCENTES DA EJA: <i>HABITUS</i> PRECÁRIOS, SUBCIDADINA E EXCLUSÃO.....	77
4.1	AS GENTES DA EJA ESPRAIADAS PARA OS PROFESSORES: ATRAVESSAMENTOS DA SUBCIDADANIA E DA EXCLUSÃO.....	78
4.1.1	Condição de subcidadania relacionada aos docentes da EJA.....	82
4.1.2	<i>Habitus</i> precário e educacional aos docentes da EJA.....	87
4.1.3	Construção da identidade e comunidade entre os docentes da EJA.....	91
4.1.4	Implicações para as políticas educacionais relacionadas aos docentes da EJA.....	97
5	PERCURSO DA PESQUISA: METODOLOGIA E PROCEDIMENTO.....	102
5.1	TIPO DE PESQUISA.....	102
5.2	LOCAL E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	103
5.3	TÉCNICAS DE PRODUÇÃO DOS DADOS.....	104
5.4	ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS.....	107
5.5	PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	108
6	GENTES DA EJA: FORMAÇÃO DOCENTE.....	109

6.1	CATEGORIA 1 – PRECARIZAÇÃO E ACOMODAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	111
6.1.1	Subcategoria 1A – Escape pedagógico.....	113
6.1.2	Subcategoria 1B – Ausência de materiais didáticos.....	115
6.2	CATEGORIA 2 – ENCONTROS E DESENCONTROS DE IDENTIDADES E TRAJETÓRIAS DA EJA.....	118
6.2.1	Subcategoria 2A - Influências da trajetória escolar.....	119
6.2.2	Subcategoria 2B – Humanização nas relações docentes.....	121
6.3	CATEGORIA 3 – SECUNDARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE DA EJA.....	123
6.3.1	Subcategoria 3A – Ausência de formação inicial específica.....	126
6.3.2	Subcategoria 3B – Ausência de formação continuada.....	127
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
	REFERÊNCIAS.....	142

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se como uma modalidade de ensino marcada pela diversidade de sujeitos, trajetórias e condições sociais historicamente atravessadas por processos de subcidadania e exclusão. Nesse contexto, a noção de “gentes da EJA¹”, apresentada por (Ferreira, 2024), emerge como uma categoria de análise que busca compreender os estudantes a partir de suas experiências concretas de vida, reconhecendo-os não apenas como destinatários de políticas reparadoras, mas como sujeitos de direitos.

Partimos, portanto, da compreensão de “gentes da EJA”, proposta por Ferreira (2024), inicialmente formulada para compreender os estudantes dessa modalidade; em seguida, buscamos entender os contextos de exclusão e subcidadania aos quais eles são inseridos, para propor um deslocamento conceitual que consiste em estender essa noção também aos docentes da EJA, reconhecendo-os como sujeitos igualmente atravessados por trajetórias e condições históricas de precarização e invisibilidade. Essa ampliação não é apenas terminológica, mas analítica, porque, ao incluir os professores nesse conceito de exclusão e subcidadania, buscamos evidenciar que a luta por visibilidade, dignidade e direito é compartilhada e estruturante do próprio campo da EJA.

À luz dessa perspectiva, este estudo propõe estender tal concepção também aos docentes da EJA, problematizando as condições que permeiam suas trajetórias profissionais e formativas e analisando as implicações dessas experiências para as políticas educacionais de formação inicial e continuada, bem como para o cotidiano escolar.

No contexto da subcidadania, a EJA é atravessada por elementos de estigmatização, inferiorização e invisibilidade, expressos em comportamentos, posturas e discursos que, culturalmente, acirram a desigualdade educacional e evidenciam formas de segregação no processo de ensino-aprendizagem, na formação docente, na infraestrutura e nos recursos financeiros e pedagógicos destinados à modalidade. É nesse cenário que Ferreira (2024) situa a discussão sobre as gentes da EJA, ao considerar o público discente formado por estudantes que não realizaram ou não concluíram sua trajetória escolar em razão de múltiplas adversidades, como a inserção precoce em trabalhos precarizados, a gravidez na adolescência, os altos índices de reprovação, as dificuldades de aprendizagem e as experiências dolorosas marcadas pelo *bullying*, pela discriminação e pela exclusão social.

Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos assume o compromisso ético-

¹ A partir desse momento, a expressão “gentes da EJA” será utilizada sem aspas porque tomamos como conceito formulado tal qual como Ferreira (2024).

político de enfrentar as condições históricas de subcidadania e exclusão, buscando garantir a produção de sentidos compartilhados entre as *gentes* – discentes e docentes – que, ao se fortalecerem nesse processo, constituem-se como agentes de uma relação cultural, política e humana voltada à transformação social.

Com isso, muitos jovens, adultos e idosos retornam às salas de aula da EJA em busca de uma nova oportunidade de inclusão social, de melhores condições de trabalho, renda e exercício da cidadania. Da mesma forma, os docentes também veem na educação a possibilidade de transformar suas próprias trajetórias e alcançar melhores condições de vida. Estabelece-se, assim, uma interseção entre discentes e docentes, ambos atravessados por situações de subcidadania e exclusão, que serão discutidas adiante. Essa interseção configura a nova categoria de compreensão dos sujeitos da EJA, definida por Ferreira (2024) como *gentes da EJA*.

O autor atribui um novo significado aos sujeitos que buscam o exercício pleno da cidadania, a garantia de seus direitos básicos, à dignidade e o enfrentamento à invisibilidade historicamente imposta aos participantes dessa modalidade de ensino, independentemente de cor, raça ou condição social. Essas *gentes da EJA* lutam por igualdade e por uma educação com equidade e qualidade para todos, conforme previsto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 e reafirmado nas normativas específicas da EJA.

A relação entre ensinar e aprender, nessa conjuntura, fundamenta-se em um compromisso com a reparação, a aprendizagem e a transformação pessoal e social. Nesse sentido, Freire e Arroyo (2012) afirmam que tal relação é indissociável, sendo igualmente necessário o engajamento de todos os envolvidos no processo educativo. Esses sujeitos devem se tornar socialmente visíveis, resistentes e re-existent, evitando a mera reprodução da ideologia presente nos programas educacionais de caráter compensatório.

Dessa forma, os docentes da EJA desempenham um papel singular no processo educativo dessa modalidade, promovendo, junto a jovens, adultos e idosos, uma aprendizagem significativa e transformadora. No entanto, apesar da relevância de sua atuação para o cumprimento das funções reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA (Parecer CNE/CEB n.º 11/2000), a precarização do trabalho docente e a fragmentação da formação inicial e continuada constituem obstáculos a serem superados para que tais funções sejam efetivamente alcançadas.

Minha experiência com a EJA teve início por volta de 1986, no local conhecido como Sítio Antônio Pereira, atual distrito do município de Ibicuitinga-CE. Quando criança, eu acompanhava meus pais, parentes e amigos a um curso noturno ofertado em uma “latada” -

espaço aberto, coberto com palhas e paus, que contava com alguns bancos de madeira e poucas cadeiras. À luz de um lampião a gás, reuníamos-nos três vezes por semana na casa da professora Jane. Ela era uma das poucas docentes da região e, além de alfabetizar adultos e idosos, também lecionava para crianças e jovens durante o dia, tendo sido, inclusive, minha professora. Muitas das pessoas que frequentavam o curso tinham apenas o desejo de aprender a assinar o nome; saber ler e escrever era visto como um sonho mais distante. Apesar da paciência e do acolhimento da professora, muitos acabavam desistindo ou não levavam os estudos com seriedade, indo mais para conversar e ouvir as histórias que Jane contava.

Os estudantes não demonstravam muito entusiasmo pelos estudos, nem apresentavam muitas perspectivas de mudança; muitos até cochilavam, pois, após um dia árduo de trabalho na roça, era difícil conter o cansaço. Lembro que os adultos não dispunham de um espaço adequado para os estudos; caso a professora Jane não cedesse uma latada de sua própria casa, não haveria outro local apropriado. Além disso, ela compartilhava cartilhas, lápis, folhas e cadernos utilizados por suas crianças do ensino regular, sem receber, entretanto, uma contraprestação financeira compatível com a relevância de seu trabalho.

Os docentes da EJA enfrentaram inúmeros desafios e adversidades ao longo de suas vidas, buscando na educação uma oportunidade de superação e de melhoria das condições de vida. Nesse sentido, é preciso considerar que muitos desses professores sentem-se alijados do processo educativo, tanto dentro quanto fora da escola, refletindo percepções semelhantes às dos estudantes, que se reconhecem à margem da sociedade ou em situações de subcidadania.

Souza (2018) aponta que a subcidadania está relacionada tanto à marginalização histórica de diversos grupos sociais quanto à reprodução e manutenção desses indivíduos à margem de uma ordem produtiva moderna, que exige comportamentos e personalidades específicos. Por não se tratar de um processo natural, mas de um resultado de fatores históricos e estruturais, o sistema educacional contribui para legitimar a hierarquização dos cidadãos, privilegiando, por exemplo, os professores da Educação Básica em instituições superiores, enquanto os docentes da EJA permanecem em posição inferior, como é analisado ao longo desta pesquisa.

Reafirmando as condições de subcidadania e a exigência de comportamentos específicos reiteradas pela sociedade e pelo mercado de trabalho, percebo meu lugar de fala em minha própria trajetória como estudante e professora da EJA. Proveniente de uma família interiorana sem escolaridade, com recursos financeiros escassos e estudante de escola pública, minha convicção era a de que precisava concluir rapidamente meus estudos para ingressar no

mercado de trabalho, obter melhores rendimentos e contribuir para que minha família vivesse com mais dignidade. Esse percurso também incluía cursar uma faculdade e buscar maior qualificação pessoal e profissional, a fim de superar as condições de pobreza impostas pela desigualdade social.

Nesse contexto, Paiva (1998) aponta que os problemas relacionados à precarização do trabalho docente não são recentes, mas contínuos e crescentes. Entre eles destacam-se as condições de formação e trabalho dos professores, a escassez de materiais, estruturas inadequadas e a organização do ensino, dimensões da escolarização que frequentemente permanecem em segundo plano, dependendo das prioridades definidas pelas políticas públicas vigentes. Nos contextos educacionais, são recorrentes as discussões sobre o aprimoramento de práticas pedagógicas capazes de motivar os alunos e atender às necessidades atuais em diferentes etapas de suas vidas. No âmbito da Educação de Jovens e Adultos, observa-se, entre os docentes dessa modalidade, que, para desenvolver uma prática docente significativa e transformadora, é imprescindível que se priorizem e respeitem as necessidades, contextos e culturas vivenciados pelos alunos ao longo do processo educativo.

Ao mesmo tempo, os docentes da EJA vivenciam de perto as principais barreiras e desafios enfrentados por seus alunos, construindo, ao longo de sua trajetória, uma visão crítica, social e dialética, a partir da qual conseguem desenvolver em sua prática um itinerário educativo reflexivo, dialógico e significativo para o desenvolvimento da aprendizagem.

Ferreira (2024) esclarece que, nesse contexto de desigualdades, a busca por conhecimentos formais e o retorno à escola refletem as expectativas de futuro dessa gente, apresentadas como vozes de resistência e transformação, impulsionadas pela educação enquanto ferramenta de emancipação social.

Temos consciência de que a apresentação de conhecimentos desvinculados da cidadania dos sujeitos aprendentes, sem estabelecer conexões com novos saberes, não consegue superar a fragmentação do aprendizado, instrumento frequentemente utilizado pela classe dominante para preservar a divisão social do trabalho em sua origem. Nesse sentido, constatamos que tal questão possui um caráter histórico, político e social presente em nossa sociedade, inclusive nos programas de formação continuada, os quais, muitas vezes, se pautam em práticas de instrução em vez de promover a formação – entendida como o desenvolvimento de conhecimentos significativos que atendam às necessidades e aos contextos atuais da sociedade.

Apesar da homologação do Parecer CNE/CEB 11/2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e definiu suas três funções – reparadora,

equalizadora e qualificadora – relacionadas aos direitos à aprendizagem, esses direitos nem sempre são garantidos ou respeitados. Tal situação é particularmente grave para a parcela da população que, ao longo de suas vidas, teve seus direitos negligenciados, tornando-se vítima frequente de exclusão social, preconceitos, violência e desigualdades.

Dessa maneira, torna-se urgente a implementação de políticas de formação docente que considerem as especificidades da EJA, respeitando suas características e particularidades e promovendo a reparação histórica em contextos educacionais desprivilegiados. Tais políticas devem contemplar currículos e práticas pedagógicas significativas para o processo de ensino-aprendizagem, além de possibilitar a qualificação profissional que favoreça não apenas a inserção no mercado de trabalho, mas também a permanência e a criação de novas oportunidades profissionais. Ao estimular autonomia, criatividade, reflexão crítica e participação ativa, essas ações fortalecem todas as *gentes da EJA* (Ferreira, 2024), que atuam como agentes intermediários na promoção da transformação social, da inclusão, da cidadania plena, da igualdade, da melhoria da qualidade de vida e da justiça social.

Em função disso, a questão norteadora da pesquisa está pautada no seguinte questionamento: De que maneira a noção de gentes da EJA, concebida inicialmente para os estudantes, pode ser estendida aos docentes dessa modalidade, de forma a revelar as condições que marcam suas trajetórias profissionais e formativas e suas implicações para a construção de políticas educacionais de formação inicial e continuada?

Sendo assim, o propósito da pesquisa é analisar como a noção de gentes da EJA, originalmente pensada para compreender os estudantes dessa modalidade, pode ser estendida aos docentes, de modo a evidenciar as condições que atravessam suas trajetórias profissionais e formativas, bem como suas implicações para a construção de políticas educacionais voltadas à formação inicial e continuada.

Este trabalho justifica-se pela necessidade de ressignificar a compreensão dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos a partir da noção de gentes da EJA, considerando, nesse processo, a importância de políticas de formação docente capazes de atender às especificidades dessa modalidade. É no âmbito do ensino e da aprendizagem que as *gentes da EJA* – estudantes e professores – podem encontrar subsídios e elementos significativos para a promoção de mudanças e a conquista de melhores condições de vida, assegurando o direito a uma educação de qualidade para todos e contribuindo para a superação de barreiras históricas de desigualdade, exclusão, invisibilidade social, preconceitos e subcidadania.

Para dar resposta à pesquisa, foram elaboradas três questões específicas, derivadas

da questão norteadora e articuladas aos objetivos do estudo, a saber: 1. Quais fundamentos epistemológicos e teóricos sustentam a concepção de gentes da EJA a partir das contribuições de Jesse Souza, Pedro Demo e Robert Castel? 2. De que maneira o conceito de gentes da EJA se articula ao trabalho docente na EJA, considerando as categorias de exclusão e subcidadania? 3. Como a concepção de gentes da EJA pode ser relacionada às categorias analíticas propostas, e quais implicações emergem dessa articulação para a formação inicial e continuada de professores da EJA?

É importante reconhecer que a densidade teórica construída nos capítulos iniciais da dissertação não tem um caráter meramente introdutório ou panorâmico. Trata-se de uma operação epistemológica central, por meio da qual destacamos o conceito de gentes da EJA, de Ferreira (2024), para outro campo de incidência, à docência. Esse gesto, em si, já materializa o alcance da parte significativa dos objetivos específicos da pesquisa.

Como objetivos específicos, buscamos: a) apresentar as bases epistemológicas e teóricas que sustentam a concepção de gentes da EJA na perspectiva dos autores Jesse Souza, Pedro Demo e Robert Castel; b) analisar o conceito de gentes da EJA, relacionando-o ao trabalho docente dos professores dessa modalidade, considerando as categorias de exclusão e subcidadania; c) articular a concepção de gentes da EJA às categorias do estudo – condições de subcidadania; *habitus* precário e educacional; construção de identidade e comunidade – e discutir suas implicações para as políticas educacionais voltadas à formação docente.

Com base nessas premissas, realizamos um estudo com enfoque específico nos professores da EJA – identificados como gentes da EJA –, considerando as categorias que nortearam a pesquisa.

Dessa forma, o referencial teórico deste trabalho fundamenta-se em autores como Ferreira (2024), Souza (2018), Castel (2004), Demo (2003), Arroyo (2012), Kuenzer (2000), Freire (1996), Paiva (1998), Gadotti e Romão (2006), entre outros, que subsidiaram a discussão desenvolvida ao longo do estudo.

Diante do exposto, o trabalho, além desta Introdução e das Considerações finais, está organizado em mais cinco capítulos: no segundo capítulo intitulado “Gentes da EJA e as concepções de exclusão”, são apresentadas as bases epistemológicas e teóricas que fundamentam a concepção de gentes da EJA, conforme proposta por Ferreira (2024). Nesse capítulo, concentram-se os esforços nas abordagens de Jessé Souza, Pedro Demo e Robert Castel, discutindo-se os elementos que sustentam a subcidadania e a exclusão, bem como suas relações com as necessidades e desafios sociais.

No terceiro capítulo, intitulado “Gentes da EJA: proximidade com os docentes”,

relacionamos o trabalho dos professores dessa modalidade à nova categoria de compreensão dos sujeitos da EJA, aproximando-a das condições de exclusão e subcidadania. Essas condições se evidenciam pela ausência de políticas de formação docente capazes de atender às especificidades da EJA, pelos processos de precarização do trabalho docente e pelas diferentes formas de aproximação e distanciamento entre as gentes da EJA.

No quarto capítulo, intitulado “Docentes da EJA: *habitus* precários, subcidadina e exclusão”, apresentamos as possíveis aproximações entre a trajetória dos professores da EJA e algumas categorias de análise propostas por Ferreira (2024), as quais já foram citadas neste estudo: condições de subcidadania; *habitus* precário e educacional; construção de identidade e comunidade; e implicações para políticas educacionais de formação docente. Reconhece-se, nesse contexto, o espelhamento da concepção originalmente atribuída aos estudantes da EJA, agora estendida aos docentes, que se encontram implicados nas dinâmicas de precarização, subcidadania e invisibilidade que caracterizam os processos de exclusão nessa modalidade de ensino.

No quinto capítulo, apresentamos o “Percurso da pesquisa: metodologia e procedimento”, em que descrevemos o trajeto da investigação, detalhando os procedimentos metodológicos adotados.

No sexto capítulo, intitulado “Gentes da EJA: formação docente”, analisa as falas de docentes da rede pública de ensino que atuam em turmas da EJA, a partir das categorias de análise indicadas na investigação. Esse capítulo busca responder à seguinte questão da pesquisa: De que maneira a noção de gentes da EJA, concebida inicialmente para os estudantes, pode ser estendida aos docentes dessa modalidade? Nessa esteira, revela as condições que marcam suas trajetórias profissionais e formativas e suas implicações para a construção de políticas educacionais voltadas à formação inicial e continuada.

Por fim, esperamos que esta investigação desperte o interesse em dialogar com a concepção de gentes da EJA, agora estendida aos professores, na expectativa de que as questões abordadas possam contribuir para a superação dos mecanismos de segregação, inferiorização e invisibilidade presentes nas práticas pedagógicas da EJA. Dessa forma, acreditamos que a pesquisa possa fomentar novas pedagogias de encorajamento e empoderamento docente, diferenciadas e inclusivas, fortalecendo a Educação de Jovens e Adultos. Eis o nosso desafio!

2 GENTES DA EJA E AS CONCEPÇÕES DE EXCLUSÃO

Neste capítulo, convidamos o leitor a adentrar o universo das gentes da EJA, categoria proposta por Ferreira (2024) para dar visibilidade e reconhecimento aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos em sua pluralidade de trajetórias, histórias e identidades. Ao explorar os conceitos de subcidadania e exclusão sob as perspectivas teóricas de Jessé Souza, Pedro Demo e Robert Castel, busca-se oferecer uma leitura crítica e aprofundada da realidade desses estudantes, iluminando as condições que marcam suas vidas e revelando os desafios e possibilidades que atravessam a EJA no contexto contemporâneo.

As gentes da EJA configuram-se pela heterogeneidade de sujeitos que compõem a sala de aula: homens, mulheres, pessoas trans, homossexuais, pessoas privadas de liberdade, negros, brancos, jovens, adultos e idosos que, em algum momento, frequentaram os bancos escolares, mas que, por diferentes razões, não tiveram a oportunidade de dar continuidade aos estudos na infância ou na juventude. Em sua maioria trabalhadores, esses sujeitos recorrem à escolarização com finalidades diversas, tais como o acesso a oportunidades de emprego, a melhoria salarial, a conquista de melhores condições de vida, a aquisição de conhecimentos formais, a retomada dos estudos interrompidos, a complementação de um processo educativo não concluído ao longo do tempo e da idade e, ainda, a busca por reconhecimento e inclusão social.

Sendo assim, o presente capítulo busca apresentar as bases epistemológicas e teóricas que fundamentam a concepção de gentes da EJA, categoria analítica que emerge como instrumento de compreensão das múltiplas realidades, identidades e trajetórias dos sujeitos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos. A partir desse enquadramento, pretende-se discutir como diferentes referenciais teóricos contribuem para a análise crítica das condições de vida e dos processos de exclusão vivenciados por esses sujeitos, situando-os no contexto histórico, social e político que conforma a modalidade.

2.1 OS MARCOS REFERENCIAIS DA EJA NA PERSPECTIVA DA EXCLUSÃO

Por ser uma modalidade de ensino marcada pela diversidade, a EJA congrega sujeitos de diferentes gerações, culturas, espaços sociais e trajetórias, que, embora distintos em seus interesses e experiências, compartilham um mesmo espaço de aprendizagem. Nesse cenário, reconhecemos que a modalidade é destinada àqueles que, em alguma medida, foram socialmente excluídos do processo educacional e que, ao retornarem à escola, ressignificam o sentido do saber, do ser e do conviver. Como afirma Santos (2003), “temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a

nossa igualdade nos descaracteriza”. Nessa perspectiva, torna-se indispensável assumir o desafio de não homogeneizar esse público que, em meio a tantas impossibilidades, fragilidades e negações, evidencia a “necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (Souza, 2023).

Ao mesmo tempo, as ameaças de exclusão que chegam para as muitas gentes, remetem a termos polissêmicos e carregados de múltiplos significados que permeiam esse debate, tais como discriminação, invisibilidade, negação de direitos, marginalidade e subcidadania. Na busca por inclusão social, as gentes da EJA trazem em sua trajetória marcas de luta, resistência e [re]existência, forjadas no enfrentamento do *habitus*, conceito de Bourdieu (2011), o qual evidencia a internalização das condições sociais de desigualdade. Esse enfrentamento se expressa na condição de sujeitos que, ao longo de suas vidas, foram atingidos por um histórico de reprovações recorrentes e por impedimentos associados às exigências do trabalho como imposição à sobrevivência, à gravidez na adolescência, à responsabilidade pelo cuidado com filhos, irmãos e/ou com a casa, o que acabou relegando a formação escolar a um segundo plano.

O “enfrentamento” às ameaças de exclusão, nesse caso, consiste no entendimento de que ocorre um processo de subcidadania imposto às vítimas das classes trabalhadoras, às quais, não tendo escolhas, resta o caminho do abandono prematuro das salas de aula e a inconclusão do processo escolar, certificação e, por conseguinte, formação social e humana.

Contudo, enquanto política educacional, a Educação de Jovens e Adultos é assegurada por legislações, normativas e pareceres que buscam consolidar sua existência, resistência e permanência nos sistemas de ensino e, conseqüentemente, nas instituições escolares. Ainda assim, a oferta dessa modalidade permanece insuficiente e reduzida, sobretudo para aqueles que deixaram os bancos escolares sem concluir a Educação Básica – situação que, de certo modo, guarda semelhança com os desafios enfrentados por crianças e jovens em idade escolar. Nesse sentido, a Constituição Federal (CF) de 1988 representou um marco ao estabelecer a educação como um direito público e gratuito para todos, independentemente da idade.

No Capítulo III, que abrange os artigos 205 a 214, a Constituição Federal de 1988 estabelece os objetivos e as diretrizes do sistema educacional brasileiro. Nesse dispositivo legal, são definidos os sujeitos titulares do direito à educação e atribuída à família, à sociedade e ao Estado a responsabilidade de promovê-la e assegurá-la. Ademais, a Carta Magna convoca à reflexão sobre o papel desses agentes na construção de uma sociedade mais

justa, democrática e igualitária.

Apesar desses dispositivos legais abordarem os sujeitos como titulares de direitos, muitas famílias ainda não conseguem usufruir nem assegurar tais direitos básicos, dessa forma, os sujeitos abandonam seus estudos e suas perspectivas de formação profissional para se inserir precocemente no mercado de trabalho, contribuindo com uma renda mínima mensal para a manutenção de suas despesas além de contribuir para a melhoria da renda familiar. Após conseguirem adquirir um trabalho formal ou informal, abandonam a escola e, quando retornam tardiamente, enfrentam obstáculos que dificultam sua permanência, como: o cansaço, a distância, as dificuldades de aprendizagem. Essas dificuldades se acentuam no caso das estudantes mulheres. A maioria delas não tem uma rede de apoio para ajudá-las no cuidado dos filhos e das atividades domésticas. Sem concluir os estudos e com a mínima qualificação profissional, esses sujeitos ficam à margem da sociedade, alimentando a precarização do trabalho e dificultando, assim, a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, como vem citado nos documentos legais vigentes.

O art. 205 da Constituição Federal estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205). Observa-se, assim, que a responsabilidade pela educação não se restringe ao poder público, mas deve ser compartilhada entre Estado, família e sociedade. Entretanto, essa previsão constitucional, ao mesmo tempo em que representa um avanço ao reconhecer a educação como direito universal e como prática social ampliada, revela um paradoxo: a corresponsabilidade tende a se diluir, o que gera tensões e indefinições acerca do papel efetivo de cada esfera na garantia desse direito fundamental.

Na prática, o Estado, que deveria garantir as condições materiais, pedagógicas e estruturais necessárias à universalização da educação, frequentemente transfere à família e à sociedade responsabilidades que não lhes caberiam integralmente, o que acaba por reforçar desigualdades históricas no acesso e na permanência escolar. Assim, embora o texto constitucional aponte para uma concepção de educação democrática e inclusiva, sua efetivação encontra limites diante de uma realidade marcada pela insuficiência de políticas públicas, pela distribuição desigual de recursos e pela fragilidade das instâncias de participação social.

Entretanto, algumas famílias em situação de vulnerabilidade não conseguem se manter de forma autônoma e dependem dos programas assistenciais do governo para garantir

sua sobrevivência. Mesmo com esse apoio, ele, muitas vezes, não é suficiente para suprir suas necessidades básicas. Diante dessa realidade, nossas crianças e jovens migram das salas de aula para o mercado de trabalho informal, sendo que, frequentemente, os próprios comerciantes e pequenos empreendedores da comunidade se beneficiam de seus serviços, oferecendo pagamentos irrisórios e condições de trabalho precárias.

Essa situação, comum em nossa realidade escolar, é uma das condições determinantes para as altas taxas de evasão. Jovens trabalhadores informais precisam concentrar seus esforços na própria sobrevivência e na de suas famílias, relegando o processo educacional a segundo plano. Isso os impossibilita de usufruir plenamente do direito à educação, garantido por lei. Constatamos, portanto, que é necessário fortalecer a parceria entre Estado e sociedade, bem como criar ações complementares aos programas assistenciais, de modo que crianças e jovens em condições vulneráveis possam efetivamente exercer seu direito à educação.

No art. 206, são definidos os princípios norteadores da educação: igualdade de condições, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, respeito à liberdade e à dignidade do educando, gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e valorização dos profissionais da educação. Ao analisar a redação desse artigo, observam-se princípios de democracia e inclusão, especialmente no que se refere à igualdade de condições, que visa à superação das profundas desigualdades sociais presentes em nosso País. Trata-se não apenas de promover a tolerância, mas de garantir o respeito a todos, independentemente de sua origem social, raça, gênero, orientação sexual, deficiência, religião ou cultura.

Ainda nesse artigo, destacamos também a importância da valorização dos profissionais de educação. Muitos docentes ainda buscam melhores condições de trabalho, estruturas escolares adequadas, salas com número adequado de alunos, espaços que incentivem a pesquisa e o acesso à tecnologia, bem como investimento em formação continuada e no desenvolvimento pessoal e profissional (Brasil, 1988). A valorização – ou a sua ausência – repercute diretamente na prática pedagógica e no aprendizado dos alunos.

No artigo 208 da Constituição Federal, são estabelecidas as responsabilidades do Estado em relação à educação em todas as suas modalidades. O dispositivo garante a oferta do ensino fundamental gratuito e obrigatório para crianças e jovens de 4 a 17 anos, incluindo aqueles que não tiveram acesso na idade adequada. Prevê ainda atendimento e assistência ao aluno por meio de alimentação, material didático, transporte e assistência à saúde em todas as etapas da Educação Básica. Assegura o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, dando preferência à rede regular de ensino. Garante o acesso à educação

infantil em creches e pré-escolas para crianças de até 5 anos, bem como a oferta de níveis mais elevados de ensino e do ensino noturno regular, adaptado às condições do educando (Brasil, 1988).

A modalidade da Educação de Jovens e Adultos se insere no contexto desse artigo por atender jovens e adultos que não concluíram seus estudos na idade adequada. Apesar de sua menção na legislação, as condições dessa oferta educacional ainda são precárias e desvalorizadas, uma vez que a EJA não é compreendida como prioridade pelas instituições escolares. Serviços de transporte, assistência à saúde e materiais didáticos são escassos, e a visão equivocada da EJA como ensino meramente complementar coloca essa modalidade em um patamar secundário.

Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 4.024/61, em seu art. 27, estabeleceu-se que “o ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado em língua nacional” (Brasil, 1961, art. 27) e, para os alunos que não concluíram seus estudos na idade certa, poderão ser ofertadas salas especiais ou cursos supletivos.

A Lei Federal n.º 4.024/61, em suas Disposições Transitórias, art. 99, revela que “aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificado de conclusão de curso ginasial, mediante a avaliações em dois anos, no mínimo, e três anos, no máximo, após estudos realizados sem observância do regime escolar” (Brasil, 1961, art. 99). Com isso, o ensino supletivo nasce com a esperança de um projeto de escola do futuro compatível com as mudanças socioeconômica na década de 1970 (Haddad; Di Pierro, 2000), mas ficou longe de atingir esse objetivo.

Ao avançarmos nos marcos referenciais que norteiam a EJA no Brasil, destacamos a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, dando origem à Declaração Mundial sobre Educação Para Todos e o compromisso da política brasileira em promover a modalidade como se observa no art. 4º do referido documento ao dizer que:

Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (Unesco, 2015, p. 4).

Como resposta à garantia de direitos para a promoção de uma Educação Básica com qualidade e equidade, destacados na Conferência Mundial de Educação para Todos, foi

elaborado, pelo Ministério da Educação (MEC), o Plano Decenal de Educação (1993-2003), tendo com objetivo definir diretrizes para o atendimento da educação brasileira daquela década, entre elas a eliminação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental. Uma das estratégias do referido Plano foi o fortalecimento dos recursos financeiros para investimentos na qualidade da Educação Básica, essa centralização de recursos na área evitaria a aplicação em outros programas. De acordo com Saviani, o Plano Decenal de Educação então “foi formulado mais em conformidade com o objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial” (Saviani, 1999, p. 129).

Ainda nesse período compreendido entre 1990 até 2002, a EJA foi movida por embates e lutas realizadas em torno de políticas que assegurassem os direitos educacionais dessa modalidade, como também pela negação desses direitos. Alguns marcos, como a Constituição de 1988; o Plano Decenal de Educação para Todos de 1993; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; a Lei n.º 9.424/96, a qual cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); as discussões sobre Diretrizes Curriculares Nacionais; e o Plano Nacional de Educação de 2001 apresentaram avanços relacionados à oferta de uma educacional para todos. Entretanto, algumas intervenções para o atendimento da Educação de Jovens e Adultos eram caracterizadas como ações compensatórias, prioritariamente nas regiões mais pobres do País, destacando-se o Conselho da Comunidade Solidária, no caso do Programa Alfabetização Solidária (PAS); o Ministério do Trabalho e Emprego, como aconteceu com o Plano Nacional de Qualificação Profissional (PLANFOR); e o Ministério do Desenvolvimento Agrário, no caso do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (Graciano; Di Pierro, 2003).

Nesse contexto, a identidade dos sujeitos da EJA passa a ser construída com base em dois aspectos que se complementam em questões que reforçam a exclusão, segundo Di Pierro (2005) já que, “por um lado, [há] o estigma que recai sobre os analfabetos em sociedades letradas e, por outro, uma relativa homogeneidade sociocultural dos educandos conferida pela condição de camponeses ou imigrantes rurais e trabalhadores com pouca qualificação” (Di Pierro, 2005, p. 1120).

Especialmente no caso da pesquisa, adiantamos que as identidades desses sujeitos estão atreladas a muitas categorias de subcidadania, como o baixo rendimento escolar, evasão, pouca qualificação para os pontos de trabalho, vulnerabilidade social, marginalização e inferiorização das mulheres, mães-solo entre outras questões que afligem os que buscam a

superação de suas condições impostas com a [re]entrada na EJA.

A oferta da Educação de Jovens e Adultos se faz necessária e relevante para a sociedade brasileira como estratégia e oportunidade para a promoção de uma educação inclusiva e transformadora, reduzindo as desigualdades e promovendo a qualificação pessoal e profissional de todos aqueles sujeitos que não conseguiram concluir sua trajetória escolar anteriormente.

Por fim e sem esgotar a discussão, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394/1996, no art. 37, tem-se:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (Brasil, 1996, art. 37, §1º).

Uma grande contradição enfrentada pela modalidade está no distanciamento das políticas de educação, normativas e legislações com a sua efetivação nos estados e municípios, pois o pouco compromisso dos sistemas de ensino na implementação de políticas e programas voltados à modalidade não garante por si o direito outorgado por ela. Em outras palavras, a criação de políticas públicas educacionais que venham fortalecer, conscientizar e viabilizar a importância dessa oferta de ensino, a fim de garantir a realização qualitativa dessa modalidade educacional são fundamentais para a consolidação da EJA, além dos programas, projetos e ações de educação e ensino para as gentes da EJA.

Em pesquisa recente, o Censo Escolar da Educação Básica apontou dados preocupantes de evasão escolar. De acordo com a pesquisa, quase 70 milhões de brasileiros de 18 anos ou mais estão fora da escola ou não concluíram a Educação Básica. Outros dados do Censo Escolar de 2023, apontados pelo Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), revelam uma prevalência de jovens na educação de jovens e adultos (EJA), fruto da migração dos estudantes com histórico de retenção do ensino regular para essa modalidade.

No entanto, as taxas de evasão consolidadas até 2023 mostram uma trajetória de queda nos últimos anos, totalizando 3,0% no ensino fundamental e 5,9% no ensino médio, conforme divulgado no Censo Escolar da Educação Básica do mesmo ano de 2023. Nesse cenário, o perfil dos jovens com maior risco à evasão: são os de baixa renda, em sua maioria negros, forçados precocemente ao mercado de trabalho que tiveram gravidez na adolescência, falta de conexão dos conteúdos com os interesses dos estudantes, predominância de currículos

e práticas pedagógicas que não incluem a perspectiva de grupos historicamente excluídos, alunos LGBTQIAPN+ e com alguma deficiência. Não por acaso, Ferreira (2024) caracterizou como gentes da EJA essa nova categoria de compreensão para esse público que, na EJA, supera estereótipos e se reconhece como cidadão em potencial para o alcance de sonhos de vida.

Recentemente, o Pacto Nacional de Erradicação de Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos tem integrado importantes programas criados para combater a evasão e contribuir para a manutenção dos jovens em condições de vulnerabilidade na escola, como o Programa Pé-de-Meia, Programa Nacional do Livro Didático, Programa Brasil Alfabetizado entre outros. Ele foi criado em 16 de janeiro de 2024 pela Lei n.º 14.818, oferecendo incentivos financeiros com base na matrícula, frequência escolar e conclusão de etapas educacionais, além de adicionais pela participação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Assim, fazem-se necessárias medidas de monitoração do programa, evitando o mau uso desses recursos, bem como o desenvolvimento de ações que possam garantir aos jovens que realmente necessitem desse incentivo o seu recebimento, além da implementação de outras políticas públicas que visem à melhoria da qualidade da educação e à redução das desigualdades sociais.

Esses jovens, adultos e idosos excluídos do direito à educação, nessa fase de sua vida, retornam à escola para cursarem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em busca, na maioria das vezes, da qualificação pessoal e profissional, em busca de melhores oportunidades de emprego, enfim, em busca de melhoria de vida. Nessa discussão, Arroyo (2005) chama a atenção para as “trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização; consequentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados” (Arroyo, 2005, p. 30).

Para colaborar com os avanços da modalidade, o Parecer CNE/CEB n.º 11/2000 trouxe contribuições importantes, apresentando as funções e os princípios norteadores da Educação de Jovens e Adultos, sobretudo, como um direito e garantia em prol de uma educação inclusiva, igualitária e instrumento na luta pelas desigualdades. No documento, destaca-se a primeira função – Reparadora –, a qual visa a comprometer o Estado com a dívida social aos que não deram continuidade aos estudos, ou mesmo, a oferecer novas oportunidades de aprendizagens aos excluídos das salas de aula convencionais. A segunda função – Equalizadora – busca-se a garantia de um ambiente escolar acolhedor, em condições adequadas e condizentes com uma educação escolar que preserve o currículo da Educação

Básica, forneça metodologias de ensino em condições de permitir aprendizagem às gentes da EJA, atendendo às suas diversas necessidades, objetivos e interesses. E a terceira função – Qualificadora – preocupa-se com desenvolvimento integral do sujeito, a preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação profissional, em condições de compreender o direito de aprender por toda a vida.

Soares (2002) aponta ainda que, no documento Parecer CNE/CEB/11/2000, a EJA deixa de cumprir a função de suplência e compensação da escolaridade interrompida para exercer a função de desenvolver uma educação que atenda às necessidades da atual sociedade. Nas palavras da autora, temos:

São três as funções estabelecidas para a EJA: a função reparadora, que se refere ao ingresso no circuito dos direitos civis, pela restauração de um direito negado; a função equalizadora, que propõe garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade de modo a proporcionar maiores oportunidades, de acesso e permanência na escola, aos que até então foram mais desfavorecidos; por último, a função, por excelência da EJA, permanente, descrita no documento como a função qualificadora. É a função que corresponde às necessidades de atualização e de aprendizagens contínuas, próprias da era em que nos encontramos (Soares, 2002, p. 13).

Usufruir de direitos educacionais negados ao longo dos anos é o compromisso necessário à construção de uma escola que atenda e dê visibilidade a todas as diversidades e interesses das inúmeras gentes da EJA pessoas jovens, adultas, idosas, trabalhadores, desempregados, mães, pais, avós de famílias e analfabetos, de forma que possam exercer o direito à aprendizagem. Esse direito passa pelo reconhecimento dos diferentes saberes relacionados ao conhecimento formal e nas práticas sociais conscientes, efetivas e inclusivas socialmente.

No entanto, as instituições escolares ainda carecem de reconhecer as múltiplas necessidades educacionais das gentes da EJA e de valorizar os saberes que esses sujeitos trazem consigo. É fundamental que lhes sejam asseguradas condições para dialogar e refletir sobre a realidade em que estão inseridos, ampliar sua compreensão de mundo, de trabalho e de sociedade, bem como construir conhecimentos que lhes ofereçam subsídios para desconstruir ideologias dominantes profundamente enraizadas em suas vivências. Desse modo, torna-se possível enfrentar barreiras de discriminação e preconceito, contribuindo para a superação dos processos de subcidadania aos quais historicamente foram submetidos.

Apesar dos avanços na oferta da Educação de Jovens e Adultos, essa modalidade ainda enfrenta diversos desafios, como a evasão escolar, a precariedade das estruturas e acessos, a escassez de materiais adequados, currículos diferenciados e a necessidade de formação continuada para os docentes. Nesse sentido, Moreira (2003) ressalta que “o ensino

da EJA não é apenas uma correção de fluxo, mas uma oportunidade de construção de cidadania”, enfatizando o caráter emancipatório dessa educação e a importância de superar os obstáculos que comprometem sua efetividade.

Conforme Pierro (2005, p. 40), “a EJA é uma modalidade de ensino que reconhece e valoriza as experiências de vida e de trabalho dos estudantes, promovendo uma educação que respeita a diversidade e a especificidade das trajetórias dos sujeitos”. Romper com situações de exclusão nas quais estamos inseridos não é tarefa simples; exige busca constante por conhecimento, coragem, superação de limites e o enfrentamento de barreiras afetivas, psicológicas, sociais e culturais, bem como a desconstrução de ideais que nos acompanham ao longo da trajetória de vida. Nesse processo, as relações, interações e trocas de experiências com outras pessoas desempenham papel fundamental para ampliar a percepção e a compreensão da realidade ao nosso redor. A escola e a sala de aula, portanto, constituem espaços privilegiados para a promoção dessas relações e para a construção de uma aprendizagem significativa, que valoriza as vivências individuais e coletivas dos estudantes da EJA.

2.2 AS MÚLTIPLAS FACES DA EXCLUSÃO EM DIÁLOGO COM PEDRO DEMO

Na subseção anterior, abordamos os processos de exclusão e negação de direitos com base nos marcos legais e institucionais da Educação de Jovens e Adultos, considerando a Constituição Federal, a Declaração Mundial de Educação para Todos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei n.º 9.394/1996, além de dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Neste tópico, propomos uma aproximação entre o conceito de exclusão e a modalidade EJA, buscando um diálogo com Pedro Demo em seus apontamentos acerca das condições sociais impostas ao indivíduo. A partir das contribuições da sociologia da exclusão e do contexto educacional brasileiro, buscamos compreender quem são os sujeitos da EJA e como suas trajetórias se relacionam com a modalidade, evidenciando tensões, ausências e possibilidades no campo da garantia do direito à educação.

Nessa perspectiva, antecipamos a compreensão de que o conhecimento produzido na educação escolar, mediado pela modalidade da EJA, possui o potencial de promover transformações humanas significativas entre aqueles que buscam superar suas histórias de marginalização e as condições sociais que lhes foram impostas. É justamente nesse sentido que o pensamento freiriano nos inspira continuamente: a educação como um processo de

descolonização dos corpos e das mentes, construído por meio da práxis reflexiva sobre a realidade concreta e cotidiana.

Assim, o processo de aprendizagem nas salas de aula da EJA não se restringe à aquisição de competências escolares convencionais – como leitura, escrita, cálculo e os conteúdos curriculares básicos das etapas de ensino. Ele se amplia ao possibilitar que os sujeitos aprendam sobre suas próprias condições de existência, desenvolvendo a capacidade de refletir sobre si mesmos e sobre o mundo. É nesse movimento que emergem valores fundamentais, como a autonomia e a emancipação.

Como destaca Souza (2023, p. 26), “o conhecimento não é uma luz exterior lá fora, uma revelação, portanto, como era para Platão, mas é algo interior em nós mesmos, sendo antes uma criação que uma revelação. Na realidade, é uma mudança de foco a favor da própria atividade de conhecer”. Essa concepção reforça a ideia de que o conhecimento é um ato criador, situado e transformador – exatamente o que se propõe nas práticas pedagógicas críticas da EJA.

Em função disso, a noção de exclusão vem sendo bastante empregada para explicar as questões sociais contemporâneas, sobretudo quando relacionamos aos processos de destituição de direitos e garantias que dificultam ou limitam acessos. No sentido dado ao termo relacionado às gentes da EJA, remetemos àqueles indivíduos que, de alguma forma, foram excluídos do sistema educacional, por conta da vulnerabilidade social, por dificuldades de aprendizagens, por sofrer de forma contínua ações de discriminação, preconceito por conta de sua raça, etnia, sexualidade, ou pela luta por sua sobrevivência, enfim, não tiveram os seus direitos à educação concedidos no período regular de ensino.

Desse modo, a exclusão também é analisada por meio da privação ao acesso a algo que pretendemos alcançar e, por se constituir como um processo, entendemos que atravessa e é atravessada por diversas outras privações, interseccionadas e desigualmente repartidas, como nos ensina Demo (2002).

As características, em si, da exclusão são bastante abrangentes e vão além das desigualdades, pobreza, origem familiar, raça, gênero, orientação sexual, idade, território, formação educacional, mercado de trabalho, condições econômicas. Envolve a esfera econômica, social e política e avança em sua essência política em que o que está em jogo é o não ser! Então, quando relacionada às gentes da EJA, quase sempre, está associada às classes trabalhadoras, desfavorecidas, inferiorizadas e marginalizadas socialmente, mas também funciona no desencorajamento, inculcação da incapacidade, desconhecimento de si e não reconhecimento como sujeitos produtores de conhecimento.

De um lado, a EJA configura-se como uma política desenvolvida para amparar e acolher aqueles que não tiveram a oportunidade de permanecer e concluir os estudos na idade própria – expressão contida na LDBEN. De outro, a modalidade é uma oportunidade de inclusão e integração social na medida em que oferece a esses sujeitos a possibilidade de retomarem seus percursos formativos. Ao garantir acesso à escolarização, à qualificação profissional, ao ensino superior e ao mercado de trabalho em condições mais equitativas, a modalidade reafirma seu papel na promoção da aprendizagem ao longo da vida, como bem aponta sua função qualificadora.

Ainda em Demo (2002), a exclusão social é um efeito estrutural e contraditório de uma sociedade organizada sob os princípios do capitalismo, em que o avanço das forças produtivas não necessariamente se traduz em inclusão, mas, ao contrário, aprofunda as desigualdades sociais. Essa contradição se manifesta de forma evidente nas políticas educacionais, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, marcada por projetos fragmentados, instabilidade institucional e descontinuidade nas ações. O resultado é a perpetuação da exclusão daqueles sujeitos que, justamente por sua condição social, mais necessitam do acesso pleno e contínuo à educação como direito e ferramenta de emancipação.

Com o sistema capitalista fundamentado no mercado, são negadas as conquistas mínimas da democracia, como a capacidade de “reconhecer que pessoas improdutivas também possuem o mesmo direito à vida e ao bem-estar, independentemente de sua relação com o mercado” (Demo, 2002, p. 11). Nessa perspectiva, torna-se inviável pensarmos que uma sociedade capitalista possa se preocupar com o crescimento ou redução da pobreza, pois o que ocorre de fato é uma inclusão dos pobres em esquemas assistenciais.

A exclusão social que parecia uma ocorrência residual vai ganhando contornos preocupantes, e sob a pressão de visões britânicas e norte-americanas é disseminada a ideia de que os pobres não querem e nem desejam sair da pobreza, a assistência e o tráfico tornam-se formas comuns de ganhar a vida em que o salário mínimo deixa de ser uma garantia de direito aos cidadãos.

Assim, é possível refletir sobre a forma como enxergamos a pobreza em nossa sociedade, e estamos habituados a compreendê-la como carência material ao alcance, no plano do ter, ou, em outras palavras, é pobre quem não tem renda, emprego, habitação, alimentos etc. Essa dimensão é crucial e não poderia, em momento algum, ser secundarizada. No entanto, a dinâmica da pobreza não se restringe à esfera material do ter ou possuir, pois vai além e avança na esfera do ser, alcançando, possivelmente, intensidades ainda mais comprometedoras.

Em função disso, podemos afirmar que mais complexo do que não ter o mínimo para a sobrevivência é se ver e ser visto como “ninguém e nada na vida”, pois aceitamos que a pobreza leva consigo o problema da desigualdade social e é o resumo mais consistente da história humana. Porém, o foco principal da questão consiste no confronto entre a distribuição do poder nas mãos de poucos enquanto a maioria dos trabalhadores e dos vulneráveis socialmente sustentam e elevam os privilégios desses pequenos grupos da elite que detêm privilégios e carregam status econômicos e sociais.

Em sociedade, não disputamos apenas bens materiais escassos – como terra, dinheiro e propriedade –, disputamos, muitas vezes de forma ainda mais intensa, poder, prestígio, reconhecimento, influência e oportunidades. Essas disputas simbólicas e sociais estão na base das desigualdades e revelam que, em muitos contextos, a ideia de igualdade social é abandonada como algo inatingível, restando apenas a noção de igualitarismo como uma utopia crítica, que serve mais para denunciar as injustiças do que para superá-las de fato. Nesse cenário, a competição pelo status e pela posição social reforça os mecanismos de exclusão e legitima a permanência de hierarquias.

Ainda em Demo (2002), a pobreza política se inicia, geralmente, pela ignorância – não no sentido de ausência de cultura, mas como resultado de um processo histórico de negação do acesso ao conhecimento crítico. Trata-se de uma ignorância fabricada, alimentada pelas estruturas sociais para manter a grande maioria em condição de subordinação, funcionando como massa de manobra. Essa ignorância construída torna-se funcional ao sistema, pois impede que os sujeitos compreendam sua realidade e, conseqüentemente, lutem por transformação. Daí a importância de uma educação que não apenas informe, mas que forme politicamente, despertando a consciência crítica e a capacidade de ação coletiva.

Desse modo, a pobreza não deve ser vista como carência de materiais, e sim como repressão do acesso a oportunidades que estão disponíveis em cada sociedade. Por isso, essa visão errônea da pobreza é mantida como objeto de manipulação política para que as pessoas não adquiram conhecimentos, não lutem por seus direitos e não tenham acesso a oportunidades e melhores condições de vida, uma vez que esses privilégios ficam cada vez mais nas mãos de uma parcela pequena da sociedade.

A pobreza política caracteriza-se não apenas pela escassez de recursos materiais, mas, sobretudo, pela ausência de consciência crítica sobre essa condição. Quem é politicamente pobre muitas vezes não reconhece sua própria pobreza – e, mais grave ainda, é impedido de saber. Essa ignorância não é natural, mas historicamente construída e mantida por estruturas de dominação que se beneficiam da desinformação. Trata-se de um processo

sistemático de silenciamento e alienação, no qual as massas são submetidas a um projeto de manipulação simbólica e cultural.

Nesse contexto, políticas assistencialistas desempenham um papel central: ao oferecerem benefícios materiais irrisórios em troca de apoio político, reforçam uma relação de dependência e subordinação. Assim, aceita-se a precarização da vida, como sistemas educacionais ineficientes, rendas mínimas que mal garantem a sobrevivência, ausência de participação política efetiva e até a destruição progressiva das identidades culturais. Os sujeitos cooptados por interesses externos tornam-se instrumentalizados, reduzidos a objetos de interesses alheios, desprovidos de voz, de representação e de consciência coletiva.

A consequência direta desse processo é a negação da cidadania. Quem vive a pobreza política não se organiza para reivindicar direitos, não reconhece sua força como agente de transformação, não compreende os mecanismos do poder nem os interesses que movem o mercado. Sem acesso ao conhecimento crítico, torna-se impossível vislumbrar ou construir alternativas. Nesse sentido, o acesso à educação libertadora – que revele a realidade e promova a consciência – é condição indispensável para que os pobres deixem de ser apenas números e passem a ser sujeitos históricos de mudança. Ao relacionarmos essa educação às gentes da EJA, torna-se evidente a urgência de garantir a esses sujeitos não apenas o acesso, mas também a permanência e a valorização dentro dos sistemas educativos. A escola, nesse contexto, deve ser reconhecida como um espaço de convivência e de construção coletiva de saberes, onde se adquirem não apenas conhecimentos formais, mas também aprendizagens práticas, compartilhadas e vivenciais.

Esses saberes – tecidos no cotidiano das salas de aula e das experiências de vida – são fundamentais para desenvolver a consciência crítica sobre o lugar que ocupamos na sociedade e sobre os caminhos que podemos trilhar. É por meio desse processo educativo que se torna possível romper com os véus da ideologia dominante, desnaturalizar as desigualdades e afirmar a autonomia de sujeitos historicamente invisibilizados. A EJA, assim, revela-se como um potente instrumento de emancipação e reconstrução da cidadania.

Sem a mínima garantia de direitos e sem oportunidades de exercer a cidadania, esses sujeitos são excluídos da sociedade, tornando-se vulneráveis e, muitas vezes, marginalizados. Sob essa lógica, a marginalidade é vista como uma realidade estrutural ligada a contradições do modo de produção capitalista, segundo a tradição marxista; assim como também pode ser atribuída à inspiração culturalista, em que é vista sob o ângulo dos traços psicossociais pelos quais são caracterizados os indivíduos (Demo, 2002, p. 27).

A educação deve, então, ser utilizada como ferramenta para superação da lógica

capitalista, ampliando a visão das pessoas acerca de si mesmas e do mundo a sua volta, e como uma arma na promoção de conhecimentos e encorajamento para mudanças que estejam centradas na figura humana. Dessa forma, a escola se converte em um lócus privilegiado na formação de indivíduos autônomos, críticos, analíticos e produtivos, capazes de realizar uma leitura adequada da realidade, comprometidos e afirmativos com sua transformação.

Para Gadotti (1991), a ideia de autonomia não consiste somente na decisão individual quanto ao direito de ter educação, mas, igualmente, ao fato da necessidade de chamar atenção à responsabilidade de ser buscada permanentemente, promovendo equidade ao ponto de dar oportunidade de promover a justiça diante do direito humano fundamental de acesso à educação. A autonomia é um complemento da equidade, porém, para melhorar a educação, os estereótipos e preconceitos devem ser eliminados.

Segundo Silveira (2005), o direito à educação consiste nas dimensões individuais, e sociais, pois cada cidadão contribui para o desenvolvimento econômico, político e social de uma sociedade. A Constituição Federal de 1988, mencionada anteriormente, declara esse direito visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, porém essa garantia legal não é suficiente para sua efetivação, fazendo-se necessário, para isso, consolidar ou transformar as políticas públicas.

Ao recorrermos a Moreira (2008), destacamos que

A propagação da educação é o caminho que nos leva a reduzir todo o gênero de desigualdades, pois entendemos que elevando o grau de instrução dos indivíduos historicamente prejudicados pelas dificuldades econômicas e pela baixa qualidade do ensino público a que tem acesso nos primeiros graus de estudo, se está, não só corrigindo desigualdades em relação a eles, como também beneficiando a comunidade onde vivem, atingindo assim, o objetivo constitucional de se materializar o princípio da igualdade, e proporcionando a todos iguais oportunidades de ascensão social (Moreira, 2008, p. 10).

Sendo assim, é no espaço das salas de aulas da EJA onde estão os oprimidos das condições históricas, sociais e humanas – como nos ensina Paulo Freire – é onde reside o “ser mais” naquele que busca por conhecimentos, reflexões críticas e transformadoras para sua completa humanização e realização.

De forma mais concreta, o retorno à escola, após um longo período de afastamento, amplia a carga de vivências e memórias, na maioria das vezes, carregadas de desafios e negações da vida que dificultaram o regresso desses estudantes à escola. Ao mesmo tempo, simboliza as múltiplas oportunidades de melhoria das condições de vida, trabalho e renda, assim como o desejo pela aquisição de novos [e outros] conhecimentos formais, resultado do reconhecimento pelo exercício da cidadania.

Em uma sociedade excludente, neoliberal, globalizada e capitalista, o sonho de promovermos uma educação transformadora e libertadora parece ser bastante desafiador. Essa é a combinação que Demo (2002) nos mostra acerca da exclusão social e a impossibilidade de se combinar o capitalismo com justiça social, pois o problema da exclusão está mais nos fatores de ordem política do que econômica.

Dessa forma, Demo (1998) aponta que a carência material é a casca externa da desigualdade social, cujo cerne está na pobreza política. Para combater a pobreza política, é necessário reinventar a cidadania do excluído, pois esta é mais comprometedora que a pobreza material, já que a pobreza política paralisa os sujeitos, tornando-os incapazes de agir conscientemente para transformar a realidade à sua volta.

Considerando a diversidade das gentes da EJA nas salas de aula, percebemos a falta de autonomia e liderança na busca por melhorias, e, em muitos casos, isso os impedem de lutar por suas necessidades, aceitando passivamente as condições impostas, seja nas questões dos conteúdos, metodologias, horários e tempo reduzido das aulas, seja na alimentação precária, falta de transporte no turno escolar entre muitas outras situações do cotidiano da modalidade.

As populações pobres e vulneráveis socialmente não percebem o que Demo (2002) tanto nos chama atenção para o fato de que o maior problema não está na fome, em si, mas sim na falta de cidadania que os impede de se tornarem sujeitos de sua própria história, inclusive de ver que a fome é imposta. Essa condição atenta para o processo reflexivo, crítico e socialmente transformador quando, de fato, na perspectiva freireana, a educação é libertadora. Com isso, podemos dizer que sem a luta pela garantia dos seus direitos básicos, os estudantes permanecerão privados de uma educação que transforma [e se transforma] em algo digno, capaz de oportunizar melhores condições de vida.

2.3 A SUBCIDADANIA E AS DESIGUALDADES ESTRUTURAIS EM JESSÉ SOUZA

Na subseção anterior, tratamos das múltiplas faces da exclusão – compreendidas no plural – a partir de uma abordagem interseccional que considera suas dimensões sociais, políticas, econômicas e, sobretudo, humanas, ao nos referirmos ao sujeito em sua busca por autonomia e emancipação. Dando continuidade a essa reflexão, propomos neste tópico uma articulação entre o conceito de exclusão e a modalidade da EJA, por meio do diálogo com o pensamento de Jessé Souza. Seus estudos contemporâneos sobre a subcidadania no Brasil nos permitem compreender como determinados grupos sociais são sistematicamente relegados a

uma condição de não pertencimento pleno à cidadania, o que revela uma relação direta e estrutural com os processos de exclusão vivenciados pelos sujeitos da EJA.

A ênfase nas desigualdades estruturais da sociedade brasileira evidencia que os pobres, marginalizados e excluídos ocupam a base da pirâmide social – o que Jessé Souza denomina de "ralé brasileira" –, sendo historicamente submetidos a processos de invisibilização e desvalorização. Diante desse contexto, torna-se necessário reconstruir a maneira como esses sujeitos se percebem. As muitas gentes da EJA carregam uma autoestima fragilizada, consideram-se incapazes de aprender e sentem-se excluídos do direito ao conhecimento. Essa autoimagem negativa alimenta o conformismo diante de situações de exclusão e preconceito. Muitos já não se reconhecem como cidadãos plenos e são frequentemente alvos de olhares marcados pelo desprezo e pela humilhação, como se sua existência não tivesse valor social.

Sousa (2023) aponta que no Brasil são mantidos, na base da escala social, não apenas os negros, mas também as mulheres, os pobres em geral, os LGBTQIAP+, os indígenas, os portadores de deficiência e os idosos, os quais correspondem às populações que têm a sua dignidade humana constantemente desafiada e são tratados como se não fossem gente ou subgente.

Análoga a esse público de pessoas configuradas pelo autor, surge a concepção de gentes da EJA atribuída às pessoas da modalidade de ensino (EJA), quase sempre, e não unicamente, oriundas dos cursos noturnos que lutam por pertencimento social e melhores condições de vida. Isso se dá ao mesmo tempo em que a cultura de dominação da elite brasileira encarna um valor de superioridade e, não diferente, promove uma desvalorização da população pobre, cultivada por uma suposta “herança cultural”.

A respeito desse aspecto, Sousa (2023) ressalta que essa herança cultural foi produzida para invisibilizar o assalto da elite, culpabilizando o próprio povo pela pobreza. Segundo o autor, o “culturalismo nacional” serviu para subordinar de forma simbólica as ideias envenenadas, a população e a elite econômica. Assim, o autor nos explica que o

Culturalismo como linguagem de dominação, substituinte do antigo “racismo racial” pelo “racismo cultural”, que finge não ser racista, mas é utilizado precisamente para estigmatizar as mesmas pessoas e sociedades oprimidas pelo racismo racial anterior, se faz presente tanto em cada país como na arena global como um todo (Souza, 2023, p. 15).

Para a classe dominante, interessa que essa ideologia de desvalorização da população seja mantida via cultura, e que os sujeitos permaneçam sem acesso a conhecimentos posto, os quais, dessa forma, não poderão se organizar conscientemente pela

garantia de seus direitos, tampouco sairão em busca de oportunidades que mobilizem ampliar a forma como enxergam o mundo. Nesse caso, para uma sociedade moderna e capitalista, esses sujeitos são dócil e facilmente moldados e manipulados aos interesses dominantes, pensando em Gramsci.

Não podemos perder de vista que, culturalmente, há uma imposição de valores, comportamentos e posturas – *habitus* (Bourdieu, 2011) – que afetam diretamente os corpos e mentes dos desvalorizados social e culturalmente da escola regular. Em outras palavras, persiste uma inculcação ideológica que destitui o sujeito produtor de cultura de suas convicções e, ao contrário, implantam-se valores ligados à baixa autoestima, incapacidade, conformismo e naturalização das condições sub materiais e sub-humanas encarnadas nas subgentes, impedidas de se enxergarem muito além da dominação.

Não por acaso, o conceito de *habitus*, apresentado por Bourdieu, fez parte dos estudos de Souza (2023), o qual, ao aprofundar a discussão, propõe uma subdivisão interna da categoria *habitus*, como precário, primário e secundário. Nessa esteira, o *habitus* precário é definido como o limite do *habitus* primário para baixo, ou seja, as características de personalidade e comportamento que não atendem às demandas sociais para serem consideradas “produtivas” e “úteis”, sendo reflexo de fatores como pobreza, desigualdade e exclusão social. O *habitus* primário é o conjunto de disposições e comportamentos, personalidades, e das expectativas em relação à vida e à sociedade, fortemente ligado à posição social da família. Enquanto que o *habitus* secundário representa aqueles que, por meio da meritocracia, conseguem alcançar maior reconhecimento e respeito social. Ele está relacionado à qualificação, posição e salário, que são vistos como indicadores de sucesso e valorização social.

No caso da modalidade, o conceito de *habitus* precário se observa nas salas de aula da EJA, por trazerem situações que refletem as características apontadas por Jessé Souza, especialmente a invisibilidade social dos sujeitos. Em instituições onde coexistem turmas do ensino regular e da EJA, nota-se a ausência de interação entre os grupos, mesmo quando compartilham a mesma faixa etária. Os estudantes da EJA são frequentemente rotulados como desinteressados, indisciplinados ou marginalizados, o que reforça processos de estigmatização. Essa percepção, reproduzida por colegas e, em alguns casos, por educadores, contribui para sua exclusão simbólica e social no espaço escolar, evidenciada pela pouca participação em atividades coletivas, como festas, feiras científicas e demais eventos pedagógicos.

Nesse caso, Ferreira (2024) amplia o conceito para “*habitus* precário e

educacional” como categoria de análise que reflete na EJA, as condições de vida e as vivências educacionais marcadas pelas desigualdades e precariedade, resultando em percursos de exclusão e abandono. Assim, comentários preconceituosos relacionados à família, raça, gênero e sexualidade, bem como olhares de reprovação e formas de comunicação violentas, desencadeiam sofrimentos e reativam lembranças dolorosas, convertendo o ambiente escolar em espaço de negação e reprodução das desigualdades. No entanto, a escola deve ser compreendida como espaço formativo, voltado à aquisição de conhecimentos, à transformação social e à promoção de melhores condições de vida.

Nessa perspectiva, as relações imperceptíveis e culturalmente estruturadas e estruturantes auxiliam na formação [ou deformação] de valores e repercutem em comportamentos, posturas e dinâmicas da vida social. Nas palavras de Souza (2023), podemos dizer que

Em sociedades periféricas com a brasileira, o *habitus* precário, que implica a existência de redes invisíveis e objetivas que desqualificam os indivíduos e grupos sociais precarizados como subprodutores e subcidadãos (sob a forma de uma evidência social inofismável, tanto para os privilegiados como para as próprias vítimas de precariedade), é um fenômeno de massa e justifica minha tese de que o que diferencia substancialmente estes dois tipos de sociedade é a produção social da *ralé* estrutural nas sociedades periféricas (Souza, 2023, p. 215).

Assim, a ausência da formação escolar tende a aprisionar as pessoas às situações desfavoráveis e desprezíveis, impostas, capazes de invisibilizá-las. Por essa razão, a escolarização na EJA por meio da formação de pessoas críticas e criativas tende a garantir mais e melhores oportunidades de exercitar conscientemente a cidadania, superar barreiras, sair desse aprisionamento ideológico para se obter melhores condições de vida, e lutar por pertencimento social.

O mesmo pode ser dito ao se afirmar que o não reconhecimento não se limita à falta de respeito a um indivíduo; ela pode provocar feridas profundas, como o autodesprezo e a perda do senso de dignidade, levando muitos a aceitarem, de forma resignada, condições precárias e a naturalizarem as desigualdades sociais – especialmente em um contexto tão desigual como o da sociedade brasileira. A modalidade de ensino (EJA) se apresenta como uma potente estratégia de reversão desse quadro, ao promover o resgate da autoestima, da valorização da experiência de vida e do sentimento de pertencimento. Ao reconhecer os sujeitos como portadores de saberes, histórias e potencialidades, a EJA reafirma o direito à educação e possibilita novas formas de existência, mais conscientes, críticas e cidadãs. Trata-se, portanto, de um espaço educativo que não apenas alfabetiza, mas também reencanta vidas

e reconstrói identidades historicamente negadas.

É urgente romper com a ideologia que naturaliza as desigualdades sociais, especialmente aquelas que marcam as populações periféricas, bem como com a lógica capitalista que impõe uma visão única e universal do mundo, desconsiderando a diversidade de experiências e saberes. É igualmente necessário rejeitar os mecanismos de dominação simbólica que classificam e hierarquizam os sujeitos, definindo quem merece ser reconhecido como “gente” e quem é reduzido à condição de “subgente”, distinguindo entre cidadãos plenos e subcidadãos. Frente a esse cenário, é por meio de uma educação libertadora – crítica, dialógica e comprometida com a transformação social – que podemos promover a conscientização, a emancipação e a afirmação da dignidade desses sujeitos historicamente estigmatizados e excluídos. A EJA, nesse sentido, representa uma das principais ferramentas de enfrentamento a essas injustiças.

Paulo Freire historiciza o conceito de “conscientização” como sendo a ação pela qual o homem se aproxima criticamente do sujeito da realidade, sendo capaz de agir sobre o cenário posto. Assim, é clássica a célebre passagem que diz “a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (Freire, 1979, p. 15). Nessa perspectiva, a realidade, que dá significado profundo à conscientização, só se efetua tenazmente, porque o homem é o único ser que atesta sua existência empírica no mundo. Apenas o homem sabe que é homem e somente ele pode observar a realidade e agir sobre ela (Freire, 1979, p. 15).

Diante de tais apontamentos, a modalidade da Educação de Jovens e Adultos precisa ser profundamente repensada e reestruturada, não apenas para garantir o acesso ao conhecimento formal, mas, sobretudo, para responder às necessidades de sujeitos historicamente excluídos não apenas do sistema educacional, mas da própria vida social. A EJA deve ir além de uma proposta reparatória ou meramente instrucional: ela precisa ser um espaço de reconstrução da dignidade, da autoestima e da cidadania, contribuindo efetivamente para a transformação das condições de vida dos seus participantes. A educação, nesse contexto, deve ser compreendida como um direito que liberta e reencanta, não como um favor ou obrigação técnica.

Conforme Paulo Freire, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as condições para que os sujeitos possam “ler o mundo” e, a partir dessa leitura crítica, transformá-lo. Para ele, a verdadeira educação começa quando o aluno compreende a realidade em que vive – suas dores, contradições e potências –, pois somente assim é possível buscar caminhos para uma existência mais justa e plena. A EJA, quando fundamentada nessa

perspectiva freireana, torna-se uma poderosa ferramenta de conscientização e emancipação, permitindo que homens e mulheres, tantas vezes esquecidos, reencontrem sua voz, sua história e seu lugar no mundo.

2.4 EXCLUSÃO SOCIAL E VULNERABILIDADE EM ROBERT CASTEL

No tópico anterior, abordamos a perspectiva de Jessé Souza ao discutir a produção do *habitus* e suas manifestações concretas de exclusão, articuladas à categoria de “subgente” – conceito central em sua concepção de subcidadania, elaborada no contexto das profundas desigualdades sociais brasileiras. Na abordagem, dialogamos também com Ferreira (2024), em sua obra *Gentes da EJA*, que contribui para o entendimento dos processos estruturais e simbólicos geradores da exclusão na Educação de Jovens e Adultos.

Já nesta subseção, damos continuidade à reflexão sobre os mecanismos de exclusão, agora sob a ótica de Robert Castel, sociólogo francês de grande relevância, cuja contribuição reside na análise da desfiliação social. Castel discute como os vínculos sociais – especialmente os relacionados ao trabalho – quando rompidos ou fragilizados, produzem formas específicas de marginalização. Sua teoria nos permite compreender, de forma mais ampla, como a ausência ou precarização das relações laborais afeta diretamente a constituição da cidadania e a integração dos sujeitos na vida social.

Para compreendermos a exclusão entre as gentes da EJA, vamos analisar o conceito nos estudos de Robert Castel (2004, p. 24), o qual nos adianta dizendo que “o excluído é todo aquele sujeito, que, por uma situação qualquer, se encontra fora dos circuitos de integração social”. Nesse sentido, a abordagem da exclusão se transforma na “questão social” por excelência, embora para ele se trate de realidades conceitualmente distintas. Para Castel, a exclusão nomeia atualmente situações que traduzem uma degradação relacionada a um posicionamento anterior, ou seja, uma “desfiliação” de alguma condição existencial mais segura, o que pressupõe naturalmente a desfiliação do mercado de trabalho reconhecido como útil. Assim, considera que, “na maior parte dos casos, o excluído é de fato um desfilado cuja trajetória é feita de uma série de rupturas em relação a estados de equilíbrio anteriores mais ou menos estáveis, ou instáveis” (Castel, 2004, p. 24).

No caso da Educação de Jovens e Adultos, além da “exclusão” pautada na dificuldade de permanência no sistema educacional, vale ressaltar que muitos desses sujeitos enfrentam também outras formas de exclusão cujos direitos básicos garantidos, como educação e trabalho, ficam comprometidos, impedidos ou negados de serem acessados. Em

outras palavras, essas pessoas ficam à mercê de políticas assistencialistas com poucas ou nenhuma oportunidade de mudança, embora estejam aptas a trabalhar, por exemplo, porém, sem as mesmas oportunidades dos que não precisam de assistência, conhecidos como “sobrantes”.

Isso porque, para Castel (1997, p.180), estar integrado “é estar inserido em relações de utilidade social, relações de interdependência”, como é o caso dos operários que são explorados, porém também são indispensáveis para o funcionamento das fábricas. Por essa razão, esses grupos se organizavam, reivindicavam participação de lutas constantes em busca de melhorias, benefícios e proteção. No entanto, no caso dos “sobrantes”, nem sequer são explorados, estão totalmente excluídos e desintegrados socialmente.

Ainda em conformidade com o pensamento do autor, para compreender a real questão social hoje, não sendo aquela dos excluídos de toda categoria, Castel faz uma comparação. Na sociedade pré-salarial, a maior parte dos trabalhadores era condenada a uma precariedade permanente e a uma insegurança cotidiana, pois não existia um mercado de trabalho organizado. Os mais vulneráveis transitam entre a mendicância e a vagabundagem e se tornaram o alvo central do que correspondia, naquela época, ao que percebemos hoje como políticas sociais. Hoje, as políticas sociais, ainda estão longe de garantir a inclusão de todos os vulneráveis.

O termo *exclusão*, embora amplamente utilizado em diferentes contextos, muitas vezes não revela sua dimensão mais profunda: a vulnerabilidade estrutural provocada pela precarização das relações de trabalho e pela fragilidade das políticas públicas voltadas à proteção social. Para Robert Castel, a exclusão não se reduz à ausência de um vínculo formal com o mercado de trabalho, mas representa um processo de desfiliação social que se intensifica quando o indivíduo perde o acesso aos meios básicos de subsistência – como renda, moradia, educação e saúde. Nesse cenário, aqueles que não conseguem garantir sua sobrevivência por meio do trabalho acabam por viver em uma condição de miséria que perpetua e multiplica a exclusão social.

No Brasil, historicamente, as relações de trabalho sempre foram marcadas pela informalidade, instabilidade e desigualdade, o que impede a consolidação de um modelo de trabalho digno e inclusivo. A precariedade, nesse sentido, não é uma anomalia recente, mas sim um traço persistente da organização social e econômica do País.

Castel (2011, p. 36) observa que “as medidas tomadas para lutar contra a exclusão tomam o lugar das políticas sociais mais gerais, com finalidades preventivas e não somente reparadoras, que teriam por objetivo controlar, sobretudo, os fatores de dissociação social”.

Com isso, ele aponta uma crítica importante às ações paliativas que visam apenas a mitigar os efeitos da exclusão, sem enfrentar suas causas estruturais. A ausência de políticas públicas robustas e universais contribui para o agravamento das desigualdades e para o enfraquecimento dos laços sociais que sustentam o pertencimento dos indivíduos à coletividade.

Assim, pensar a exclusão a partir de Castel é compreender que a verdadeira inclusão social depende de políticas que promovam a filiação ativa dos sujeitos às redes de proteção e de trabalho, garantindo-lhes condições materiais e simbólicas de exercer sua cidadania de forma plena. É nesse ponto que a Educação de Jovens e Adultos pode atuar como espaço estratégico de reconstrução de vínculos sociais, oferecendo não apenas escolarização, mas também reconhecimento, pertencimento e possibilidades concretas de transformação da realidade.

Robert Castel alerta para os efeitos sociais profundamente desiguais do chamado “novo capitalismo”, especialmente nos países periféricos, como o Brasil. Nesse cenário, a dupla precarização do trabalho – conceito central em sua obra – refere-se à conjugação de dois processos simultâneos: de um lado, a precarização do vínculo empregatício, com a crescente informalidade, instabilidade e rotatividade no mercado de trabalho; de outro, a fragilização das proteções sociais anteriormente garantidas pelo Estado, como previdência, seguridade e políticas públicas universais. Essa dupla condição amplia a vulnerabilidade dos indivíduos, que passam a viver em uma “zona de desfiliação”, desprovidos tanto do suporte laboral quanto das redes de amparo social.

Castel observa que, no Brasil, os efeitos desse processo são ainda mais intensos e perversos do que em países centrais, pois aqui convivem históricas desigualdades estruturais com a ausência ou descontinuidade de políticas públicas eficazes. Diante desse quadro, o autor defende que as políticas de proteção e inclusão social dirigidas às camadas populares devem ser não apenas ampliadas, mas orientadas por uma lógica de discriminação positiva. Isso significa reconhecer que há grupos socialmente mais vulneráveis – não por escolha, mas por força de condições históricas, econômicas e estruturais – que necessitam de ações específicas e diferenciadas do poder público para garantir o acesso a direitos básicos e à cidadania plena.

A proposta de Castel é, portanto, uma crítica à falsa neutralidade das políticas universais quando aplicadas em contextos profundamente desiguais. Em vez disso, ele advoga por estratégias que reconheçam a desigualdade de partida como um ponto de correção, promovendo, assim, a justiça social. No contexto da EJA, por exemplo, essa perspectiva

reforça a importância de se pensar a educação como direito e reparação histórica, acolhendo sujeitos que, por décadas, foram deixados à margem do sistema educacional e das oportunidades sociais mais amplas.

A precarização das proteções sociais e desemprego seriam partes integrantes da dinâmica atual da modernização, produto dos “novos modos de estruturação do emprego, a sombra lançada pelas reestruturações industriais e pela luta em favor da competitividade” (Castel, 1988, p. 516-517). Em função de alguns fatores determinantes relacionados à exclusão, pobreza e desigualdades em nossa sociedade, compreendemos que a EJA se torna um instrumento de fundamental importância na promoção de mudanças na vida daqueles considerados desfiliaados socialmente, daqueles que perderam os vínculos sociais, especialmente relacionados ao trabalho estável e à proteção social.

Daí a compreensão de que o novo capitalismo promove uma dupla precarização: por um lado, há o enfraquecimento dos laços laborais e, por outro, a erosão das redes de amparo social. No Brasil, como enfatiza Castel, esses efeitos são ainda mais graves, dada a fragilidade histórica das políticas públicas e a profunda desigualdade social. Nesse contexto, a exclusão não é apenas a ausência de integração, mas a produção ativa de vulnerabilidade social.

Apesar das políticas neoliberais se basearem na ideia de que se deve oferecer apenas o mínimo aos mais pobres, essas ações – embora paliativas – ainda se mostram necessárias para a sobrevivência de uma parcela significativa da população. Contudo, a dependência de programas assistenciais sem o fortalecimento de políticas estruturantes perpetua a condição de subalternidade e impede a transformação real.

A atuação do Estado, mesmo que limitada, continua sendo essencial nesse processo. Ainda que o mercado possa colaborar com a geração de oportunidades, cabe ao Estado garantir o acesso universal e equitativo aos direitos fundamentais – entre eles, a educação. Dessa forma, é necessário que as políticas públicas passem a investir em processos estruturantes, capazes de romper com os ciclos de exclusão histórica e produzir justiça social efetiva.

A educação, nesse cenário, é compreendida por Castel como elemento central para o enfrentamento da exclusão. Não apenas como acesso à escola, mas como oportunidade de reconstrução dos laços sociais, de reinserção no mundo do trabalho e de conquista da autonomia. Essa compreensão dialoga com a visão de Pedro Demo, para quem a educação deve promover a formação crítica e não se limitar à reprodução de saberes. Quando articulada a uma perspectiva emancipadora, como propõe Paulo Freire, a educação pode se tornar um

poderoso instrumento de reversão da exclusão e de afirmação da cidadania.

Daí o quanto a modalidade deverá crescer não apenas em quantidade de matrículas – o que não tem acontecido –, mas também em aspectos educacionais qualitativos, relevantes, podendo adquirir maior autonomia, desenvolver suas capacidades individuais e coletivas, fortalecendo os vínculos entre a educação e trabalho na sociedade. Nessa perspectiva, Arroyo (2005, p. 42) nos mostra que “os jovens e adultos que voltam ao estudo sempre carregam expectativas e incertezas à flor da pele”. Logo, o conhecimento da história da EJA e, especialmente, da história de vida dos educandos, a diversidade de contextos e, ao mesmo tempo, a similaridade dos problemas e entraves, são essenciais aos docentes. Isso porque a EJA exige uma prática sensível, aberta ao diálogo constante professor/aluno, e história de vida/temas estudados, humanizando mais o ensino nessa modalidade.

Diante dos aspectos apresentados, é urgente e historicamente necessário que a escola se requalifique e seja ressignificada como um verdadeiro instrumento de transformação social. Mais do que um espaço de transmissão de conteúdos, a escola precisa garantir o acesso a conhecimentos socialmente relevantes e ao desenvolvimento crítico dos sujeitos, contribuindo para a formação integral dos cidadãos. Esse deveria ser o eixo estruturante das políticas educacionais.

A educação, portanto, continua exercendo um papel fundamental no enfrentamento da pobreza e das desigualdades. Não se trata apenas de inserção no mercado de trabalho – como comumente é propagado pelo senso comum e reforçado pelo discurso neoliberal –, mas de promover condições para o exercício pleno da cidadania, o fortalecimento do sentimento de pertencimento social, a construção de novas perspectivas e a abertura de caminhos para a transformação das realidades de vida.

Diante da apresentação dos marcos legais e políticos da EJA, bem como dos conceitos de exclusão, precarização e subcidadania destacados acima, evidencia-se que a noção de gentes da EJA nasce em um campo atravessado por disputas de reconhecimento e por assimetrias históricas. Inicialmente aplicados aos estudantes, sujeitos cuja trajetórias são marcadas por contextos de exclusão escolar, precariedade e invisibilidade, esses conceitos são retomados no capítulo seguinte para propor um deslocamento conceitual cujo esforço será para reconhecer que os docentes da EJA também compartilham essas dinâmicas estruturais, não como observadores externos, mas como parte construtiva desse campo.

3 GENTES DA EJA: PROXIMIDADE COM OS DOCENTES

Este capítulo propõe uma reflexão sobre as relações entre as gentes da EJA (Ferreira, 2024), atribuídas aos docentes da modalidade. Se, em momento anterior, o termo foi utilizado para discutir os estudantes da EJA em sua diversidade, vulnerabilidades e nas marcas que os colocam como “gentes de segunda classe”, conforme nos auxilia Jessé Souza (2013), agora a atenção se volta aos professores. A questão que orienta a análise é: qual a relação entre a concepção de gentes da EJA e o trabalho docente desenvolvido nessa modalidade? Essa indagação permite adentrar no universo das gentes da EJA, explorando categorias de análise que se articulam às práticas e trajetórias dos docentes, bem como às suas condições de vida e de trabalho, muitas vezes atravessadas pela subcidadania e por processos de exclusão.

A ampliação do conceito de gentes da EJA para inclusão também dos docentes exige um olhar cuidadoso com as assimetrias entre os sujeitos que compõem esse universo. Embora professores e estudantes estejam imersos em um mesmo campo marcado pela precarização e pela baixa prioridade política, as condições sociais que cada um ocupa não são idênticas.

Muitos estudantes da EJA são idosos agricultores que, ao retornarem à escola, carregam trajetórias profundamente atravessadas por exclusões históricas, são sujeitos que tiveram negado o acesso à educação na idade adequada e que, muitas vezes, ingressaram na EJA com o objetivo mais imediato e elementar de aprender a assinar o próprio nome ou ampliar minimamente sua autonomia social. Outros são jovens que, por efeitos cumulativos de desigualdades sociais, raciais e territoriais deveriam estar na universidade, mas ainda lutam pelo direito à Educação Básica.

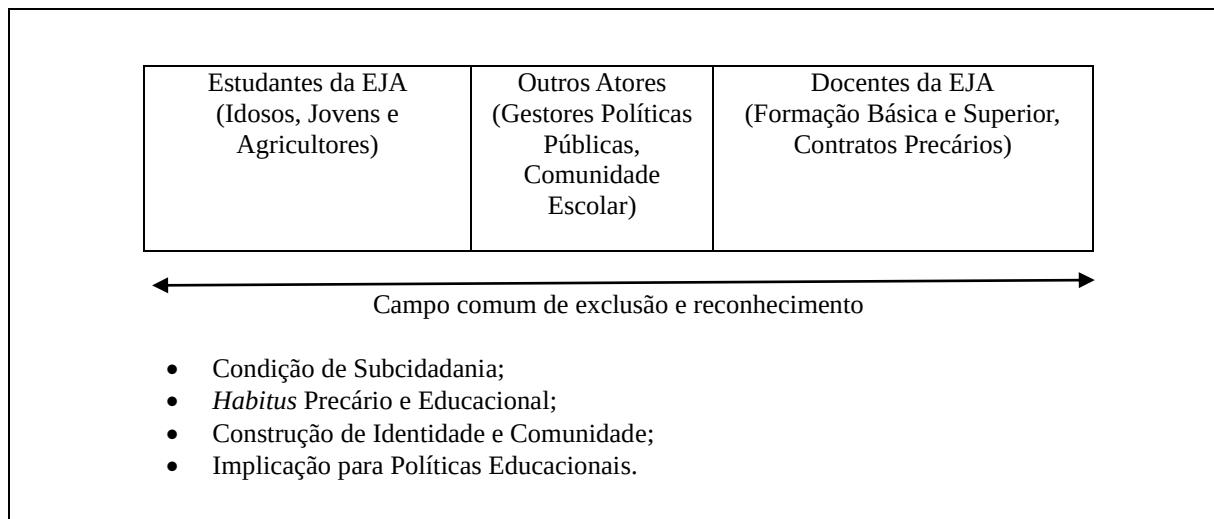
Os docentes, por sua vez, já conquistaram a escolaridade mínima e a formação superior necessária para o exercício da profissão, o que os situa em uma outra posição no espectro das desigualdades educacionais. No entanto, ao atuarem na EJA, muitas vezes de forma temporária, sem estabilidade funcional, com vínculos precários e enfrentando a desvalorização simbólica da modalidade, também vivenciam formas de subcidadania e exclusão institucional.

O que se compartilha, portanto, não são as mesmas condições sociais e educacionais, mas um campo comum de marginalização: de um lado, estudantes historicamente excluídos do direito de aprender; do outro, professores sistematicamente alocados em espaços escolares que a própria política pública trata como periféricos. Reconhecer essa proximidade assimétrica é essencial para que o conceito de gentes da EJA seja ampliado de forma crítica e não homogeneizadora.

Para compreendermos melhor o campo social e a posição que os diferentes

sujeitos ocupam, apresentamos a Figura a seguir:

Figura 1 – Colocar o nome



Fonte: elaborada pela autora.

A figura representa a EJA como um espectro, isto é, como um campo social e político atravessado por dinâmicas estruturais comuns, especialmente subcidadania, precarização e disputas de reconhecimento. Nesse campo, diferentes sujeitos sociais ocupam posição distintas, mas estão todos implicados nas mesmas forças estruturantes.

À esquerda, encontram-se os estudantes da EJA, que incluem idosos agricultores, trabalhadores urbanos e jovens em defasagem escolar, sujeitos que historicamente tiveram negado o acesso à educação na idade da infância e juventude. Ao centro, estão outros atores, os quais podem ser os gestores, políticas públicas e a comunidade escolar, cuja atuação influencia, medeia e, muitas vezes, também reproduz as assimetrias presentes no campo. À direita, estão os docentes da EJA, profissionais que, embora tenham conquistado a escolaridade básica e superior, enfrentam vínculos precários e desvalorização institucional por atuarem em uma modalidade historicamente marginalizada.

A linha horizontal indica o “campo comum de exclusão e reconhecimento”, evidenciando que, embora as posições sociais sejam diferentes, todos esses atores interagem, disputam e sofrem os efeitos de um mesmo regime de subalternização política e simbólica.

As quatro categorias analisadas listadas abaixo da figura – 1) Condição de Subcidadania; 2) *Habitus* Precário e Educacional; 3) Construção de Identidade e Comunidade; e 4) Implicações para Políticas Educacionais – atravessam todo o espectro. Elas não pertencem a um único grupo, mas constituem as lentes analíticas pelas quais se pode compreender como cada sujeito vivencia, de maneira particular e assimétrica, as condições de

exclusão e luta por reconhecimento.

Assim, ao propor o conceito ampliado de gentes da EJA, a pesquisa não apaga as diferenças entre estudantes, docentes e outros atores, mas reconhece que eles partilham um território comum de precarização, sobre o qual constroem suas identidades, práticas e resistências.

Sendo assim, o propósito deste capítulo é analisar a concepção de gentes da EJA, articulando-a ao trabalho desenvolvido pelos professores dessa modalidade, marcado por processos de subcidadania e exclusão. A análise fundamenta-se tanto nas políticas que normatizam a Educação de Jovens e Adultos, especialmente no que se refere à formação docente, quanto nas discussões que abordam a prática profissional desses sujeitos que atuam diretamente nas salas de aula da EJA.

Desse modo, a proposta do capítulo está baseada no Parecer CNE/CEB/11/2000 do Conselho Nacional de Educação, o qual trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA); na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem sua origem no Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005/2014), determinado pela Meta 7, Estratégia 7.1, atendendo à necessidade de definição do documento orientador dos currículos do ensino fundamental e médio e os reflexos na prática docente fundamentada em Kuenzer (2002), Paiva (1973), Rummert (2002), Di Pierro (2005) e, por fim, é realizado o espraçamento da concepção à luz dos docentes.

Problematizar essas dimensões permite evidenciar as tensões entre inclusão e exclusão enfrentadas pelas diversas gentes da EJA em seu cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que ressalta as possibilidades de resistência e a construção de práticas pedagógicas capazes de afirmar a dignidade e o protagonismo dos sujeitos que integram essa modalidade de ensino.

3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EJA: MARCOS NORMATIVOS E ORIENTAÇÕES CURRICULARES

Para compreender as normativas que regem a EJA e as políticas de formação docente a ela vinculadas, é necessário analisar alguns marcos históricos que fundamentaram a elaboração de decretos, pareceres e políticas educacionais vigentes. O aprimoramento das práticas docentes e a formação continuada de professores constituem pautas recorrentes no campo educacional; no caso da Educação de Jovens e Adultos, essas discussões se tornam ainda mais complexas, considerando as especificidades e os desafios próprios dessa

modalidade de ensino.

Dessa forma, é possível afirmar que as políticas voltadas para a melhoria da formação e qualificação dos professores, por meio de campanhas, programas, projetos e ações diversas, não se limitam à definição de métodos de ensino ou à simples difusão de conteúdos formais a serem trabalhados nas salas de aula da EJA. Elas implicam, sobretudo, uma compreensão ampliada do processo educativo, que envolve o docente em suas potencialidades, no fortalecimento de sua prática e, sobretudo, na realização do que Freire concebe como o “ser mais” do educador, ou seja, o caráter inacabado e em constante construção do profissional.

Nesse contexto, a formação docente incorpora dimensões, como profissionalização, atenção à diversidade, valorização das culturas e reconhecimento das diferentes experiências pessoais, sociais e culturais dos sujeitos envolvidos. Tais elementos configuram, assim, um horizonte educacional complexo e desafiador, o qual se apresenta como fundamento para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e reflexivas na EJA.

Antes de aprofundarmos a análise da dimensão atual das políticas de formação docente e das práticas pedagógicas na EJA, é necessário considerar seu percurso histórico, marcado por diversas iniciativas voltadas à alfabetização e à inclusão social. Desde o surgimento do MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), na década de 1960, passando pelas diversas campanhas nacionais de alfabetização, observa-se uma trajetória de esforços estatais que buscavam reduzir o analfabetismo no País, ainda que, muitas vezes, centrados em metas quantitativas e na transmissão de conteúdos formais, sem atenção plena às experiências e vivências dos sujeitos aprendentes. Esses programas históricos fornecem um contexto essencial para compreender os desafios contemporâneos da EJA, evidenciando tanto os avanços, quanto as limitações na construção de práticas educativas que valorizem a dignidade, a diversidade e o protagonismo dos educandos.

A Campanha Nacional de Adolescentes e Adultos (1947-1963) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL (1969-1985) deixaram marcas profundas na forma como o ensino da Educação de Jovens e Adultos passou a ser concebido, transmitindo uma ideologia segundo a qual qualquer pessoa poderia alfabetizar jovens e adultos, sem a necessidade de formação pedagógica, investimento de tempo ou recursos específicos. Nessa perspectiva, até mesmo voluntários sem qualificação poderiam exercer o papel de alfabetizadores. Essa visão, que reforça a precariedade histórica da oferta de ensino na EJA, continua a influenciar práticas e percepções sobre a modalidade até os dias atuais.

No entanto, os desafios históricos da Educação de Jovens e Adultos consistem na

percepção sobre o papel do educador e a própria natureza da modalidade de ensino que se formou ao longo do tempo. Apesar da criação de políticas e sistemas específicos voltados para a alfabetização de adultos, a prática pedagógica frequentemente reproduzia modelos herdados da educação da criança, sem reconhecer as particularidades do sujeito adulto, seus saberes prévios e experiências de vida.

No contexto atual, podemos dizer que, em diversas escolas municipais e estaduais que ofertam a EJA, observa-se que os alunos frequentemente não têm acesso integral aos espaços educativos, como laboratórios, salas de leitura e quadras esportivas. Soma-se a isso a limitação do quadro de funcionários e da carga horária, bem como o perfil docente predominantemente composto por professores alfabetizadores, pedagogos ou profissionais com licenciatura em outras áreas.

Essa configuração institucional tende a produzir uma intencionalidade pedagógica descolada da realidade dos educandos, em que atividades, materiais didáticos e linguagem são, muitas vezes, reproduzidos de forma similar àquela destinada às crianças, sem considerar as experiências, saberes e necessidades específicas dos sujeitos adultos. Como resultado, manifestam-se desinteresse, baixo engajamento, aprendizagem insuficiente e, em muitos casos, elevados índices de evasão escolar, evidenciando os desafios estruturais e conceituais da EJA contemporânea.

Nesse sentido, Paiva (1973) aponta, de maneira crítica, a forma como essas práticas eram estruturadas ao dizer que

existia uma grande preocupação dos educadores em redefinir seu espaço próprio, bem como as características específicas da educação de adultos. Reconhecia-se que a atuação dos educadores de adultos, apesar de organizada como sistema próprio, reproduzia, de fato, as mesmas ações e características da educação infantil, considerando o adulto como um ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, e reforçando o preconceito com o analfabeto (Paiva, 1973, p. 207-208).

Na passagem acima, Paiva (1973) evidencia uma das principais tensões históricas na Educação de Jovens e Adultos: a dificuldade de reconhecer e valorizar o espaço específico do educador de adultos e as características próprias do ensino para esse público. Embora organizada como um sistema distinto, a atuação dos educadores de adultos, muitas vezes, reproduzia práticas e conteúdos típicos da educação infantil, tratando o adulto como um sujeito ignorante a ser “atualizado” com os mesmos conteúdos formais da escola primária. Esse enfoque não apenas negligenciava as experiências de vida, saberes prévios e competências dos aprendizes adultos, mas também reforçava preconceitos sociais e estigmas em relação ao analfabetismo, dificultando a construção de práticas pedagógicas que

respeitassem a dignidade e o protagonismo dos sujeitos da EJA.

Na década de 1980, o Brasil vivenciou intensamente a luta pelo fim da ditadura e pelo restabelecimento do Estado de direito. Nesse contexto, consolidou-se também o direito de todos à educação com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual determinou que a educação é dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. A Carta Magna delineou que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, reforçando, assim, o compromisso do País com a formação integral dos indivíduos e com a inclusão social por meio do acesso universal à aprendizagem.

Na cidade de São Paulo, em 1989, surge o Movimento de Alfabetização (MOVA), uma política pública inovadora caracterizada pela forte participação popular e pelo engajamento das comunidades na construção dos processos educativos. Nesse período, Paulo Freire ocupava o cargo de Secretário Municipal de Educação, oportunidade em que pôde ampliar e consolidar experiências exitosas de alfabetização de adultos, desenvolvidas anteriormente junto a grupos populares e movimentos sociais. O MOVA representou não apenas uma estratégia de ensino da leitura e da escrita, mas também um espaço de fortalecimento da cidadania, da autonomia e do protagonismo dos sujeitos envolvidos, alinhando-se à concepção freireana de educação como prática de liberdade e como instrumento de transformação social. Além disso, o movimento buscava articular políticas públicas, formação docente e mobilização comunitária, evidenciando a importância de processos educativos que considerassem as vivências, saberes e demandas específicas dos educandos adultos, ampliando o alcance da inclusão social e da democratização do conhecimento.

As experiências promovidas pelo MOVA, centradas na alfabetização de adultos e na valorização de seus saberes, prepararam o terreno para mudanças estruturais no sistema educacional brasileiro. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, houve um avanço significativo na compreensão da Educação de Jovens e Adultos, superando a antiga concepção de ensino supletivo. A LDB ampliou o alcance do direito à educação, incluindo jovens historicamente excluídos do sistema escolar e institucionalizando a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, reconhecida internacionalmente. Dessa forma, a legislação consolidou princípios de inclusão social, democratização do conhecimento e valorização da diversidade de trajetórias educativas, alinhando-se à perspectiva freireana de educação como prática de liberdade e emancipação.

Apesar de a inclusão de jovens historicamente excluídos por contextos de inadequação ao sistema ou por reprovação retornarem ao sistema escolar por meio da EJA, as políticas educacionais, que antes os excluíram e reprovaram, permaneciam as mesmas, não passaram por nenhuma reformulação, nem foi construído um currículo diferenciado; além disso, as práticas educativas abordadas não visavam a atender as especificidades desse público. Essa condição acarreta, até nos dias atuais, uma grande desistência desses jovens e adultos pelos estudos, aumentando os índices de evasão escolar.

Conforme estabelece a LDBEN, Lei n.º 9.394/1996, a Educação de Jovens e Adultos constitui uma modalidade da Educação Básica, abrangendo o Ensino Fundamental e Médio, com características específicas que demandam um olhar diferenciado em relação ao ensino regular. A legislação define que a EJA deve considerar as particularidades, experiências e saberes prévios dos educandos, bem como oferecer condições adequadas de tempo, currículo e metodologia para a aprendizagem efetiva, reconhecendo a diversidade de trajetórias escolares e de vida. Nos art. 37 e 38 da LDBEN, destaca-se que a EJA deve assegurar a formação integral do sujeito, possibilitar a continuidade dos estudos e articular-se com políticas de educação profissional e de inclusão social.

A profissionalização educacional bem como a inclusão social ainda são aspectos bastante desafiadores, tendo em vista a escassa parceria intersetorial com as empresas locais e demais secretarias. Além disso, há a falta de recursos para a aquisição e investimentos de materiais tecnológicos para a oferta de cursos profissionalizantes que atendam às novas demandas de mercado, além da falta de profissionais qualificados para atuarem nessa modalidade de ensino.

A implementação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, orientada pela LDBEN e pelos pareceres complementares, trouxe à tona tanto avanços quanto desafios no reconhecimento e na valorização dessa modalidade. Apesar de estabelecer diretrizes claras para a organização curricular, a formação docente e a adequação pedagógica às especificidades dos educandos adultos, a legislação reflete também os limites e as tensões próprias de seu contexto histórico e político. Nesse sentido, torna-se necessário reconhecer que, mesmo em meio a tais restrições, os instrumentos normativos constituem recursos importantes para a orientação da prática educativa e para a consolidação da EJA como espaço de inclusão e de promoção da cidadania.

A complexidade e algumas lacunas interpretativas sobre essas diretrizes motivaram a formulação do Parecer CEB/CNE n.º 11/2000, o qual detalha os princípios, objetivos e procedimentos pedagógicos específicos da modalidade, reforçando a necessidade

de práticas educativas contextualizadas, flexíveis e voltadas para a promoção da cidadania e da autonomia dos educandos. Apesar de conter algumas barreiras e pressupostos ideológicos, o documento também traz ênfase ao conhecimento e às transformações científicas e tecnológicas da atualidade.

Nas palavras de Rummert (2002), temos os seguintes destaques:

Embora marcado por limites políticos ideológicos no momento em que foi elaborado, [o parecer] abriga enorme potencial de valorização dessa modalidade de ensino, portanto, um valioso instrumento de trabalho para os profissionais da educação (Rummert, 2002, p. 121).

A citação de Rummert (2002, p. 121) enfatiza que, embora a legislação e os documentos normativos que estruturam a EJA tenham sido produzidos em contextos marcados por limitações políticas e ideológicas, eles ainda apresentam um grande potencial para valorizar a modalidade. Isso significa que, mesmo diante de restrições históricas e estruturais, esses instrumentos legais e as diretrizes funcionam como ferramentas significativas para orientar a atuação dos profissionais da educação, oferecendo parâmetros para a organização do ensino, a elaboração de práticas pedagógicas contextualizadas e a promoção da inclusão e da valorização dos educandos adultos. Em outras palavras, a análise de Rummert evidencia que o valor da legislação não está apenas em seu texto formal, mas sobretudo na possibilidade de sua aplicação reflexiva, crítica e transformadora no cotidiano educativo da EJA.

Como foi dito na seção anterior, o Parecer CEB/CNE n.º 11/2000 também enfatiza uma concepção contemporânea de sociedade, marcada pela globalização, pelo conhecimento e pela informação, em que diferentes saberes se articulam ao desenvolvimento de competências diversas, tornando-se indispensáveis tanto para o exercício da cidadania quanto para a inserção no mercado de trabalho.

Nesse contexto, considerando as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, o parecer apresenta as três funções centrais dessa modalidade: a Função Reparadora, voltada à oferta de oportunidades educacionais a quem não pôde concluir seus estudos; a Função Equalizadora, a qual busca reduzir desigualdades e promover a inclusão social; e a Função Qualificadora, direcionada à aquisição de competências para o trabalho e para a vida cidadã. A seguir, são discutidos, de forma mais detalhada, os princípios norteadores de cada uma dessas funções, evidenciando sua relevância para a organização e prática pedagógica na EJA.

Na perspectiva da formação do professor da EJA, o Parecer CEB/CNE n.º

11/2000 oferece uma perspectiva normativa que extrapola a simples definição curricular da EJA, posicionando-se como um referencial estratégico para a formação e atuação docente. Ao articular as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, o documento evidencia que os professores não atuam apenas como transmissores de conteúdos, mas como agentes capazes de interpretar e mediar as trajetórias diversas dos educandos, integrando experiências prévias, saberes populares e demandas sociais em práticas pedagógicas significativas. Essa orientação normativa implica que a formação docente na EJA deve contemplar não apenas a atualização técnica, mas também o desenvolvimento de competências críticas, éticas e reflexivas, que possibilitem a construção de ambientes de aprendizagem inclusivos e transformadores.

Além disso, o parecer sugere que o sucesso da EJA depende da capacidade dos professores de articular os objetivos reparador, equalizador e qualificador em estratégias didáticas contextualizadas, capazes de promover tanto a recuperação de aprendizagens quanto a construção de autonomia e de participação social efetiva. Dessa forma, o documento funciona como um instrumento de referência que redefine a atuação docente, deslocando o foco do ensino meramente conteudista para uma prática pedagógica integrada, sensível às especificidades dos educandos adultos e comprometida com a formação cidadã e profissional.

No contexto das políticas de educação em relação à EJA como instrumento de reparação social, Soares (2002) nos mostra que

A Educação de Jovens e Adultos representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenha sido a força do trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado desse acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (p. 32).

Muitos direitos foram historicamente negados às gentes da EJA, entre eles o acesso a uma educação de qualidade, transformadora, acolhedora e humanizadora. Essa reparação, no entanto, não se restringe ao campo educacional, pois grande parte desses sujeitos teve seus sonhos interrompidos de forma precoce, sendo compelidos a ingressar em condições precárias no mundo do trabalho, sem domínio da leitura, da escrita ou das noções básicas de cálculo, tornando-se facilmente manipuláveis em prol do enriquecimento privado. Por isso, é fundamental que essa dívida social e reparatória seja reconhecida e incorporada em marcos legais e normativos, a exemplo do que foi estabelecido pelo CNE/CEB em 2000, que buscou assegurar funções específicas à EJA. A divulgação e a efetiva implementação desses direitos são condições essenciais para fortalecer a oferta, garantir o acesso e assegurar a permanência daqueles que necessitam e desejam usufruir dessa modalidade de ensino,

ressignificando sua trajetória e reafirmando sua dignidade.

Nessa perspectiva, a concepção de gentes da EJA configura-se como uma representação da pluralidade de sujeitos que compõem essa modalidade de ensino, marcada pela heterogeneidade de trajetórias, culturas, experiências e vivências. Trata-se de reconhecer que tais diferenças não se anulam, mas se entrecruzam no espaço educativo, produzindo uma realidade singular de aprendizagens e escolarização. Essa noção amplia a compreensão da EJA ao evidenciar que não há um perfil único de estudante, mas múltiplos sujeitos cujas histórias se inscrevem no processo educativo, em consonância com as reflexões do autor em questão.

O uso de “gentes” carrega o sentido político de aproximação com as vivências de pessoas e grupos historicamente marginalizados que estão presentes nas salas de aula da EJA e não são pessoas ou apenas indivíduos isolados, mas membros de comunidades com histórias, culturas e lutas coletivas. (Ferreira, 2024)

A escolha do termo “gentes” remete a uma dimensão política que ultrapassa a visão individualizada dos estudantes da EJA. Em vez de serem compreendidos apenas como sujeitos isolados, esses educandos são reconhecidos como integrantes de comunidades que carregam consigo histórias, culturas, memórias e práticas sociais. Essa noção amplia o olhar sobre a sala de aula, evidenciando que cada presença ali é marcada por trajetórias coletivas de resistência, exclusão e luta por direitos. Assim, a categoria “gentes” reafirma a centralidade da diversidade e do pertencimento social na construção das práticas pedagógicas, conferindo visibilidade a sujeitos historicamente marginalizados e recolocando-os como protagonistas de sua própria formação.

O sentimento de pertencimento ao grupo potencializa tanto as ações individuais quanto as coletivas no espaço escolar. Quando os alunos se percebem acolhidos e reconhecem-se nas trajetórias de seus colegas, ampliam seu engajamento, fortalecem os laços de convivência, desenvolvem maior disposição para a cooperação e aprofundam o respeito mútuo. Esses fatores impactam diretamente a dinâmica da sala de aula, resultando em maior assiduidade, participação mais segura nas atividades propostas e redução significativa dos índices de evasão escolar.

A análise das concepções que orientam a Educação de Jovens e Adultos permite identificar as fragilidades persistentes na efetivação de políticas públicas capazes de superar as condições de precariedade e subalternidade que historicamente marcam a trajetória dos sujeitos dessa modalidade. As gentes da EJA – jovens e adultos trabalhadores, idosos, adolescentes em distorção idade-série, meninas e mulheres em busca de retomada escolar –

carregam consigo experiências de exclusão e resistência que diferem substancialmente do perfil de estudantes do ensino regular. Essa pluralidade de trajetórias, marcada pela diversidade social, cultural, racial e de gênero, exige que a EJA seja pensada não apenas como um espaço de escolarização, mas como um projeto de formação ao longo da vida, de inclusão e de emancipação. Tal realidade interpela diretamente a formação e a prática docente, demandando professores preparados para lidar com a heterogeneidade, valorizar os saberes prévios e construir práticas pedagógicas que articulem conhecimento escolar, experiência de vida e compromisso social.

Devem ser reconhecidas, igualmente, as experiências e os conhecimentos que os educandos já trazem de suas trajetórias de vida e de trabalho, assegurando-lhes a progressão nos estudos a partir de processos avaliativos que respeitem e valorizem suas aprendizagens prévias. Em consonância com as diretrizes que consolidaram a EJA como modalidade permanente, até que toda a sua demanda seja atendida, reafirma-se o princípio inalienável da continuidade dos estudos, concebida como direito ao longo de toda a vida. Esse direito, vinculado ao desenvolvimento humano integral, à construção de identidades e à inserção crítica na sociedade contemporânea, reforça a centralidade da EJA na promoção da cidadania e da inclusão social. Contudo, emerge uma questão fundamental: até que ponto as políticas de formação docente estão, de fato, sintonizadas com as novas demandas sociais e educacionais das gentes da EJA? A complexidade desses sujeitos, marcada por sua diversidade cultural, geracional, racial e social, desafia a formação inicial e continuada dos professores, exigindo práticas pedagógicas que ultrapassem a lógica compensatória e avancem na direção de uma educação emancipatória, crítica e humanizadora.

Soares e Simões (2005), ao investigarem a formação de educadores de jovens e adultos, evidenciam que a maioria desses profissionais atua sem formação nas licenciaturas ou em formação continuada para o exercício pedagógico na modalidade. Em grande parte, tratam-se de docentes remanejados do ensino regular, o que revela a ausência de políticas consistentes de valorização e de formação direcionada à EJA. Essa lacuna contribui para que muitos educadores se submetam a condições precárias de profissionalização e de remuneração, comprometendo tanto a qualidade do ensino quanto a consolidação de uma identidade profissional própria para a área. Tal cenário configura um dos principais entraves à construção de uma docência efetivamente reconhecida e legitimada, capaz de responder às especificidades e complexidades que caracterizam as gentes da EJA.

Segundo a análise desses autores, tal situação decorre da histórica desqualificação atribuída à EJA, frequentemente tratada como uma oferta de caráter acelerado ou meramente

complementar. Nessa perspectiva reducionista, consolidou-se a ideia de que o docente que nela atua não necessita de uma formação específica e aprofundada, o que contribui para a reprodução de práticas pedagógicas pouco sintonizadas com as particularidades, necessidades e potencialidades das gentes que compõem essa modalidade de ensino.

Diante desses apontamentos, a formação docente na EJA tem ocorrido de maneira relativamente espontânea, “nas fronteiras”, conforme observou Arroyo (2006) em conferência durante o Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Segundo o pesquisador, ainda não existe um perfil claramente definido de educador para essa modalidade, tampouco parâmetros consolidados para a formação desses profissionais. Tal lacuna reflete o fato de que a EJA circula mais intensamente nos processos de emancipação social do que nos próprios projetos estruturados de educação, evidenciando a necessidade de políticas e programas de formação docente que reconheçam a complexidade dos sujeitos atendidos e promovam práticas pedagógicas críticas, inclusivas e alinhadas à realidade dos educandos adultos.

Outro aspecto relevante refere-se ao fato de que muitos profissionais da EJA apresentam qualificações limitadas, sobretudo em relação ao domínio dos conteúdos, especialmente nas áreas de ciências e tecnologias. Além disso, frequentemente carecem de compreensão aprofundada dos processos culturais e sociais das comunidades em que os alunos estão inseridos, assim como das necessidades individuais e coletivas dos educandos. Essa lacuna compromete a elaboração de estratégias pedagógicas eficazes, capazes de promover a profissionalização docente, estimular a autonomia dos estudantes e favorecer o exercício pleno da cidadania.

No que se refere ao contexto socioeconômico e cultural em que atuam os educadores de jovens e adultos no Brasil, Moura (1999) observa que esse cenário frequentemente não demanda dos docentes práticas de leitura e escrita capazes de promover transformações sociais em seu cotidiano, o que limita também a possibilidade de melhoria de suas próprias condições de vida. Nesse sentido, a autora destaca que os poderes públicos ainda demonstram insuficiência na oferta de formação continuada adequada a esses profissionais, considerando a prática docente na EJA, muitas vezes, como “uma prática extemporânea e passageira” (Moura, 1999), desprovida de articulação com os desafios sociais, culturais e educativos enfrentados diariamente em sala de aula.

Embora a EJA seja reconhecida como uma modalidade de ensino em âmbito nacional, ainda carece de atenção efetiva por parte dos governantes, especialmente no que se refere à elaboração de políticas de formação docente adequadas às suas necessidades e

especificidades contemporâneas. Atualmente, não existem parâmetros claros ou diretrizes sistematizadas que orientem a preparação desses professores, o que evidencia uma lacuna significativa na estruturação de uma formação capaz de responder à diversidade e complexidade dos educandos da EJA.

Diante desse cenário, torna-se necessário refletir sobre a função do professor da EJA enquanto mediador das aprendizagens e articulador das experiências de vida dos educandos. A complexidade do trabalho docente nessa modalidade exige mais do que conhecimento técnico: requer sensibilidade para lidar com a diversidade cultural, social e geracional presente nas salas de aula, bem como capacidade de construir práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas. É nesse contexto que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000) destacam a importância de compreender a formação docente não apenas como aquisição de competências formais, mas como construção de um instrumento de trabalho que possibilite a valorização e a efetividade da EJA.

[...] o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim, esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (Brasil, 2000, p. 56).

Pela normativa, embora os instrumentos e as políticas de EJA possam ter sido elaborados em contextos historicamente limitados por fatores políticos e ideológicos, eles apresentam um potencial significativo para valorizar a modalidade. Essa valorização não se dá apenas na formalização de regras, mas na forma como orientam a prática docente, oferecendo subsídios para que os professores reconheçam e incorporem as experiências, saberes e necessidades dos educandos em suas estratégias pedagógicas. Em outras palavras, o verdadeiro valor desses instrumentos reside na possibilidade de utilizá-los de maneira reflexiva e crítica, transformando-os em ferramentas capazes de promover uma educação inclusiva, emancipatória e sensível à diversidade que caracteriza as gentes da EJA.

Todavia, muitos educadores não têm investido em formações continuadas específicas, e as novas diretrizes de formação docente ainda não contemplam plenamente as particularidades e exigências da prática na EJA. Essa lacuna evidencia a necessidade de programas de formação que preparem os professores para atuar com a diversidade e a complexidade dos sujeitos dessa modalidade, reconhecendo suas trajetórias de vida, experiências profissionais e saberes prévios. A atuação docente na EJA, portanto, requer uma

preparação que vá além do domínio de conteúdos formais, enfatizando a construção de relações pedagógicas sensíveis às vivências dos educandos e capazes de articular conhecimento escolar com experiências de vida, promovendo práticas educativas inclusivas, significativas e emancipatórias.

Muito além da simples oferta de escolarização formal, a Educação de Jovens e Adultos busca promover o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos indivíduos, ampliando suas possibilidades de inserção no mundo do trabalho e fortalecendo sua participação na sociedade. Diante das rápidas e constantes mudanças sociais e educacionais, a formação docente não pode se restringir a questões conteudistas, metodológicas ou curriculares; exige-se que os professores ampliem seus fundamentos teóricos, desenvolvam habilidades investigativas e mantenham uma postura contínua de estudo e reflexão. Nesse sentido, inspirando-se nas ideias de Paulo Freire, a formação docente deve orientar os professores a se tornarem agentes de transformação, capazes de expandir sua própria visão de mundo enquanto promovem a emancipação, a autonomia e o protagonismo dos educandos, articulando saberes escolares e experiências de vida em práticas pedagógicas significativas.

Freire (1996) destaca que a valorização e o respeito aos saberes dos educandos não são responsabilidade exclusiva do professor, mas de toda a instituição escolar. Esses conhecimentos, especialmente daqueles provenientes de classes populares, refletem experiências sociais, culturais e históricas construídas ao longo da vida e devem ser reconhecidos como fundamentais para o processo educativo. O reconhecimento desses saberes permite que a escola se torne um espaço de escuta, diálogo e construção coletiva do conhecimento, aproximando os conteúdos formais das experiências concretas dos educandos e fortalecendo sua participação ativa no processo de aprendizagem.

Para que essa integração entre saberes populares e conteúdos escolares seja efetiva, o docente precisa assumir o papel de mediador e articulador das aprendizagens, promovendo diálogos constantes e ações problematizadoras no cotidiano escolar. Tais práticas devem ser conduzidas de maneira significativa, sensível e afetiva, estabelecendo conexões entre a realidade vivida pelo professor e pelo aluno. Essa abordagem não apenas fortalece a aprendizagem, mas também consolida relações de respeito, protagonismo e autonomia, configurando uma prática educativa que articula conhecimento, experiência de vida e desenvolvimento crítico, elementos centrais à concepção freireana de educação emancipatória.

Nesse sentido, um dos desafios contemporâneos da Educação de Jovens e Adultos consiste em promover uma prática educativa mais humanizada, dialógica e capaz de gerar

aprendizagens significativas tanto para educadores quanto para educandos. Nessa perspectiva, Arroyo (2000, p. 64) ressalta que a escola e a prática docente não devem reproduzir a sociedade injusta e discriminatória existente, seja em relação aos trabalhadores da educação, seja aos filhos e filhas do povo. Esse posicionamento evidencia a necessidade de uma ação pedagógica comprometida com a equidade, o respeito à diversidade e a construção de relações de conhecimento que valorizem os saberes e experiências dos educandos, rompendo com práticas meramente conteudistas ou reprodutoras de desigualdades sociais.

A sala de aula deve ser concebida como um espaço de transformação social, no qual se desafiem e se rompam as estruturas ideológicas que historicamente perpetuam desigualdades. Longe de funcionar como mecanismo de reprodução das injustiças sociais, o ambiente escolar precisa ser orientado pela promoção de direitos, pelo estímulo à reflexão crítica e pela valorização das experiências e saberes dos educandos. Nesse sentido, a educação, especialmente na modalidade de Jovens e Adultos, assume um caráter emancipatório, atuando como instrumento de inclusão, de reconhecimento da diversidade e de construção de uma sociedade mais equitativa.

Quando alunos e professores se reconhecem mutuamente como gentes da EJA, passa-se a observar uma redefinição das relações no espaço escolar. Esses sujeitos deixam de ser compreendidos apenas como portadores ou recipientes de conteúdos e passam a ser analisados como indivíduos com trajetórias, experiências e saberes distintos que interagem continuamente. Nesse encontro, emergem processos de negociação identitária, nos quais barreiras de exclusão, preconceito e desigualdade podem ser problematizadas e revisitadas, permitindo que identidades sejam reconstruídas no próprio contexto educativo. A sala de aula, nesse sentido, funciona como um espaço de articulação entre experiências de vida e aprendizagem formal, evidenciando a complexidade das interações e a dinâmica social que permeia a Educação de Jovens e Adultos.

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EJA E A BNCC: LACUNAS E DESAFIOS

Dando continuidade a esse estudo, evidenciamos a fragilidade das políticas públicas voltadas ao fortalecimento da formação continuada de docentes, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos. A seguir, direcionamos a análise para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento orientador da construção dos currículos da Educação Básica, examinando de que maneira a modalidade da EJA tem sido considerada e quais lacunas permanecem em sua integração ao planejamento curricular.

A Base Nacional Comum Curricular, aprovada em fevereiro de 2019, tem como princípio norteador a superação das desigualdades sociais e a garantia do direito a uma educação gratuita, inclusiva e de qualidade para todos. Embora a implementação de currículos nacionais seja uma realidade também em outros países, no contexto brasileiro, essa questão apresenta contornos mais complexos, sobretudo em razão dos discursos recorrentes sobre a qualidade da educação ofertada. Essa realidade evidencia desafios estruturais e históricos, nos quais as metas de equidade e inclusão precisam ser constantemente confrontadas com as condições reais de escolarização, a diversidade social dos estudantes e as desigualdades regionais, tornando a discussão sobre a BNCC não apenas normativa, mas também profundamente política e pedagógica.

No âmbito da política de educação orientada para resultados, realizam-se, de forma contínua, avaliações de desempenho nas escolas públicas, cujos resultados são amplamente divulgados à sociedade como indicadores da necessidade de promover mudanças constantes no sistema educacional. Essa abordagem, contudo, tende a associar os baixos índices de desempenho à suposta má qualidade dos profissionais da educação, desconsiderando fatores estruturais, contextuais e sociais que influenciam diretamente os processos de aprendizagem.

Diante dessa conjuntura, o mercado e a iniciativa privada têm promovido a ampla comercialização de materiais didáticos, livros, apostilas e conteúdos específicos voltados para avaliações externas, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Além disso, essas empresas oferecem *softwares*, plataformas de ensino e programas de formação para docentes, configurando um modelo de negócios que explora a demanda educacional e gera lucros expressivos, muitas vezes sem considerar as especificidades e necessidades reais das escolas, professores e estudantes, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade social.

A BNCC, em sua abrangência, constitui referência nacional para a formulação dos currículos nos sistemas e redes de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Além disso, orienta a elaboração de políticas públicas e ações educacionais voltadas à formação de professores, ao desenvolvimento de conteúdos curriculares e à garantia de uma oferta educacional de qualidade, buscando promover a equidade e atender às necessidades de todos os estudantes.

Assim, a BNCC, na dimensão curricular, serve como:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas

pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2017, p.8).

O currículo deve contemplar a ampla diversidade regional, cultural e social do País, articulando a oferta de saberes comuns e diversificados aos estudantes. Considerando a educação como um direito fundamental, sua implementação deve garantir igualdade de condições e pleno acesso a todos, respeitando as especificidades locais e promovendo a inclusão de diferentes experiências e trajetórias de aprendizagem.

Ao voltarmos nosso olhar para a Educação de Jovens e Adultos, é fundamental considerar as particularidades e os obstáculos enfrentados por esses sujeitos ao longo de sua trajetória escolar. Muitos deles foram afastados da Educação Básica por fatores como baixo rendimento escolar, reprovação, evasão e desestrutura familiar, entre outros. Atualmente, há uma necessidade evidente de que esses indivíduos retornem à escola, buscando não apenas a inserção no mercado de trabalho, mas também a reconstrução de suas identidades, o exercício da cidadania e a conquista de melhores condições de vida. Essa realidade leva à reflexão sobre quais dimensões do currículo podem efetivamente contemplar essa reparação histórica e promover a emancipação social tão negada a esses educandos.

Em consonância com Arroyo (2007), o currículo deve ser estruturado de modo a possibilitar que os sujeitos da EJA se emancipem das condições de instabilidade e exclusão às quais a sociedade historicamente os condenou. Ao compreender a EJA como uma modalidade voltada para “gentes” que vivenciaram processos marcantes de marginalização e desigualdade, torna-se necessário orientar as práticas curriculares de forma a torná-las significativas e articuladas às experiências de vida dos educandos. Isso implica desenvolver ações pedagógicas que promovam o crescimento pessoal, integrem diferentes culturas e saberes, valorizem as diversas realidades sociais e, ao mesmo tempo, contribuam para a superação das desigualdades estruturais, ampliando as possibilidades de inserção social e melhoria das condições de vida desses sujeitos.

Machado (2009) destaca que as políticas públicas formuladas pelos fóruns de EJA têm como objetivo garantir uma escolarização básica de qualidade, visando a proporcionar melhores condições de vida a todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, a busca pela qualidade de vida está intrinsecamente ligada à conscientização dos indivíduos não escolarizados sobre a relevância do acesso ao conhecimento, reconhecendo-o como instrumento de transformação pessoal e social. Como ressalta Machado (2009, p. 34),

compreender a importância dessa luta é fundamental para que os educandos se engajem ativamente na construção de sua própria formação e no exercício pleno da cidadania.

Embora a BNCC não contemple, em sua organização, as especificidades da EJA nem das “gentes” que a compõem, os currículos nela propostos reproduzem, em grande medida, os mesmos conteúdos destinados aos alunos do ensino fundamental e médio da educação regular. Muitas vezes, tratam-se de conteúdos que esses educandos não conseguiram consolidar em suas trajetórias anteriores, sendo inclusive um dos fatores que contribuíram para sua exclusão do sistema formal de ensino. Essa padronização evidencia uma lacuna significativa na consideração das particularidades da EJA, reforçando a necessidade de abordagens curriculares que reconheçam e valorizem os saberes prévios, as experiências de vida e a diversidade dos sujeitos dessa modalidade.

Embora a Educação de Jovens e Adultos esteja respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei n.º 9.394/96) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para a modalidade (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000), a ausência de uma matriz curricular diferenciada na BNCC mantém a EJA submetida às mesmas referências de ensino utilizadas na Educação Básica regular. Essa padronização desconsidera as especificidades dos educandos da EJA, suas trajetórias de vida, experiências e saberes prévios, reforçando a necessidade de políticas e diretrizes que orientem currículos contextualizados, capazes de articular o conhecimento formal com as experiências sociais, culturais e profissionais desses sujeitos.

Diante dessa constatação, os educandos e educadores da EJA permanecem em posição de exclusão dentro do sistema educacional, uma vez que os currículos padronizados não atendem às suas necessidades reais e específicas de aprendizagem. Essa inadequação curricular compromete a criação de oportunidades significativas de desenvolvimento pessoal, social e profissional, limitando a efetividade das práticas pedagógicas e dificultando a superação das desigualdades históricas que marcam a trajetória desses sujeitos. Consequentemente, a EJA corre o risco de reproduzir os mesmos processos de marginalização que buscava combater, reforçando a urgência de estratégias curriculares e formativas alinhadas à diversidade e à experiência de vida dos educandos.

Outro aspecto relevante a ser considerado é que a reprodução, na EJA, dos mesmos conteúdos previstos na BNCC para os cursos regulares tem contribuído para um processo contínuo de exclusão. Ao não contemplar as especificidades e necessidades dos sujeitos dessa modalidade, a escola acaba por reforçar barreiras históricas de acesso e permanência. Nesse contexto, é possível que haja um aumento significativo da migração de

jovens para os cursos noturnos (ensino médio regular) como para a EJA, por ser um movimento que expressa tanto o fracasso do ensino regular em garantir aprendizagens significativas quanto a busca desses sujeitos por alternativas que lhes permitam retomar sua trajetória escolar e reconfigurar seus projetos de vida.

De acordo com o pensamento de Freire (2020), a educação não pode ser dissociada da realidade e dos processos políticos, uma vez que não é neutra. Ela deve orientar-se pelo compromisso com o acesso e a melhoria das condições de vida de todos os sujeitos, assegurando direitos fundamentais e a participação democrática. Contudo, da forma como estão organizadas na BNCC, as aprendizagens destinadas aos jovens e adultos acabam sendo tratadas da mesma maneira que aquelas previstas para crianças e adolescentes da Educação Básica, o que desconsidera as especificidades e demandas da EJA, como a busca por melhores condições de vida, a construção de novos saberes, a qualificação pessoal e profissional, bem como o desenvolvimento de competências requeridas pelo mundo do trabalho.

Dessa forma, evidencia-se a urgência na elaboração de currículos e na implementação de formações docentes específicas e diferenciadas para a Educação de Jovens e Adultos. Caso contrário, perpetua-se um ciclo em que os estudantes, ao retornarem à escola em busca de uma modalidade que atenda às suas necessidades formativas, acabam se deparando com conteúdo e metodologias semelhantes aos que, no passado da “escola da criança”, contribuíram para sua exclusão. Tal repetição reforça barreiras históricas de aprendizagem e resulta no não acesso a saberes elementares e indispensáveis, comprometendo sua inserção social, profissional e o pleno exercício da cidadania.

É relevante destacar que as condições de desigualdade que atravessam a Educação de Jovens e Adultos não se restringem aos educandos, mas incidem igualmente sobre os profissionais que nela atuam. A docência na EJA, em muitos casos, não decorre de uma escolha consciente e valorizada, mas de processos de exclusão que perpassam a própria carreira docente. Muitos professores são alocados nessa modalidade em virtude de estigmas associados a baixos índices em avaliações de desempenho, por estarem em processos de readaptação funcional ou mesmo por apresentarem condições de saúde que demandam tratamentos específicos, o que os distancia de outras frentes da Educação Básica. Esse cenário reforça a desvalorização e a precarização do trabalho docente na EJA, configurando-a, muitas vezes, como espaço de deslocamento forçado, e não de reconhecimento da complexidade pedagógica e social que a modalidade exige.

Importa destacar, ainda, a presença de docentes que, em determinados contextos, assumem turmas da Educação de Jovens e Adultos não por identificação com a modalidade ou

compromisso pedagógico, mas por motivações alheias ao seu papel formativo. Muitas vezes, buscam reduzir sua carga de trabalho efetivo, evitar a participação em processos formativos promovidos pelas secretarias de educação ou minimizar a cobrança por planos de ensino, resultados e avaliações. Tal postura evidencia não apenas a fragilidade das políticas de formação e valorização docente, mas também a persistência de uma lógica de marginalização da própria EJA, na medida em que essa modalidade passa a ser ocupada por profissionais que, em certos casos, a utilizam como espaço de fuga das exigências pedagógicas mais sistematizadas, reforçando, ainda que de forma involuntária, a histórica desvalorização que recai sobre os sujeitos e sobre o próprio campo da EJA.

No entanto, a Educação de Jovens e Adultos não pode ser compreendida ou tratada de maneira idêntica às demais modalidades de ensino, como frequentemente se observa nos marcos normativos que regem a educação brasileira. Trata-se de um campo que exige um olhar diferenciado e políticas específicas, uma vez que se fundamenta no princípio da reparação histórica, da equalização de oportunidades e da qualificação permanente do processo educacional ao longo da vida. A EJA, portanto, transcende a mera função compensatória, assumindo papel estratégico na promoção da justiça social, na inclusão de sujeitos historicamente marginalizados e na consolidação de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade de trajetórias e experiências formativas de seus educandos.

Na formulação da Base Nacional Comum Curricular, a Educação de Jovens e Adultos é abordada de maneira equiparada às demais etapas da Educação Básica, sem que lhe sejam atribuídas diretrizes específicas que considerem suas singularidades históricas, sociais e pedagógicas. Sua presença no documento ocorre de modo periférico, sendo mencionada apenas a partir de dispositivos legais mais gerais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Dessa forma, a BNCC não elabora parâmetros próprios para a modalidade, mas se limita a reiterar os marcos legais já existentes, conforme explicitado em seu corpo normativo:

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2017, p. 7).

A passagem evidencia que o documento normativo em questão se ancora na definição legal de educação escolar estabelecida pela LDB, delimitando seu campo de aplicação à esfera formal do ensino. Ao mesmo tempo, reforça que a orientação da BNCC não

se limita à mera transmissão de conteúdos, mas está imbuída de princípios éticos, políticos e estéticos, com a finalidade de promover a formação humana integral. Essa perspectiva implica que a educação deve transcender o aprendizado instrumental, articulando-se à construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. No caso da EJA, essa orientação normativa revela tensões importantes: embora se estabeleça um ideal de formação cidadã e inclusão social, a ausência de diretrizes específicas para os sujeitos adultos historicamente excluídos evidencia lacunas na efetivação desses princípios, indicando que o compromisso da educação com a equidade e a diversidade ainda depende da tradução prática desses dispositivos legais em políticas, currículos e práticas pedagógicas contextualizadas.

Observa-se que essas legislações possuem um caráter geral, sendo voltadas para a população em sua totalidade, sem considerar as especificidades daqueles que não conseguiram concluir os estudos na infância ou juventude, ou seja, os trabalhadores com vulnerabilidades econômicas e sociais, nem aqueles cujos processos de alfabetização e letramento permaneceram incompletos. Tampouco contemplam educandos que carregam marcas profundas de repressão, discriminação e exclusão social ao longo de suas trajetórias. Nessa perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos surge como uma oportunidade de reconstrução e reparação, oferecendo aos sujeitos mecanismos para superar as lacunas educacionais, fragilidades e reintegrar-se à sociedade de maneira mais autônoma e participativa, articulando desenvolvimento pessoal, social e profissional.

Conforme Di Pierro (2005):

à educação capaz de responder a esse desafio não é aquela voltada para as carências e o passado [...], mas aquela que, reconhecendo nos jovens e adultos sujeitos plenos de direito e de cultura, perguntando quais são suas necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-lo coletivamente (Di Pierro, 2005, p. 1120).

A perspectiva apresentada por Di Pierro (2005) indica que a educação destinada a jovens e adultos deve ir além da simples compensação de deficiências ou do resgate do passado escolar perdido. Trata-se de uma educação que reconhece esses sujeitos como portadores plenos de direitos, cultura e experiências, pautando-se na compreensão de suas necessidades de aprendizagem no presente. Essa abordagem implica um deslocamento do foco do déficit para a potencialidade, orientando práticas pedagógicas capazes de articular saberes prévios e conteúdos formais, e fomentando processos coletivos de transformação social. Em outras palavras, a EJA, sob essa concepção, assume um caráter emancipatório, no qual a aprendizagem não se limita ao individual, mas se constitui como instrumento para a construção coletiva de conhecimentos e de cidadania.

A ausência de atenção específica à Educação de Jovens e Adultos na BNCC compromete significativamente a qualidade do atendimento educacional nessa modalidade, colocando-a em condições de desvantagem em relação à oferta curricular, à disponibilidade de materiais pedagógicos, à infraestrutura escolar adequada e à formação docente especializada. Essa lacuna evidencia não apenas a insuficiência normativa, mas também limita a efetividade das práticas pedagógicas, reforçando desigualdades históricas e sociais que permeiam o acesso, a permanência e o desenvolvimento integral dos educandos da EJA.

Corroborando essa perspectiva, Ferreira (2019) evidencia as marcas de segregação que atravessam a Educação de Jovens e Adultos, manifestas no silenciamento e na ausência dessa modalidade na estrutura da BNCC. O autor aponta que tal exclusão exige uma ação articulada por parte de estados e municípios, no sentido de adaptar e integrar os conteúdos da Base aos currículos, projetos pedagógicos e propostas didático-pedagógicas da EJA. Essa integração não apenas reconhece a EJA como modalidade legítima da Educação Básica, mas também reforça sua posição como um subsetor estratégico nas políticas educacionais, promovendo maior visibilidade e valorização institucional para os sujeitos e práticas dessa modalidade.

Na ausência de uma matriz curricular formalizada e orientadora para a EJA, os docentes dessa modalidade frequentemente se veem sozinhos, sem o suporte de coordenadores, técnicos ou formadores, tendo que adaptar livros, materiais, currículos e práticas pedagógicas com base em sua experiência prévia no ensino de crianças e jovens da educação regular. Essa adaptação costuma se restringir à promoção de habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo, sem considerar integralmente as especificidades e demandas dos educandos adultos. Consequentemente, evidencia-se uma lacuna na formação desses professores, os quais carecem de compreensão aprofundada a respeito das necessidades próprias da EJA, da participação consistente em programas de formação continuada e da atualização constante por meio de estudos, leituras e pesquisas, fatores essenciais para a construção de práticas pedagógicas efetivas e contextualizadas à realidade da modalidade.

Sobre isso, Paiva (1973) revela, em suas pesquisas, que a atuação de educadores de adultos frequentemente reproduzia práticas e características próprias da Educação Infantil, tratando o educando adulto como um sujeito ignorante. Essa abordagem reforça preconceitos históricos relacionados ao analfabetismo e limitava o trabalho pedagógico à transmissão de conteúdos básicos e formais típicos da escola primária, desconsiderando as experiências, saberes prévios e potencialidades dos aprendizes adultos (Paiva, 1973).

Atualmente, é possível identificar avanços e conquistas significativas nas práticas

educativas, evidenciados por posturas diferenciadas e mais reflexivas de alguns educadores. Contudo, persiste a necessidade premente de reformulação das políticas de formação continuada, de modo a contemplar de forma sistemática as particularidades e especificidades da Educação de Jovens e Adultos. Tal reformulação deve incluir investimentos estratégicos na qualificação profissional, fortalecendo competências pedagógicas, teóricas e metodológicas que possibilitem aos docentes atuar com eficácia diante da diversidade sociocultural e das demandas complexas apresentadas pelos educandos dessa modalidade.

Essa proposição encontra respaldo no inciso VII do art. 4º da LDB 9.394/1996 (Brasil, 1996), que estabelece a obrigatoriedade de considerar as especificidades dos trabalhadores matriculados em cursos noturnos no planejamento e na execução das práticas pedagógicas. Tal preceito evidencia a complexidade da Educação de Jovens e Adultos e reforça a necessidade de uma formação docente especializada, capaz de articular saberes teóricos e práticos, reconhecer as experiências de vida dos educandos e desenvolver estratégias pedagógicas que promovam a inclusão, a aprendizagem significativa e a valorização social desses sujeitos.

Essa necessidade é reforçada pelas diretrizes que orientam a Educação de Jovens e Adultos, ao destacar que a formação docente deve estar voltada para a construção de relações pedagógicas com sujeitos cujas experiências de vida, sejam elas profissionais ou pessoais, possuem características singulares que não podem ser desconsideradas. Trata-se de uma formação que reconhece a complexidade dos educandos da EJA, valorizando seus saberes prévios, suas trajetórias e contextos, de modo a possibilitar práticas pedagógicas sensíveis, inclusivas e capazes de articular aprendizado formal e experiências de vida de maneira significativa.

Entretanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia (Brasil, 2006) apresentam orientações superficiais quanto à formação ou ao perfil do educador voltado à Educação de Jovens e Adultos. Essa superficialidade de referência normativa compromete a preparação adequada dos docentes para atuar em uma modalidade marcada por trajetórias escolares fragmentadas, diversidade social e múltiplos saberes prévios, dificultando, conseqüentemente, a oferta de uma educação de qualidade que atenda às necessidades particulares dos sujeitos da EJA.

Arroyo (2006) sintetiza a relevância dessa questão ao destacar que as particularidades decorrentes das diversas condições sociais, étnicas, raciais e culturais constituem elementos centrais na organização da Educação de Jovens e Adultos e na definição do perfil profissional do educador dessa modalidade. Ser docente na EJA demanda, portanto,

uma postura diferenciada, pautada pela humanização, pelo diálogo e pelo respeito às múltiplas experiências, valores e contextos que cada educando traz consigo. Tal perspectiva evidencia que a prática docente na EJA não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a construção de relações pedagógicas sensíveis à diversidade e voltadas à promoção da aprendizagem significativa e à emancipação social dos sujeitos.

Nessa perspectiva, a compreensão e o reconhecimento dos saberes específicos para a formação e a profissionalização de educadores de jovens e adultos revelam-se fundamentais para o fortalecimento da prática docente na modalidade da EJA. Esse processo envolve não apenas o domínio de conteúdos curriculares, mas também a articulação entre teoria e experiência, a valorização dos saberes prévios dos educandos e a capacidade de construir estratégias pedagógicas contextualizadas, críticas e inclusivas, capazes de responder à complexidade social, cultural e histórica que caracteriza essa modalidade educativa.

Torna-se evidente a ausência dos princípios norteadores da EJA na Base Nacional Comum Curricular, bem como a carência de diretrizes para a construção de currículos diferenciados ou para a implementação de ações específicas de formação docente voltadas a essa modalidade. Ao permanecer à margem das orientações curriculares nacionais, a EJA reforça a condição de exclusão histórica de seus educandos e educadores, contribuindo para a invisibilização de suas experiências, saberes e necessidades pedagógicas. Essa lacuna normativa evidencia a urgência de repensar a estrutura curricular e a formação docente de modo a reconhecer a diversidade, promover a inclusão efetiva e fortalecer o papel emancipatório da Educação de Jovens e Adultos.

Ademais, evidencia-se que, para além da urgência em desenvolver currículos que respondam às necessidades e aos desafios contemporâneos da Educação de Jovens e Adultos, emerge também o desafio de compreender o posicionamento da EJA no contexto da Base Nacional Comum Curricular. Nesse sentido, torna-se necessário analisar de forma crítica como essa modalidade se articula às diretrizes nacionais, identificando lacunas, limitações e potencialidades que impactam tanto a construção do currículo quanto a prática docente. Dessa forma, é possível observar:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. (Brasil, 2017, p. 15-16)

A citação destaca que um planejamento educacional orientado pela equidade vai

além da distribuição uniforme de recursos ou oportunidades; ele requer um compromisso explícito com a reparação de desigualdades históricas. Nesse sentido, deve-se priorizar a inclusão de grupos historicamente marginalizados, como povos indígenas, comunidades quilombolas e afrodescendentes, bem como daqueles que tiveram sua escolarização interrompida ou não puderam concluí-la na idade apropriada. A mensagem central enfatiza que a equidade na educação não se limita à igualdade formal, mas envolve ações concretas para corrigir exclusões estruturais e promover a participação plena desses sujeitos no processo educativo.

O trecho em questão integra o capítulo introdutório da Base Nacional Comum Curricular, ressaltando a relevância de um plano educacional voltado para indivíduos que não puderam concluir seus estudos na idade adequada. No entanto, o documento apresenta limitações significativas ao não indicar ações concretas ou orientações sobre os percursos educacionais que deveriam nortear essa trajetória. Ademais, não contempla reflexões sistemáticas sobre as singularidades e necessidades específicas de educandos e educadores da EJA, deixando de fornecer subsídios e diretrizes detalhadas para a prática pedagógica nessa modalidade. Essa ausência evidencia uma lacuna normativa, que desconsidera as particularidades da população adulta em processo de escolarização e compromete a possibilidade de uma educação efetivamente inclusiva e contextualizada.

3.3 TENSÕES E CONVERGÊNCIAS ENTRE AS NORMATIVAS E AS RELAÇÕES DE TRABALHO DOCENTE DA EJA

Nesta subseção, propõe-se analisar alguns dos desafios contemporâneos do trabalho docente, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos. De forma recorrente, observa-se entre os profissionais da educação, independentemente da etapa ou modalidade de ensino, a necessidade de reconhecer, respeitar e valorizar os “saberes cotidianos” dos educandos – seus conhecimentos prévios, experiências e vivências acumuladas. No contexto da EJA, essas considerações assumem contornos ainda mais complexos e sensíveis, uma vez que os docentes lidam com sujeitos que atravessaram trajetórias de exclusão e desigualdade, tornando a mediação pedagógica uma prática delicada, a qual exige habilidade para articular experiências de vida e conteúdos escolares de forma significativa e emancipatória.

Para Freire (1988, p. 80), a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”, o que implica reconhecer que os saberes dos educandos são construídos e reconstruídos continuamente, sob condicionamentos históricos, sociais e culturais. No contexto da EJA,

essa perspectiva reforça o papel do professor como mediador de processos de aprendizagem complexos, nos quais os conhecimentos prévios, as experiências de vida e as necessidades específicas dos adultos devem ser articulados de forma crítica e reflexiva com os conteúdos escolares. A atuação docente, portanto, vai além da simples transmissão de informações: trata-se de fomentar a compreensão do mundo e a capacidade de intervenção dos educandos sobre sua realidade, promovendo a formação de sujeitos autônomos e críticos. Dessa maneira, o trabalho na EJA assume caráter ético e político, centrado na valorização dos saberes das gentes da EJA e na construção de práticas pedagógicas emancipatórias que dialoguem com suas trajetórias de vida.

Diante das constantes transformações e desafios do final do século XX, diversas dimensões da sociedade – econômica, política, social, tecnológica e cultural – pressionam a escola a se reorganizar em consonância com as exigências do mundo do trabalho, impactando diretamente as práticas educativas. Esse contexto gerou novos desafios para a escolarização, e a Educação de Jovens e Adultos emergiu como resposta à crescente demanda social por qualificação formal. Muitos indivíduos que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos na infância, adolescência ou mesmo na fase adulta carregam marcas de reprovação, exclusão e privação de direitos educacionais. Para esses sujeitos, o retorno à escola torna-se uma necessidade não apenas para atender às exigências do mercado de trabalho, mas também como um espaço de reconstrução de trajetórias educacionais interrompidas, ressignificação de experiências de vida e ampliação das possibilidades de inserção social e cidadã.

A nova demanda da Educação de Jovens e Adultos abrange jovens, adultos e idosos, grupos heterogêneos cujas realidades, expectativas, sonhos e trajetórias de vida se diferenciam significativamente. Essa diversidade exige não apenas práticas pedagógicas flexíveis, mas também docentes preparados para mediar experiências de aprendizagem complexas e diferenciadas. No entanto, observa-se que as políticas de formação para esses professores ainda não acompanharam essas mudanças, permanecendo fragilizadas. As oportunidades de formação continuada e de qualificação profissional na modalidade EJA sofrem com precarização estrutural: há escassez de materiais didáticos adequados, programas de formação muitas vezes desconectados da realidade prática, ausência de articulação consistente com universidades e instituições de ensino superior, além de baixo engajamento tanto institucional quanto individual. Essa situação evidencia que os professores da EJA, assim como seus alunos, enfrentam desafios específicos e sub-reconhecidos, tornando-se, eles próprios, sujeitos de reflexão crítica sobre suas práticas, limites e possibilidades dentro do processo educativo.

Os desafios de atuar na Educação de Jovens e Adultos tornam-se cada vez mais complexos, uma vez que essa modalidade exige não apenas o reconhecimento das especificidades dos educandos, mas também a valorização das condições concretas de trabalho e formação dos próprios docentes. Assim como os estudantes da EJA, muitos professores compartilham trajetórias de precariedade, instabilidade e enfrentamento de múltiplas demandas sociais, o que os aproxima das realidades que encontram em sala de aula. Nessa perspectiva, o exercício docente ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, demandando a articulação entre teoria e prática, o compromisso com a pesquisa como dimensão constitutiva da prática pedagógica e a construção de processos educativos capazes de responder às novas exigências do mercado de trabalho e da sociedade.

Adiantamos que as relações de trabalho do professor aproximam-se das gentes da EJA na medida em que ele também deve ser reconhecido como sujeito atravessado por desafios sociais, econômicos e culturais. Sua atuação não pode ser dissociada das condições históricas e estruturais que o constituem, mas deve integrar essas experiências e saberes na construção de uma prática pedagógica dialógica, crítica e emancipatória, capaz de articular as demandas do ensino com as realidades concretas vividas tanto pelos educandos quanto pelos próprios docentes.

A urgência na construção de uma política de formação continuada voltada à Educação de Jovens e Adultos evidencia-se como condição indispensável para que os docentes possam qualificar-se, refletir criticamente e aprimorar sua prática pedagógica em consonância com as demandas sociais contemporâneas. Tal formação, entretanto, não se esgota em cursos ou normativas externas, mas se constitui, sobretudo, no cotidiano da sala de aula, espaço privilegiado de mediação, interação e transformação. Nesse sentido, a concepção freireana de que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador; a gente se faz educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (Freire, 1997, p. 58) ressalta o caráter processual e inacabado da docência, reafirmando a centralidade da práxis como fundamento para a constituição identitária e profissional dos educadores da EJA.

Arroyo (2017) problematiza a lógica recorrente de responsabilizar unicamente o trabalho docente pela suposta baixa qualidade da educação pública, atribuindo aos professores a culpa pelos resultados insatisfatórios em avaliações educacionais. Segundo o autor, a entrada massiva dos educandos oriundos das classes populares nas escolas públicas tem intensificado visões negativas sobre essas instituições, frequentemente associadas a cenários de violência. Nesse contexto, a formação docente passa a ser concebida de maneira reducionista como um remédio universal, capaz de transformar, de forma quase automática, a

realidade escolar e instaurar uma “cultura de paz”. Tal perspectiva, no entanto, silencia dimensões estruturais e políticas mais amplas, transferindo para os professores uma carga desproporcional de responsabilização pela qualidade ou ausência de qualidade educacional.

Ao deslocar o foco para os sujeitos docentes, essa narrativa oculta a responsabilidade do Estado e dos gestores públicos na manutenção de condições precárias que comprometem o processo educativo. A insuficiência de materiais pedagógicos, a ausência de bibliotecas e laboratórios, as estruturas físicas degradadas e a inexistência de espaços formativos diversificados constituem fatores determinantes que incidem sobre a qualidade da educação, mas permanecem invisibilizados em grande parte das análises oficiais. No caso específico da Educação de Jovens e Adultos, essas fragilidades tornam-se ainda mais graves, uma vez que os docentes dessa modalidade frequentemente não dispõem dos mesmos recursos e suportes disponibilizados em outras etapas da Educação Básica, evidenciando uma hierarquização que marginaliza a EJA no interior das próprias instituições escolares.

Assim, os mesmos mecanismos que historicamente desqualificam a EJA estendem-se também à figura do professor, especialmente quando este é responsabilizado pelos baixos indicadores educacionais. Esse processo de culpabilização individual não apenas desconsidera as condições estruturais precárias que atravessam a modalidade, como também repolitiza o sentido da função docente, transformando o professor em depositário das falhas de um sistema marcado por insuficiência de políticas públicas, ausência de recursos pedagógicos e negligência institucional. Dessa forma, desloca-se para o educador uma carga de responsabilidade que não lhe pertence integralmente, obscurecendo os fatores sociais, políticos e econômicos que sustentam as desigualdades no campo educacional.

Ao se tornarem alvos de discursos que os classificam como ineficientes ou despreparados, os educadores acabam sendo duplamente penalizados: de um lado, enfrentam condições materiais precárias de trabalho, de outro, carregam o peso simbólico de serem responsabilizados pelo fracasso escolar de seus alunos. Esse processo revela uma lógica perversa em que os professores, em vez de reconhecidos como agentes de resistência e de transformação, são transformados em “culpados oficiais” pela incapacidade do sistema educacional em atender às demandas históricas e sociais das populações que buscam a EJA.

No caso dessa modalidade, a situação se agrava, pois a ausência de políticas consistentes de formação específica e a falta de recursos pedagógicos direcionados reforçam a invisibilidade e a marginalização dos educadores da EJA. Longe de serem os causadores das dificuldades, esses profissionais figuram entre as principais vítimas de um processo de precarização que atinge não apenas sua prática pedagógica, mas também sua identidade

profissional. Atribuir-lhes a responsabilidade exclusiva pela qualidade educacional desconsidera a profunda relação entre ensino, condições sociais e políticas públicas, obscurecendo o papel do Estado na criação de mecanismos que poderiam, de fato, garantir uma educação inclusiva, significativa e socialmente transformadora.

Além disso, a culpabilização do professor, especialmente no âmbito da EJA, revela um mecanismo perverso de deslocamento da responsabilidade política, em que a precariedade estrutural é encoberta pelo discurso de insuficiência individual. Tal narrativa não apenas fragiliza a valorização docente, mas também produz um efeito simbólico de deslegitimação da profissão, naturalizando desigualdades e perpetuando a lógica de exclusão que historicamente marca essa modalidade. Ao transformar o professor em culpado das falhas sistêmicas, negligencia-se o caráter coletivo e social do processo educativo, o que compromete a construção de políticas públicas mais equitativas e a consolidação da EJA como espaço de emancipação e justiça social.

Ainda em consonância com o pensamento de Arroyo (2017), é preciso reconhecer que o processo de precarização das políticas educacionais não apenas marginaliza os educandos da EJA, mas também coloca os próprios professores como vítimas de um sistema que os responsabiliza por falhas estruturais que extrapolam sua esfera de atuação. As políticas socioeducativas, ainda que se apresentem como inclusivas, revelam-se frequentemente como mecanismos de uma inclusão excludente, na medida em que mantêm populações do campo, povos indígenas, comunidades quilombolas e estudantes beneficiados por cotas raciais em uma posição subalterna dentro do próprio sistema educacional. Embora esses grupos tenham garantidos, em teoria, o direito ao reconhecimento de suas identidades culturais, saberes e tradições, tal reconhecimento raramente se materializa em práticas pedagógicas concretas ou em políticas que assegurem condições efetivas de ensino e aprendizagem.

Nesse cenário, a relação de trabalho precarizado dos docentes torna-se um dispositivo estratégico para mascarar a omissão do Estado e a insuficiência das políticas educacionais. Os professores da EJA, em especial, enfrentam um duplo processo de invisibilização: por um lado, precisam lidar com currículos e estruturas que não dialogam com a diversidade de seus educandos; por outro, são responsabilizados pelo insucesso escolar, como se sua formação e prática pedagógica pudessem, isoladamente, superar os déficits históricos e estruturais do sistema. Assim, longe de serem os causadores das desigualdades, esses docentes também se configuram como vítimas de um modelo educacional que negligencia investimentos adequados e desconsidera a complexidade das demandas formativas e sociais próprias da EJA.

Toda a luta por humanização na educação ainda encontra resistências significativas quando se trata das políticas e diretrizes voltadas à formação docente, especialmente no campo da Educação de Jovens e Adultos. Arroyo (2017) aponta que os processos de desumanização, os quais atingem milhões de educandos, não se restringem aos sujeitos que chegam à escola, mas atravessam também as condições de trabalho e a própria trajetória formativa dos professores. Nesse sentido, torna-se evidente que não é mais suficiente pensar a formação docente apenas em termos de domínio dos processos de desenvolvimento humano ou de competências pedagógicas gerais. É necessário reconhecer que a desumanização constitui uma realidade histórica que incide tanto sobre os educandos quanto sobre os educadores, e que se expressa nas precariedades materiais, nas condições laborais adversas e na ausência de políticas específicas que valorizem a docência na EJA.

Ainda em Arroyo (2017), o autor aponta que a presença dos educandos populares na escola provoca uma ruptura tanto na autoimagem dos alunos quanto na dos docentes, impondo a necessidade de revisitar conceitos tradicionais de infância e adolescência. As trajetórias desses sujeitos – frequentemente marcadas por infâncias roubadas, não vivenciadas plenamente devido à pobreza, à violência, à exclusão e à discriminação – desafiam as concepções hegemônicas que historicamente orientaram a prática docente. Nesse contexto, os professores da EJA são convocados a ressignificar sua atuação, deslocando-se de modelos formativos homogêneos para práticas capazes de dialogar com a diversidade de experiências de vida e com as desigualdades estruturais que atravessam o cotidiano de seus educandos.

Essa ressignificação, entretanto, não se limita ao plano de ensino ou projeto pedagógico. Ela impacta diretamente a própria condição de trabalho docente, que passa a exigir uma formação diferenciada, voltada para compreender e responder às demandas complexas de sujeitos que carregam marcas históricas de exclusão. Arroyo evidencia que, ao mesmo tempo em que os professores da EJA se tornam mediadores de saberes e reconstruções identitárias, também se veem submetidos a relações laborais precarizadas, desprovidas de reconhecimento e apoio institucional. Assim, o encontro com as “gentes” da EJA não apenas redefine a prática educativa, mas também revela contradições no modo como o trabalho docente é estruturado, demandando políticas formativas e condições de exercício profissional que estejam à altura da relevância social e emancipatória dessa modalidade.

Nesse contexto, as exigências e posturas adotadas na relação entre alunos e docentes frequentemente não assumem caráter reparador, tampouco visam a restaurar a humanidade historicamente negada a muitos educandos da EJA. Como observa Arroyo (2017, p. 240), emerge uma identidade docente marcada por imperatividade, controle e

despolitização, refletindo tensões crescentes à medida que novas infâncias, adolescências e jovens adultos ingressam na modalidade. Essa realidade provoca desconforto no trabalho docente e questiona a construção das identidades profissionais dos educadores, muitos dos quais não possuem formação adequada para desenvolver uma prática pedagógica humanizadora, plural e sensível às especificidades socioculturais dos educandos.

A falta de compreensão dos contextos de vida dos alunos resulta em atividades sem significado, desestimulantes e desvinculadas da realidade concreta da EJA. Frente a esses desafios, torna-se evidente a necessidade de valores e uma ética profissional renovados, capazes de orientar a ação docente na promoção de aprendizagens significativas e no reconhecimento da diversidade, resgatando, assim, a dimensão humanizadora da educação que essa modalidade deveria priorizar.

Dessa forma, os trabalhadores e trabalhadoras da educação na EJA também se veem em um processo contínuo de reconstrução de suas identidades profissionais, buscando afirmar seu protagonismo frente às condições históricas de precarização e desvalorização da modalidade. Conforme aponta Arroyo (2017), a responsabilização exclusiva dos docentes pelos resultados educacionais desconsidera as limitações estruturais do sistema, evidenciando a necessidade de políticas que garantam formações continuadas de qualidade e condições de trabalho adequadas. Nesse contexto, a busca por reconhecimento profissional e desenvolvimento contínuo torna-se uma estratégia de resistência, permitindo que os educadores reafirmem seu papel central na promoção de aprendizagens significativas e na construção de práticas pedagógicas inclusivas e emancipatórias na EJA.

A educação, inserida nas relações sociais e trabalhistas, sofre intensas influências do mercado e do capital, o que impacta diretamente as condições de trabalho dos professores da EJA. Conforme Frigotto (1998), os processos educacionais passam a ser orientados pelo mercado, tratando o capital como parâmetro de valor de toda ação educativa e privilegiando interesses de grupos restritos. Nesse contexto, o projeto pedagógico dominante vincula a Educação Básica a uma lógica de empregabilidade e de competências instrumentalizadas, promovendo uma formação mínima, facilmente manipulável e explorável, em detrimento de propostas pedagógicas libertadoras, humanizadoras e reparadoras. Essa orientação contribui para a precarização das condições de trabalho dos docentes da EJA, que se veem limitados a cumprir currículos padronizados e pouco significativos, sem acesso a recursos adequados, apoio institucional ou valorização de sua atuação profissional, comprometendo a potencialidade emancipatória da modalidade.

Ao tratarmos das relações de trabalho docente, temos Kuenzer (2002) que nos

oferece uma análise crítica sobre como os processos pedagógicos se articulam à valorização do capital, evidenciando que os novos modos de produção e os valores sociais emergentes reproduzem relações de fragmentação entre aqueles que planejam e aqueles que executam. Nesse contexto, tanto as relações de trabalho quanto a escola contribuem para a manutenção dessa divisão, distribuindo o conhecimento científico e o saber prático de forma desigual, o que intensifica a alienação dos trabalhadores (Kuenzer, 2002, p. 79). Complementando essa perspectiva, Frigotto (1998) aponta que a educação de jovens e adultos, quando inserida em condições de precarização institucional e ausência de políticas estruturais adequadas, reproduz tais relações de desigualdade. Os professores da EJA, muitas vezes submetidos a jornadas irregulares, falta de recursos e currículos padronizados, tornam-se protagonistas de uma dinâmica de trabalho fragmentada, na qual suas capacidades e saberes são subutilizados e desvalorizados, refletindo diretamente nas condições de ensino e aprendizado dos educandos.

Ainda em consonância com Kuenzer, o que anteriormente era denominado como “capacidades” passou a ser compreendido como “competências”, articulando-se à expectativa de que os indivíduos adquiram, ao longo da Educação Básica, habilidades gerais e específicas necessárias para atuar de maneira efetiva na sociedade e no mundo do trabalho. No entanto, quando essas competências não são plenamente consolidadas, os indivíduos ficam sujeitos à exclusão social e educacional, reproduzindo mecanismos de desigualdade. A autora aprofunda essa discussão por meio da análise da exclusão includente e da inclusão excludente, conceitos que se revelam particularmente relevantes ao refletirmos sobre as condições de trabalho dos professores da EJA. Esses profissionais, muitas vezes submetidos a jornadas precárias, falta de recursos pedagógicos e insuficiente valorização, encontram-se em contextos que dificultam a efetiva mediação e desenvolvimento das competências de seus educandos, evidenciando como as relações de precarização docente impactam diretamente a qualidade da aprendizagem e a concretização de políticas inclusivas.

A exclusão do trabalhador do mercado formal, ou sua inclusão em condições precárias, configura o que Kuenzer (2002, p. 93) denomina de “inclusão excludente”: estratégias que visam a inserir todos nas instituições educacionais sem garantir os padrões mínimos de qualidade ou condições adequadas de trabalho. Essa lógica se reflete também no contexto da Educação de Jovens e Adultos, em que os professores, embora formalmente incluídos no sistema, enfrentam jornadas insuficientes, falta de recursos pedagógicos, espaços inadequados e baixos salários frente às demandas complexas da modalidade. Além disso, muitos educandos e trabalhadores não possuem as competências exigidas pelo mercado de trabalho, sendo submetidos a padrões de desempenho e habilidades muitas vezes impostos de

forma rígida e descontextualizada.

Nesse cenário, tanto os educandos quanto os docentes se encontram em uma posição de vulnerabilidade estrutural: os primeiros enfrentando barreiras para a inserção social e profissional, e os segundos lidando com a responsabilização pelo insucesso educacional em condições de trabalho limitadas e precarizadas.

Nesse sentido, a escola constitui um dos espaços centrais de acesso ao conhecimento, e esse saber deveria assumir caráter de libertação e transformação social, beneficiando tanto educandos quanto educadores. No entanto, a realidade das instituições educacionais ainda reflete a reprodução de relações ideológicas alinhadas aos interesses do capitalismo e da classe dominante, impactando diretamente a qualidade da experiência escolar e as condições de trabalho dos professores, especialmente aqueles da EJA. Esses docentes frequentemente enfrentam precarização, falta de recursos, currículos padronizados e ausência de reconhecimento de suas práticas, o que compromete sua atuação e limita sua capacidade de mediar aprendizagens significativas.

Quando se invoca a ideia de “escola para todos”, reconhece-se a necessidade de inclusão de grupos historicamente marginalizados – como classes populares, povos indígenas, agricultores, ribeirinhos, trabalhadores, mulheres, idosos e pessoas com deficiência. Contudo, a inclusão não deve se restringir à mera matrícula desses educandos; é igualmente fundamental assegurar sua permanência, desenvolvimento intelectual, emocional, cultural, social e profissional, bem como a qualidade da educação recebida. A escola precisa ser compreendida como um espaço de diálogo e construção coletiva, onde educandos e educadores participam ativamente da produção de conhecimento, e não como um ambiente que os reduza a meros números ou indicadores estatísticos, mantendo, assim, a reprodução de desigualdades estruturais.

Torna-se imprescindível conferir maior atenção às condições de trabalho dos professores da EJA, promovendo investimentos consistentes em formação continuada e no fortalecimento de estruturas institucionais que sustentem suas práticas pedagógicas. A escola, nesse contexto, não pode ser concebida apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como ambiente de mediação crítica, capaz de articular o conhecimento escolar com as experiências de vida dos educandos e com a realidade social mais ampla. Garantir condições adequadas de trabalho e formação docente é fundamental para que os professores possam desenvolver práticas pedagógicas emancipatórias, capazes de tensionar e questionar a contradição entre trabalho e capital, promovendo aprendizagens significativas que extrapolem o ensino técnico e favoreçam a construção de autonomia, cidadania e justiça social no espaço

educacional.

As formas históricas de disciplinamento social encontram no trabalho pedagógico uma de suas manifestações mais concretas, revelando como a organização escolar e a função docente foram moldadas para atender de maneira diferenciada às demandas sociais. Nesse contexto, observa-se claramente uma distinção entre uma educação voltada à formação de intelectuais para uma minoria e uma educação instrumental voltada para a maioria, relegando grande parte dos sujeitos a processos de aprendizagem utilitaristas e limitados. No âmbito da Educação de Jovens e Adultos, essa divisão se manifesta de maneira ainda mais aguda, dado o caráter marginalizado da modalidade e as condições de trabalho frequentemente precárias enfrentadas pelos docentes. Conforme Saviani (2007), enquanto não forem historicamente superadas as contradições entre capital e trabalho, permanecem inviáveis práticas pedagógicas genuinamente autônomas e transformadoras, sendo os professores simultaneamente responsáveis por resultados e vítimas de um sistema que os limita estrutural e institucionalmente.

Ao retomarmos Kuenzer (1985), vemos que a autora aponta aspectos cruciais relacionados à fragmentação e à precarização do trabalho docente, destacando que, especialmente no contexto universitário, recai sobre os professores uma exigência crescente de qualificação acadêmica, frequentemente sem o correspondente investimento em formação pedagógica. Saviani (1991; 2000) contribui para esse debate ao problematizar a separação entre conhecimento científico e prática educativa, evidenciando que a valorização exclusiva da produção acadêmica desconsidera a complexidade do trabalho docente, sua dimensão pedagógica e a necessidade de compreender os alunos em seus contextos sociais e culturais. No caso da Educação de Jovens e Adultos, essa tensão se manifesta de maneira ainda mais intensa, pois os professores enfrentam não apenas a exigência de conhecimento técnico, mas também condições de trabalho precarizadas, ausência de materiais adequados e currículos que muitas vezes ignoram a diversidade e as experiências de vida dos educandos. Assim, a formação docente e a valorização do trabalho pedagógico tornam-se centrais para romper com a lógica de fragmentação e atender de forma significativa às demandas dessa modalidade.

Um dos grandes desafios decorrentes dessa incongruência diz respeito ao fato de que a EJA, além de garantir a escolarização básica, tem também como finalidade a formação e preparação para o mundo do trabalho, sobretudo para aqueles que necessitam da inserção laboral como condição imediata de sobrevivência. A Lei n.º 9.394/1996, em seu artigo 37, §1º, assegura às pessoas jovens e adultas “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho” (Brasil, 1996,

art. 37), reconhecendo, portanto, a especificidade dessa modalidade e a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas.

No entanto, observa-se uma lacuna significativa no cumprimento desse princípio, uma vez que muitas instituições escolares ainda não realizam uma análise cuidadosa dos perfis e das competências exigidas dos profissionais que atuam na EJA. Soma-se a isso a ausência de formações específicas e contínuas, em lócus, voltadas à realidade dessa modalidade, bem como a falta de estratégias que promovam articulações com o setor produtivo e com órgãos empresariais locais. Tal negligência compromete não apenas a oferta, mas também a qualidade da educação, refletindo em prejuízos tanto para os alunos, que deixam de ter acesso a oportunidades educativas integradas às suas necessidades concretas, quanto para os professores, os quais permanecem sem respaldo institucional e formativo adequado para desenvolverem um trabalho pedagógico crítico e socialmente relevante.

Contudo, as atuais transformações no mundo do trabalho exigem mais do que conhecimentos básicos, pois é necessário obter o desenvolvimento de habilidades e competências específicas para cada área profissional, assim como a capacidade de dialogar com os avanços científicos e tecnológicos e de compreender as novas dinâmicas sociais contemporâneas. Nesse cenário, a EJA não pode ser reduzida a uma função meramente compensatória, mas deve ser concebida como espaço de formação integral, no qual a escolarização se articule com a qualificação profissional, a emancipação social e a cidadania ativa. Essa perspectiva demanda um corpo docente preparado para atuar de modo interdisciplinar e crítico, valorizando os saberes prévios dos educandos e ampliando-os em diálogo com as exigências atuais do mundo do trabalho, sem perder de vista o caráter humanizador e transformador da educação.

4 DOCENTES DA EJA: *HABITUS* PRECÁRIOS, SUBCIDADINA E EXCLUSÃO

Neste capítulo, apresentamos as aproximações possíveis entre os docentes da EJA e as categorias de análise utilizadas por Ferreira (2024) – condições de subcidadania; *habitus* precário e educacional; construção de identidade e comunidade; e implicações para políticas educacionais de formação docente –, reconhecendo o espraiamento da concepção, inicialmente atribuída aos estudantes da EJA e, na pesquisa, espraiadas aos professores implicados nas dinâmicas de precarização, subcidadania e invisibilidade que marcam os processos de exclusão vivenciados nessa modalidade de ensino.

Apesar de reconhecermos a proximidade e o espraiamento das categorias

analisadas por Ferreira (2024) aos docentes dessa modalidade, em que docentes e estudantes habitam um mesmo campo estrutural de exclusão e subcidadania, ressaltamos que ambos não ocupam posições idênticas nesse campo. Os docentes já atingiram níveis de escolaridade e reconhecimento formal, condição que os estudantes da EJA ainda não têm, além disso, ainda enfrentam desvalorização dentro do espectro da EJA, sobretudo por atuarem em um segmento marginalizado da Educação Básica.

Para compreendermos melhor essa condição, apresentamos a definição de proximidade assimétrica que designa uma relação em que diferentes sujeitos compartilham um mesmo campo estrutural, marcado por dinâmicas políticas, sociais ou educacionais comuns, mas o fazem a partir de posições desiguais, atravessadas por distintas formas de capital simbólico, material e político. Essa noção evidencia que pertencer a um mesmo campo não implica experimentar as mesmas condições sociais, pois se trata de uma proximidade ancorada na estrutura, mas tencionada por hierarquias e diferenciações internas.

No contexto da EJA, proximidade assimétrica refere-se ao modo como os estudantes e docentes compartilham um mesmo campo de precarização e desvalorização institucional, embora ocupem posições sociais e educacionais diferentes. Enquanto muitos estudantes tiveram a escolarização historicamente negada, retornando à escola em condições de vulnerabilidade, os docentes conquistaram a escolaridade básica e superior, mas enfrentam vínculos de trabalho precários, ausência de reconhecimento e marginalização política da modalidade. Assim, ambos estão próximos no campo estrutural da EJA, mas essa proximidade é atravessada por assimetrias de trajetórias, posição e poder.

Contudo, ao ampliarmos o conceito de gentes da EJA para incluir os docentes, não se trata de afirmar que professores e estudantes vivenciam as mesmas condições sociais. O que compartilham é um campo estrutural de subcidadania e precarização ainda que a partir de posições distintas: de um lado, sujeitos cuja escolarização foi historicamente negada; de outro, profissionais que, embora tenham alcançado escolaridade superior, enfrentam vínculos precários e desvalorização institucional. Essa proximidade assimétrica é constitutiva do campo da EJA e ajuda a compreender as formas pelas quais diferentes sujeitos vivenciam e respondem às desigualdades estruturais.

Desse modo, a questão norteadora deste capítulo consiste em compreender como as categorias analíticas de gentes da EJA se articulam à experiência docente nessa modalidade. Tal indagação possibilita examinar os vínculos entre referenciais teórico-metodológicos e práticas pedagógicas, evidenciando de que forma os professores, ao interagirem com sujeitos historicamente marginalizados, também são atravessados pelas

marcas da subcidadania e da exclusão. Nesse movimento, busca-se analisar não apenas os significados atribuídos pelos docentes às trajetórias das gentes da EJA, mas também as implicações dessa relação para a constituição de sua identidade profissional e para a construção de práticas educativas comprometidas com a dignidade e a emancipação dos educandos.

Diante desse contexto, o objetivo deste capítulo é estabelecer relações entre a concepção de gentes da EJA e as categorias analíticas que orientam o estudo: condições de subcidadania; *habitus* precário e educacional; construção de identidades e comunidades; e suas implicações para as políticas de formação docente. A análise parte dos elementos que evidenciam os processos de precarização, invisibilidade e inferiorização historicamente associados à modalidade, buscando compreender como tais dimensões ressoam nas práticas pedagógicas e na constituição profissional dos educadores. Nesse sentido, enfatiza-se o lugar do “ser professor da EJA”, marcado por desafios estruturais, tensões políticas e exigências pedagógicas específicas, que se manifestam cotidianamente nas salas de aula e demandam estratégias formativas capazes de reconhecer e valorizar a complexidade dessa docência.

4.1 AS GENTES DA EJA ESPRAIADAS PARA OS PROFESSORES: ATRAVESSAMENTOS DA SUBCIDADANIA E DA EXCLUSÃO

A relação entre docentes e discentes na Educação de Jovens e Adultos não se restringe à transmissão de conteúdos, mas envolve experiências compartilhadas, trajetórias de vida e processos de construção identitária que podem tanto favorecer quanto dificultar a aprendizagem. No caso específico da EJA, os professores que se aproximam da realidade dos educandos – seja por conhecerem suas histórias, por pertencerem à mesma comunidade ou por adotarem uma postura de acolhimento e respeito – conquistam maior reconhecimento e legitimidade junto aos alunos. Essa postura pedagógica, marcada por uma linguagem acessível, por práticas dialógicas e por sensibilidade às vivências dos sujeitos, contribui para fortalecer vínculos, estimular a assiduidade e ampliar a participação nas atividades escolares. Ao sentirem-se respeitados em sua dignidade e protegidos contra situações de preconceito e constrangimento, os educandos encontram condições mais favoráveis para questionar, expor dificuldades e construir aprendizagens significativas.

Essa perspectiva abre espaço para compreender a docência na EJA como prática relacional e situada, em diálogo permanente com a realidade social, cultural e histórica dos educandos. É nesse horizonte que se inscrevem os estudos de Freire (1996), ao enfatizar a

centralidade do reconhecimento dos saberes populares, da escuta atenta e da valorização das experiências de vida como dimensões constitutivas de uma pedagogia crítica e emancipatória.

Com base no compartilhamento de práticas pedagógicas, escutas ativas feitas com os docentes e, principalmente, na relação com as bases teóricas de Jessé Souza (2023) e Robert Castel (2010) é que surgiram as categorias de análise relacionadas às gentes da EJA de Ferreira (2024) entre as dinâmicas de inclusão, identidade e cidadania no contexto da educação de jovens e adultos.

Em função dessas abordagens, organizadas em categorias que se articulam à compreensão das gentes da EJA, recuperamos tais elementos – condições de subcidadania, *habitus* precário e educacional, construção de identidades e comunidades, implicações para as políticas de formação docente – e os ancoramos nas relações de trabalho e práticas docentes. Parte-se do entendimento de que as experiências cotidianas dos professores estão atravessadas pelos mesmos desafios de superação da subcidadania e da exclusão que incidem sobre os educandos, revelando uma condição compartilhada de precarização. Nesse sentido, os docentes não apenas medeiam o processo formativo, mas também se veem implicados em contextos de invisibilidade e desvalorização, o que reforça a pertinência da análise que associa suas trajetórias às dimensões estruturais destacadas no campo investigativo recente.

Assim, o modelo de educação dominadora, conceituado por Freire (2002) como aquele voltado aos interesses das classes dominantes – em que os alunos eram tratados como analfabetos, destituídos de saberes significativos, e suas trajetórias e experiências de vida eram desconsideradas – mostra-se insuficiente para atender às demandas contemporâneas. Para Freire, a educação deve constituir-se como um ato de reflexão crítica e ação transformadora, em que o processo de ensino-aprendizagem se articula à compreensão da realidade social, permitindo que educandos e educadores se reconheçam como sujeitos ativos na construção do conhecimento e na transformação de seu contexto.

Nessa perspectiva, a prática educativa nas escolas contemporâneas demanda transformações estruturais e pedagógicas que promovam uma educação acolhedora, dialógica, diversificada, inclusiva e, sobretudo, de qualidade, capaz de favorecer o desenvolvimento integral dos educandos. Tal necessidade é ainda mais presente na modalidade da EJA, composta por “gentes” historicamente excluídas ou marginalizadas do sistema de ensino formal. Ao se considerar as categorias de análise propostas por Ferreira (2024) – subcidadania; *habitus* precário; construção de identidade e comunidade; e implicações para as políticas de educação –, percebe-se que a atuação docente deve ir além da transmissão de conteúdos, articulando saberes prévios, experiências de vida e contextos culturais, de modo a

contribuir para a superação das desigualdades estruturais e para a efetiva inclusão social desses sujeitos.

Freire (1987) e Gadotti (1998) enfatizam a importância de uma educação de caráter qualitativo, ética e democrática, orientada por princípios de igualdade social, política e econômica, de modo que os indivíduos possam se tornar protagonistas de suas ações e exercer plenamente a cidadania. No contexto da EJA, essa concepção assume contornos ainda mais complexos, dado que os educadores lidam com sujeitos diversos – jovens, adultos e idosos – que apresentam trajetórias, níveis de aprendizagem, interesses e necessidades diferenciadas.

A partir das categorias de análise propostas por Ferreira (2024), percebe-se que, no contexto atual, o professor também carrega a marca da invisibilidade e subalternidade das condições de trabalho dos professores da EJA, os quais permanecem à margem das políticas educacionais e das agendas de valorização profissional. Apesar do potencial transformador de suas práticas, muitos docentes enfrentam estruturas precárias, falta de recursos didáticos, ausência de formações continuadas específicas e currículos que não consideram as trajetórias e necessidades dos educandos. Essa realidade evidencia uma contradição estrutural: enquanto se espera que promovam aprendizagens significativas, mediando saberes e experiências heterogêneas, os professores da EJA atuam em condições que limitam sua autonomia pedagógica, desvalorizam seu trabalho e reproduzem, de forma paradoxal, processos de exclusão e subcidadania dentro do próprio espaço escolar. A precarização sistemática de sua atuação transforma a prática docente em um exercício constante de resistência, colocando em tensão a promessa de uma educação emancipatória frente às condições reais de sua implementação.

A perspectiva freireana de uma educação emancipatória não se restringe à transformação dos educandos, mas abrange igualmente a formação dos docentes. A consciência crítico-reflexiva que se constrói no processo educativo deve operar de modo simultâneo em ambos os sujeitos, rompendo com a lógica de uma transmissão unilateral de saberes. O diálogo, entendido por Freire como uma relação horizontal e não hierárquica, fundamenta-se na confiança, na esperança e na reciprocidade crítica, constituindo-se em um espaço de autêntica comunicação e de construção coletiva do conhecimento. No âmbito da Educação de Jovens e Adultos, tal compreensão revela a centralidade da interação entre educadores e educandos, evidenciando que a aprendizagem emerge do encontro entre experiências, saberes e trajetórias de vida, no qual todos os envolvidos se transformam mutuamente e ampliam sua capacidade de compreender e intervir no mundo.

Nas palavras de Freire (1985), temos:

O diálogo é uma relação horizontal de A com B [...]. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (Freire, 1985, p. 107).

Nessa perspectiva, a prática educativa na EJA, reflexiva, capaz de perceber a subcidadania e a exclusão como elementos que conservam a pedagogia do opressor nas condições por ele imposta, não pode servir para uma educação reprodutora de conteúdos formais ou de valores pré-estabelecidos. Ela deve, simultaneamente, questionar estruturas sociais, funcionando como um instrumento de intervenção crítica no mundo. Ao adotar essa abordagem, a educação torna-se um espaço de emancipação, em que docentes e educandos se engajam na construção coletiva do conhecimento, na desconstrução de desigualdades e no exercício da cidadania, reafirmando a centralidade da EJA como modalidade capaz de articular aprendizagem, reconhecimento de saberes prévios e transformação social.

Para Freire (2018), a educação deve ser compreendida como uma forma de intervenção crítica no mundo, que vai além da simples transmissão ou aprendizagem de conteúdos. Esse processo envolve, simultaneamente, a reprodução de determinadas normas sociais e a possibilidade de questionar e desmascarar as ideologias dominantes. Assim, a prática educativa assume uma natureza dialética e contraditória, a qual não se trata apenas de reproduzir conhecimento nem apenas de confrontar estruturas estabelecidas, mas de integrar ambos os movimentos de forma reflexiva. No contexto da Educação de Jovens e Adultos, essa perspectiva evidencia a importância de uma pedagogia que considere as experiências e saberes prévios dos educandos, promovendo a transformação social, o exercício da cidadania e o fortalecimento de práticas críticas e emancipadoras.

Sendo assim, as categorias a seguir relacionadas são estudadas de maneira integrada, a partir das relações de trabalho e práticas pedagógicas dos docentes da EJA que desafiam o cotidiano das inúmeras “gentes” que fazem da modalidade um instrumento de superação das desigualdades e dos limites impostos à inclusão social.

4.1.1 Condição de subcidadania relacionada aos docentes da EJA

Antes de refletirmos sobre a condição de subcidadania vinculada aos docentes da EJA, é necessário enfatizar que essa categoria, inicialmente atribuída aos educandos da modalidade, explicita as limitações no acesso e na permanência escolar em condições que assegurem a conclusão dos estudos. Nesse contexto, a noção de subcidadania evidencia que

não se trata apenas da interrupção do percurso escolar na infância ou na juventude, mas também da restrição sistemática de direitos que, ao negar a certificação, compromete projetos de vida, restringe possibilidades de inserção social e profissional e inviabiliza a realização de sonhos e avanços que deveriam ser garantidos pela escolarização enquanto expressão fundamental do direito à cidadania.

Em Ferreira (2024), essas questões que perpetuam a inadequação do sujeito reforçam que “a condição de subcidadania, refletida em palavras e comportamentos internalizados pelas gentes da EJA, atua como um mecanismo de apagamento da essência humana, limitando o exercício efetivo de direitos básicos e fundamentais” (Ferreira, 2024, p. 54).

Apesar da subcidadania ser experienciada de modos diferentes, e de que, apesar dos docentes e estudantes ocuparem posições institucionais diferenciadas, ambos compartilham condições de subcidadania. Enquanto os alunos, sem aquisição dos conhecimentos básicos e em situações de vulnerabilidade, buscam um pouco de dignidade social; os docentes, apesar de sua formação superior, enfrentam condições precárias de trabalho e desvalorização profissional. Dessa forma, ambos vivenciam condições de desigualdades estruturais.

Ao relacionarmos a categoria de subcidadania, proposta por Jesse Souza (2003), às condições de trabalho dos docentes da EJA, é possível compreender como esses profissionais também são alocados em uma posição de marginalidade e invisibilidade dentro do próprio sistema educacional. Se, no caso dos educandos, a subcidadania se manifesta pela limitação do acesso e da permanência escolar em condições adequadas, no caso dos professores, ela se traduz em trajetórias formativas fragmentadas, em reconhecimento institucional precário e na ausência de políticas estruturadas que consolidem a docência na modalidade como um campo legítimo e valorizado. A precarização, portanto, não se restringe ao aluno, mas reverbera sobre o educador, configurando um quadro de exclusão ampliada que compromete o desenvolvimento pleno do processo educativo.

No que se refere à formação docente, observa-se a recorrência de percursos aligeirados, marcados por licenciaturas ofertadas em regime especial ou emergencial, muitas vezes criadas em resposta a demandas imediatas, sem garantir uma preparação sólida e aprofundada. Essa lógica de formação acelerada reforça a condição de subcidadania ao negar ao professor o direito a uma formação integral e crítica, limitando suas possibilidades de desenvolvimento acadêmico e de atuação qualificada. Tais cursos, concebidos como soluções provisórias, acabam se consolidando como práticas permanentes, naturalizando a ideia de que

a docência na EJA pode ser exercida sem o mesmo rigor formativo exigido em outras modalidades da Educação Básica.

Outro aspecto central diz respeito ao currículo das instituições formadoras, as quais, em sua maioria, negligenciam conteúdos, práticas e metodologias voltadas às especificidades da EJA. Em vez de preparar o professor para lidar com a diversidade etária, cultural e social dos sujeitos da modalidade, prevalece um currículo genérico, pensado prioritariamente para o ensino regular, que ignora os desafios concretos da docência junto a jovens, adultos e idosos com trajetórias escolares interrompidas. A ausência dessa perspectiva curricular específica reforça a invisibilidade da modalidade e contribui para a reprodução da subalternidade docente, pois coloca os profissionais da EJA em uma posição de improviso e desamparo pedagógico.

A falta de políticas públicas de formação inicial e continuada voltadas diretamente aos docentes da EJA aprofunda esse quadro de precarização. Embora a legislação reconheça a modalidade como parte integrante da Educação Básica, não há diretrizes sistemáticas que assegurem programas de formação contínua, incentivo à pesquisa ou suporte institucional consistente para esses profissionais. O resultado é um cenário em que os professores da EJA são responsabilizados por atender a demandas complexas sem a devida infraestrutura formativa, sendo mantidos em uma condição de desigualdade em relação a seus pares do ensino regular. Nessa perspectiva, a subcidadania docente se expressa não apenas como carência individual, mas como reflexo de um modelo estrutural que nega aos educadores da EJA as condições necessárias para exercer plenamente sua função social e pedagógica.

É importante destacarmos que, mesmo quando há oferta de formação docente, estas frequentemente se mostram insuficientes, pois privilegiam majoritariamente pautas vinculadas ao ensino regular de crianças e adolescentes, relegando a EJA a uma condição de invisibilidade. As temáticas trabalhadas tendem a ser gerais, centradas em discussões amplas sobre a Educação Básica, sem considerar as especificidades históricas, sociais e pedagógicas que caracterizam a modalidade. Nesse cenário, os professores da EJA não encontram espaço para refletir sobre suas práticas, compartilhar experiências ou aprofundar debates voltados aos desafios concretos de seus educandos. O resultado é uma sensação de desencaixe e desvalorização, a qual desmotiva a participação desses docentes e reforça a percepção de que a modalidade permanece marginal nas políticas formativas e no planejamento educacional mais amplo.

No âmbito da subcidadania, observa-se que ela se manifesta também nas condições de trabalho docente, produzindo afastamento, isolamento e invisibilidade dos

profissionais que atuam na EJA em relação aos demais pares da instituição. Esses professores, muitas vezes, não participam ativamente de espaços de diálogo, decisão e planejamento coletivo, o que acentua sua marginalização dentro do próprio contexto escolar. Tal exclusão torna-se ainda mais problemática quando se considera que os encontros formativos e as trocas de experiências entre educadores são fundamentais para a construção de currículos mais inclusivos, para a elaboração de projetos pedagógicos significativos e para a definição de práticas que integrem a formação escolar e humana das gentes da EJA. Nesse sentido, a ausência de participação e reconhecimento desses docentes reforça a precarização de sua atuação e limita o potencial transformador da modalidade.

Um aspecto crucial da condição de subcidadania, que se projeta também nas salas de aula da EJA, refere-se ao modo como determinados professores são alocados para essa modalidade. Em muitos casos, esses profissionais não chegam à EJA por escolha ou reconhecimento de suas competências, mas em decorrência de processos de remanejamento institucional: conflitos no ensino regular, readaptação por problemas de saúde, dificuldades de ordem intelectual ou comportamental, estereótipos que não se adequam ao padrão docente idealizado, ou ainda por não atingirem os índices e resultados esperados nas turmas regulares. Esse processo revela que, no interior das próprias políticas e práticas escolares, se produzem hierarquias que naturalizam a existência de professores de “primeira categoria” e de “segunda categoria”, conforme aponta Jessé Souza (2023) ao tratar da estrutura social brasileira marcada por distinções de valor entre indivíduos.

No caso da EJA, essa lógica reitera um mecanismo de subalternização simbólica e material: os docentes vinculados à modalidade passam a ocupar um espaço que lhes confere menor prestígio, menor reconhecimento e, por vezes, condições mais precárias de trabalho. Essa dinâmica expressa, em termos freirianos, a reprodução das desigualdades no interior da escola, em que não apenas os educandos são vistos como sujeitos “menos legítimos” no direito de aprender, mas também os professores são posicionados em uma hierarquia que os coloca como profissionais “menos competentes” ou “menos adequados”. Assim, a EJA torna-se duplamente atravessada pela lógica da subcidadania: tanto dos alunos, cuja exclusão histórica os empurrou para essa modalidade, quanto dos docentes, os quais acabam sendo designados a ela não por valorização, mas por um processo de deslocamento institucional que reforça sua condição marginal dentro do próprio sistema educacional.

Esse processo, o qual relega professores da EJA a posições de menor prestígio e reconhecimento, pode ser aprofundado à luz do conceito de “segregar incluindo” formulado por Castel (2013). Segundo o autor, trata-se de uma lógica que permite a presença formal de

determinados grupos dentro das instituições, mas os mantêm em condições de marginalidade, sem pleno acesso aos recursos, aos direitos ou ao reconhecimento social. No caso da EJA, isso significa que os docentes permanecem integrados ao sistema escolar, exercendo suas funções e assegurando a continuidade da oferta educacional, mas ao mesmo tempo são posicionados em uma zona de invisibilidade e vulnerabilidade, que os distancia do status conferido aos professores das modalidades regulares.

Essa inclusão marginal opera como mecanismo de precarização estrutural, uma vez que, ao mesmo tempo em que esses docentes são necessários para a manutenção do sistema, são relegados às condições de subcidadania já apontadas por Jessé Souza (2023), sendo vistos como profissionais de “segunda categoria”. Tal estigmatização se manifesta tanto nas relações institucionais – pela ausência de condições materiais, de políticas de formação específicas e de valorização – quanto nas relações simbólicas, marcadas pelo preconceito e pelo julgamento da própria comunidade escolar. Dessa forma, a condição de professores da EJA ilustra a articulação entre os processos de segregação e precarização: permanecem incluídos na estrutura educacional, mas apenas de modo subordinado e periférico, revelando como a escola reproduz, em sua própria lógica, as desigualdades que afirma combater.

Nesse sentido, Gatti (2010) aponta insuficiências significativas no que se refere ao currículo da formação inicial de professores, particularmente no preparo dos licenciados para atuarem na Educação Básica. Tais lacunas tornam-se ainda mais evidentes quando se trata da EJA, modalidade que exige não apenas domínio de conteúdos, mas também a capacidade de compreender e problematizar as múltiplas dimensões da realidade social e do mundo do trabalho. Nesse sentido, a formação docente deveria contemplar, de forma consistente, referenciais teóricos e práticos que dialoguem com as necessidades concretas dessa modalidade, favorecendo a construção de práticas pedagógicas críticas e socialmente situadas.

Na EJA, muitos jovens e adultos retornam à escola movidos pela expectativa de melhores condições de inserção no mercado de trabalho, aspirando a empregos mais dignos, salários justos e oportunidades de ascensão social. Entretanto, há uma contradição: os próprios docentes, igualmente inseridos em um cenário de precarização e busca por melhores condições profissionais e pessoais, frequentemente não se sentem suficientemente preparados para enfrentar tais demandas. Essa situação evidencia um descompasso entre o projeto formativo oferecido pelas instituições de ensino superior e as exigências concretas da prática docente na EJA, revelando a urgência de políticas formativas que contemplem, de fato, as especificidades dessa modalidade educativa.

As condições de inferiorização e subcidadania que atravessam a EJA reverberam

diretamente no processo pedagógico, instaurando uma dinâmica de baixa exigência mútua entre educadores e educandos. De um lado, os estudantes, marcados por trajetórias de exclusão escolar, não demandam de seus professores práticas inovadoras, saberes atualizados ou metodologias dialógicas que ampliem seus horizontes de aprendizagem. De outro, muitos docentes, inseridos em contextos de precarização e falta de reconhecimento, também deixam de estimular nos alunos a busca por aprendizagens mais complexas e aprofundadas, o que resulta em níveis reduzidos de desenvolvimento cognitivo e crítico. Esse ciclo reforça a desigualdade, na medida em que normaliza expectativas mínimas de ensino e aprendizagem.

Nessa direção, Paiva (2016) lembra que o direito à educação, embora reconhecido como conquista cidadã, permanece um desafio estrutural, sobretudo no que se refere à formação de professores. Tal desafio não se restringe às licenciaturas, mas alcança também a pedagogia e suas práticas formativas. Os sujeitos das classes populares – aqueles que mais necessitam desse direito e que majoritariamente compõem o público da EJA – continuam enfrentando obstáculos como a escassez de acesso, materiais didáticos inadequados, espaços restritos de aprendizagem, ausência de transporte e reduzida oferta de turmas.

Ainda quando a oferta educacional é assegurada, emergem limites que comprometem sua efetividade: formações precárias e insuficientes dos docentes, desprovidas de fundamentos epistemológicos sólidos e de abordagens teórico-metodológicas capazes de responder às especificidades dos jovens e adultos trabalhadores. Assim, a garantia do direito à educação, no contexto da EJA, esbarra em um paradoxo: mesmo quando há acesso formal, a permanência e a qualidade do processo formativo permanecem fragilizadas, reproduzindo a lógica da subcidadania e restringindo a emancipação dos sujeitos.

Esses baixos níveis de conhecimento e as restritas oportunidades educacionais não podem ser compreendidos como condições naturais ou fruto de limitações individuais. Ao contrário, constituem-se como construções sociais historicamente produzidas e estrategicamente reforçadas pelas classes dominantes, funcionando como mecanismos de manutenção e reprodução da desigualdade estrutural.

Jessé Souza (2023) argumenta que a desigualdade estrutural funciona como um mecanismo simbólico de controle social, limitando o acesso das classes populares a direitos fundamentais e estreitando suas possibilidades de melhoria de vida. Nesse contexto, a educação configura-se como um direito básico e um instrumento de transformação social, capaz de promover a emancipação tanto de discentes quanto de docentes. No entanto, quando o acesso à cultura e à educação é restrito ou negado, consolida-se um processo de exclusão social que reforça a subordinação das chamadas “subgentes”, aprofundando a marginalização

e a invisibilidade de indivíduos e grupos historicamente desprivilegiados. Essa análise evidencia que a educação não apenas reproduz desigualdades quando ausente ou insuficiente, mas também pode funcionar como ferramenta de contestação e reconstrução de oportunidades sociais, desde que efetivamente acessível e inclusiva.

3.1.2 *Habitus* precário e educacional aos docentes da EJA

Na concepção de gentes da EJA, a categoria “*habitus* precário e educacional” estava ligada às percepções mantidas pelos educandos da EJA ao retornarem às salas de aula, às realidades exteriores e contextos individuais que revelam comportamentos, posturas e práticas que moldam a forma como as pessoas veem o mundo e se veem nele. Assim, apoiado por Bourdieu (2011) e Souza (2023), Ferreira (2024) faz alguns destaques sobre como a educação de jovens e adultos é vista por essas gentes que reingressam às turmas e quais os simbolismos carregam para esse espaço de aprendizagem, formação e, sobretudo, reconhecimento social.

Nas palavras de Ferreira (2024, p. 56) “consciente ou inconscientemente, os indivíduos trazem consigo uma percepção sobre a escola como um espaço de validação social, quando suas identidades podem ser reafirmadas e seu pertencimento, legitimado”, o que nos permite associar às diferentes maneiras, como, simbolicamente, os docentes também o fazem de suas trajetórias, escolhas e ações cotidianas.

Os *habitus* docentes na EJA muitas vezes combinam experiências de escolarização tardia, origens populares e formação superior, configurando no lugar híbrido no espectro da EJA, pois está entre a marginalização estrutural e uma inserção institucional ainda frágil.

Os docentes da EJA enfrentam demandas complexas e específicas que vão além do simples ato de ensinar. São responsáveis por acolher e garantir a permanência de jovens, adultos e idosos nas instituições escolares, enquanto oferecem uma educação de qualidade capaz de promover alfabetização, letramento, desenvolvimento da autoestima e exercício da cidadania. Ademais, devem qualificar os educandos para o mercado de trabalho e implementar estratégias que contribuam para uma vida mais digna e para práticas de transformação social. Essa atuação exige dos professores não apenas competências técnicas, mas também a incorporação de práticas e posturas pedagógicas atualizadas, sensíveis às necessidades concretas de seus alunos.

Sob a perspectiva de Bourdieu (1996), essas práticas docentes podem ser

compreendidas como a mobilização de um *habitus* profissional específico, estruturado historicamente pelas condições de vida e formação do professor, mas constantemente moldado pelas interações com os educandos e pelo contexto institucional. O *habitus* dos docentes da EJA, assim, articula disposições cognitivas, afetivas e éticas, orientando escolhas pedagógicas e mediando a relação entre os saberes socialmente acumulados pelos alunos e as demandas institucionais de ensino. Nesse sentido, a prática docente na EJA não é apenas técnica ou administrativa, mas uma construção social que reflete e, ao mesmo tempo, desafia as estruturas de desigualdade e exclusão presentes na sociedade.

Na relação entre o conceito de *habitus* precário e educacional e a atuação dos docentes da EJA, observa-se que esses profissionais são atravessados por estigmas e estereótipos, muitas vezes vinculados a trajetórias de vida marcadas por desafios, superações e pela busca por melhores condições de existência, bem como pelo desenvolvimento pessoal e profissional. Como aponta Ferreira (2024), tais docentes carregam consigo experiências, comportamentos e posturas limitantes, assim como formas internalizadas de baixa autoestima, construídas ao longo de suas vidas e reforçadas por contextos sociais e institucionais desiguais.

No espaço da sala de aula, esses profissionais buscam deliberadamente projetar seu ‘eu profissional’, tentando suprimir marcas, dores, medos e angústias do ‘eu pessoal’. No entanto, conforme a perspectiva de Bourdieu, o *habitus* – como conjunto de disposições duráveis e transponíveis – faz com que as experiências de vida, valores e atitudes pessoais continuem a influenciar de maneira quase imperceptível as práticas pedagógicas. Dessa forma, a atuação docente na EJA é permeada por tensões entre o profissional idealizado e as limitações trazidas do percurso pessoal, revelando que a formação e o desenvolvimento desses professores não podem ser compreendidos de forma isolada, mas sim em constante diálogo com seus contextos de vida, histórias e condições sociais.

Na perspectiva de um *habitus* precário e educacional aplicado aos docentes da EJA, esses profissionais são atravessados por estigmas e estereótipos ligados às suas trajetórias de vida, muitas vezes marcadas por processos de superação e pela busca por melhores condições de vida, bem como pelo desenvolvimento pessoal e profissional. Conforme aponta Ferreira (2024), essas experiências de vida configuram um repertório de disposições que influencia diretamente as práticas docentes, ao mesmo tempo em que refletem desigualdades históricas e sociais. Bourdieu (1996) contribui para compreender que tais docentes internalizam, de forma inconsciente, valores, comportamentos e percepções do mundo que moldam suas ações e decisões no espaço escolar.

Embora, na prática educativa, busquem projetar um ‘eu profissional’ capaz de mediar aprendizagens, acolher os educandos e cumprir com as exigências pedagógicas, esses docentes carregam consigo elementos do ‘eu pessoal’, incluindo marcas, angústias, medos e limitações internalizadas ao longo da vida. Essa tensão entre o eu pessoal e o eu profissional evidencia como o *habitus* atua como uma estrutura durável, mas flexível, que condiciona e simultaneamente é transformada pela experiência docente. O resultado é uma prática pedagógica marcada por essa ambivalência, em que esforços conscientes de profissionalização coexistem com disposições inconscientes herdadas do percurso de vida, refletindo os desafios específicos da formação e atuação na Educação de Jovens e Adultos.

Os valores socialmente impostos exercem influência significativa sobre os comportamentos e percepções dos indivíduos, sobretudo em uma sociedade capitalista em que a valorização do ter e do fazer é central para a aceitação social. Nesse contexto, o trabalho torna-se um marcador de dignidade e reconhecimento, sendo pelo desempenho profissional que os indivíduos são legitimados ou estigmatizados no olhar da coletividade.

No caso dos docentes da EJA, essa lógica se manifesta de maneira específica: aqueles que enfrentam condições precárias de trabalho frequentemente aceitam tais circunstâncias como estratégia de sobrevivência profissional, evitando a exclusão social e o desemprego. Segundo Ferreira (2024), essa precarização reforça relações de subcidadania, posicionando alguns professores como profissionais desqualificados ou inadequados, ao passo que, a partir da perspectiva de Bourdieu, suas disposições, escolhas e práticas pedagógicas refletem tanto a internalização dessas condições estruturais quanto os mecanismos simbólicos de reconhecimento ou estigmatização no campo educacional. Assim, a condição laboral desses docentes não é apenas uma questão econômica, mas também uma dimensão social e simbólica, intimamente ligada à sua identidade profissional e à legitimidade de sua atuação pedagógica.

Muitos docentes da EJA ainda são alvo de estigmatizações e preconceitos, sendo frequentemente percebidos como profissionais de menor capacidade ou competência em comparação aos professores que atuam nas salas regulares. Essa percepção está intimamente ligada ao fato de atenderem um público historicamente marginalizado, formado por educandos que não tiveram oportunidades plenas de escolarização ou que não se adequaram às exigências tradicionais das instituições de ensino. Nesse contexto, os professores passam a ocupar um patamar de inferioridade simbólica, uma condição que reflete e reforça relações de subcidadania no interior da própria escola.

Na perspectiva de Bourdieu, essas hierarquias institucionais e sociais podem ser

compreendidas pelo conceito de *habitus*, o qual se manifesta nas formas de falar, de se expressar, de se comportar e até mesmo de se vestir, constituindo disposições incorporadas ao longo da trajetória pessoal e profissional. Como ressalta Jessé Souza (2023), o *habitus* não apenas molda nossas próprias percepções e comportamentos, mas também influencia a forma como avaliamos e classificamos os outros. No caso dos docentes da EJA, essa dinâmica contribui para a reprodução simbólica de desigualdades, colocando-os em posições de menor prestígio e reconhecimento, mesmo diante do exercício de práticas pedagógicas complexas e socialmente relevantes.

Nesse contexto, é possível perceber como a Educação de Jovens e Adultos reproduz, entre os docentes, uma postura de inferiorização, resultado tanto das trajetórias pessoais e educacionais dos próprios professores quanto das condições históricas e sociais vivenciadas pelos educandos. Muitos docentes da EJA enfrentaram dificuldades semelhantes às dos alunos que atendem, tendo concluído seus estudos em cursos noturnos e, muitas vezes, sendo os únicos membros de suas famílias a atingirem níveis superiores de escolaridade. Sob a perspectiva de Jessé Souza, essas experiências posicionam tanto educandos quanto docentes em espaços de subcidadania, em que a desigualdade social, econômica e cultural estrutura relações de reconhecimento diferenciadas.

Complementarmente, a abordagem de Bourdieu (2011) sobre *habitus* permite compreender que essas experiências moldam disposições, percepções e práticas pedagógicas dos professores da EJA. A sensação de inferioridade que alguns docentes manifestam em relação à sua própria formação repercute na forma como percebem e interagem com as gentes da EJA, cujas vulnerabilidades – econômicas, sociais, culturais, raciais, de gênero, idade ou região – são frequentemente comparadas a padrões normativos do ensino regular. Dessa maneira, a prática docente na EJA não apenas reflete desigualdades estruturais, mas também se constrói em um espaço onde *habitus*, subcidadania e condições históricas se entrelaçam, produzindo desafios específicos para a afirmação da autoridade pedagógica, para a valorização do saber e para o reconhecimento das capacidades dos alunos.

Diante desse panorama, fica evidente que a formação, as trajetórias e as condições de trabalho dos docentes da EJA estão intrinsecamente ligadas às experiências de exclusão e subcidadania vivenciadas tanto por professores quanto por alunos. Compreender essas relações e tensões é fundamental para avançarmos na análise da identidade individual e coletiva dos sujeitos da EJA, tema que é explorado na próxima seção, destacando como experiências pessoais, culturais e sociais se entrelaçam na construção de pertencimento e reconhecimento dentro do espaço escolar.

4.1.3 Construção da identidade e comunidade entre os docentes da EJA

Esta categoria abrange as dimensões individual e coletiva da identidade, que se entrecruzam entre as gentes da EJA, possibilitando o diálogo de experiências, práticas e histórias de vida marcadas por lutas e resistências. Trata-se de um processo identitário que não apenas favorece o reencontro dos educandos com suas próprias trajetórias, mas que, de modo análogo, também se reafirma entre os docentes, reforçando vínculos, reconhecimentos e sentidos de pertencimento no espaço educativo.

Nessa perspectiva, Ferreira (2024) apresenta a categoria destacando que, na EJA, o processo de construção identitária se intensifica pelo compartilhamento de trajetórias marcadas pela exclusão e pela superação. Essa dinâmica favorece a criação de vínculos de solidariedade entre os sujeitos, permitindo o “desenvolvimento de um senso de pertencimento que ultrapassa a esfera individual e se projeta na constituição de uma identidade coletiva” (Ferreira, 2024, p. 58).

A partir dessa compreensão, pode-se interpretar que a identidade construída na EJA não é apenas um reflexo das experiências individuais, mas um processo coletivo que se fortalece na interação entre sujeitos que compartilham marcas comuns de exclusão social, educacional e econômica. A sala de aula torna-se, nesse sentido, um espaço de reconhecimento mútuo, no qual histórias singulares ganham sentido coletivo e contribuem para a ressignificação das trajetórias pessoais. Esse movimento, ao mesmo tempo em que promove autoestima e engajamento, possibilita a constituição de uma comunidade de pertencimento, capaz de enfrentar a invisibilidade histórica e reafirmar a legitimidade dos educandos como sujeitos de direitos.

Ao falarmos de identidade, recorreremos a Anthony Giddens (1991), o qual compreende a identidade como um processo reflexivo, ou seja, algo que se constrói continuamente na relação entre a experiência individual e o contexto social. Diferente de uma noção fixa ou estática, a identidade, para ele, é permanentemente reelaborada à medida que o sujeito interpreta suas experiências passadas, organiza seu presente e projeta expectativas para o futuro. Esse movimento reflexivo, implica que cada indivíduo elabora narrativas de si, articulando memórias, práticas cotidianas e interações sociais em uma trajetória coerente que dá sentido à própria existência.

Na construção das identidades individuais e coletivas que se configuram no espaço da EJA, tanto educandos quanto docentes compartilham marcas oriundas de suas

histórias, condições e contextos familiares. De um lado, encontram-se os estudantes que, diante das exigências da vida cotidiana, precisam articular os tempos da família, do trabalho e da escola. Essa dinâmica se intensifica no curso noturno, o qual frequentemente se apresenta como a única possibilidade de conciliar os estudos. É o caso das estudantes-mães que dependem de apoios mínimos para o cuidado com os filhos; das mães solo, as quais acumulam responsabilidades domésticas e laborais; e dos trabalhadores da agricultura, do comércio e de outros setores precarizados, cuja rotina impõe o constante desafio de administrar as demandas familiares em paralelo ao compromisso com a escolarização.

Por outro lado, situam-se os professores, que, em grande medida, vivenciam condições semelhantes. Muitos conciliam o exercício da docência com os cuidados com pais, filhos e demais entes familiares, assumindo a jornada noturna como necessidade mais do que escolha. A ausência de uma rede de apoio sólida e a precariedade estrutural do sistema educacional ampliam as vulnerabilidades desses profissionais, os quais frequentemente recorrem à atuação na EJA como forma de complementar suas cargas horárias e assegurar sua subsistência. Esse quadro revela que, tanto para discentes quanto para docentes, as identidades construídas no interior da modalidade são atravessadas por tensões, sobrecargas e estratégias de resistência frente às adversidades sociais e familiares que permeiam suas trajetórias.

No caso da docência, essa construção identitária incorpora vivências e experiências adquiridas ao longo da vida. Assim, a identidade docente não se restringe ao exercício da profissão, mas é moldada pelas múltiplas interações e contextos vividos, o que reforça o caráter dinâmico, relacional e histórico desse processo. Em diálogo com Giddens (1991), pode-se afirmar que o professor da EJA, ao reconstruir constantemente sua narrativa de vida e trabalho, articula as experiências pessoais e coletivas para consolidar um sentido de pertencimento e de atuação pedagógica.

A construção da identidade docente constitui um tema complexo e atemporal, na medida em que se configura como um processo contínuo, desenvolvido ao longo da vida. Esse percurso formativo é marcado por múltiplas experiências que se entrelaçam e contribuem para a constituição do ser professor. Entre essas experiências, destacam-se as lembranças da infância, as brincadeiras compartilhadas, os comportamentos observados, os conhecimentos adquiridos na condição de aluno e as práticas vivenciadas no âmbito comunitário, todas elas compondo um repertório de significados que orienta e ressignifica a atuação docente.

Ao discutir a construção da identidade docente, Nóvoa (1992) chama a atenção para a impossibilidade de concebê-la como algo estático ou previamente dado. Nessa

perspectiva, refletir sobre o fazer docente significa também refletir sobre sua própria história. Para o autor, a identidade não se resume a um título profissional ou a uma certificação formal, mas deve ser entendida como um processo dinâmico e em constante transformação, marcado por experiências, interações sociais e pela forma como cada professor se percebe e é reconhecido no exercício da profissão. Segundo o autor:

A identidade não é um dado adquirido, não é propriedade, não é produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realmente a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor [...]. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. (Nóvoa, 1992, p. 16-17)

Nesse sentido, a citação de Nóvoa evidencia que a identidade docente é um espaço atravessado por conflitos, lutas e ressignificações, refletindo tanto a dimensão pessoal quanto a profissional. O que se é enquanto sujeito reverbera diretamente no modo de ensinar, pois não há como dissociar o indivíduo da prática pedagógica. Assim, o “processo identitário” é continuamente construído nas relações e nos contextos educativos, revelando a docência como um campo de significados em que ser e ensinar estão indissociavelmente articulados.

No caso da Educação de Jovens e Adultos, o conhecimento que os docentes têm acerca da realidade vivenciada por seus alunos constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais reflexivas, assertivas e comprometidas com a construção de aprendizagens significativas e humanizadoras. Tal aproximação se torna ainda mais evidente quando consideramos que muitos desses professores também experimentaram, em alguma etapa de suas trajetórias, situações de negação de direitos básicos, interrupção da escolarização ou condições de vulnerabilidade social. Nessas circunstâncias, o reconhecimento da própria história favorece a ruptura de barreiras de preconceito, permitindo um olhar mais sensível e dialógico diante das dificuldades enfrentadas pelos educandos, como o analfabetismo, a baixa autoestima e as limitações nos processos de aprendizagem.

Em contrapartida, os docentes que não vivenciaram de forma direta essas condições de exclusão e subcidadania tendem a enfrentar maiores desafios na condução pedagógica, sobretudo pela dificuldade em compreender a complexidade das desigualdades presentes em suas turmas. Nesses casos, observa-se que, muitas vezes, determinados conhecimentos relevantes deixam de ser priorizados, justamente pela ausência de uma leitura mais aprofundada sobre as necessidades concretas dos alunos. Esse distanciamento pode comprometer a efetividade da prática educativa e limitar as possibilidades de construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, que reconheça e valorize as múltiplas trajetórias das

gentes da EJA.

A construção de identidade e comunidade na EJA opera sobre uma base de diferenças posicionais, mas de convergência política. Professores e estudantes não compartilham trajetórias idênticas, mas constroem sentidos de pertencimento a partir de um campo comum de desvalorização.

A construção da identidade docente, segundo o entendimento de Novoa, é um processo dinâmico, contínuo e reflexivo, que se fundamenta nas interações entre o professor e suas experiências pessoais, profissionais e sociais. Nesse sentido, a identidade não é inata ou fixa, mas moldada ao longo do tempo por vivências acumuladas no cotidiano escolar, nas relações com alunos, colegas e comunidade educativa. As trajetórias educacionais anteriores do docente exercem papel determinante nesse processo, pois estratégias, práticas e metodologias assimiladas de antigos professores tendem a ser incorporadas, adaptadas e reelaboradas de acordo com o contexto atual. Além disso, experiências marcantes com educadores que demonstraram afetividade, paciência e capacidade de acolhimento contribuem de forma significativa para a formação de um repertório profissional que valoriza o cuidado com o outro, a escuta ativa e a promoção de avanços concretos na aprendizagem, reforçando que a identidade docente se constrói tanto na dimensão técnica quanto na ética e relacional.

Dessa forma, a construção da identidade docente na Educação de Jovens e Adultos não pode ser compreendida apenas como resultado de formações acadêmicas ou capacitações técnicas. Trata-se de um processo complexo, situado na interseção entre dimensões pessoais, sociais e institucionais. Os professores da EJA trazem consigo trajetórias de vida marcadas por experiências de aprendizagem, desafios sociais e inserção no mundo do trabalho, que moldam suas percepções sobre si mesmos e sobre a prática educativa. Nesse sentido, a identidade profissional se revela como resultado de múltiplas influências, das experiências acumuladas ao longo da vida e das relações estabelecidas no ambiente escolar, constituindo-se de forma singular em cada educador.

Como sujeito sociocultural, o/a professor/a constrói sua identidade profissional a partir de inúmeras referências. De um lado, estão a significação social da profissão e as relações com as instituições escolares, com outros docentes, com as associações de classe, etc. De outro lado, está o significado que cada professor/a confere ao seu trabalho docente, o que inclui desde sua história familiar, sua trajetória escolar e profissional, até seus valores, interesses e sentimentos, suas representações e saberes, enfim, o sentido que temem sua vida o ser professor/a (Caldeira, 2000, p. 2).

Conforme Caldeira (2000), o professor constrói sua identidade profissional a partir de referências socioculturais diversas, as quais incluem tanto a significação social da

profissão – permeada pelas expectativas da sociedade, da escola e das associações de classe – quanto o sentido pessoal atribuído ao próprio trabalho. Isso abrange a trajetória familiar, a formação acadêmica, experiências anteriores de aprendizagem, valores, interesses e saberes particulares. No contexto da EJA, essa perspectiva evidencia que a identidade docente não é apenas funcional ou normativa, mas também profundamente relacional e ética, pois se constrói na interação com alunos cujas histórias de vida e contextos sociais complexos demandam sensibilidade, criatividade e engajamento crítico. Assim, a identidade do professor se configura como um processo reflexivo e contínuo, o qual articula experiências pessoais, significados sociais e práticas educativas voltadas à promoção da cidadania e à valorização dos sujeitos aprendizes.

O processo de construção da identidade individual e coletiva na EJA deve ser compreendido à luz das trajetórias profissionais muitas vezes não lineares dos docentes. Ser professor de jovens e adultos, como apontado, raramente é a primeira escolha na carreira; muitos iniciam na Educação Infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental, e apenas uma parcela busca especializações em áreas específicas da EJA. Essa situação implica os docentes trazerem consigo experiências diversas e, em muitos casos, lacunas de formação voltadas para a modalidade, o que influencia diretamente a maneira como constroem sua prática pedagógica e sua relação com os educandos.

Nesse contexto, a identidade coletiva dos professores da EJA se forma não apenas pela interação entre eles, mas também pelo compartilhamento das dificuldades, estratégias e conquistas no enfrentamento das condições precárias de trabalho, da falta de materiais específicos e do desafio de atender às múltiplas necessidades dos alunos. Assim, a identidade coletiva se configura como um espaço de reconhecimento mútuo, de solidariedade e de aprendizado colaborativo, o qual permite aos docentes perceberem-se como parte de um grupo profissional com demandas e desafios específicos, fortalecendo tanto sua atuação quanto o vínculo com os educandos.

A construção da identidade coletiva, nesse contexto, refere-se ao processo pelo qual os indivíduos, ao compartilharem experiências, desafios e aprendizagens, passam a se reconhecer como parte de um grupo com objetivos e histórias comuns. No caso da EJA, professores e educandos não constroem suas trajetórias isoladamente; a prática educativa se dá no entrelaçamento de saberes, vivências e perspectivas, permitindo que experiências individuais de exclusão e superação se convertam em elementos de pertencimento e reconhecimento mútuo. Esse processo dialógico e coletivo fortalece a coesão do grupo, cria laços de solidariedade e possibilita a formação de uma consciência crítica compartilhada,

promovendo a valorização das trajetórias de vida e a construção de novos significados sobre cidadania, identidade e inclusão social. A identidade coletiva, portanto, emerge como resultado da interação contínua entre sujeitos, sendo mediada pela reflexão crítica, pela prática pedagógica e pelo engajamento em prol de mudanças sociais mais amplas.

Construir uma trajetória reflexiva, dialógica e crítica, capaz de promover a formação de jovens, adultos e idosos historicamente à margem da sociedade, constitui um desafio complexo, que exige investimento intelectual, formação específica e práticas pedagógicas inovadoras. Mesmo quando os docentes buscam aprimoramento de forma individual, eles se deparam com obstáculos estruturais de natureza social, econômica e política, que limitam suas possibilidades de atuação plena.

A educação, nesse contexto, não se configura como um processo individual, mas como uma prática coletiva e socialmente situada, na qual a ação conjunta entre professores, educandos e comunidade é essencial para a promoção de mudanças significativas, ampliação de oportunidades e superação das condições de exclusão.

Para que a educação ultrapasse a simples transmissão de conteúdos e se configure como um espaço de transformação social, é fundamental que docentes e educandos reconheçam seu papel ativo no processo de aprendizagem. No contexto da EJA, essa corresponsabilidade se torna ainda mais relevante, uma vez que a diversidade de trajetórias, experiências de vida e necessidades específicas exige que todos os envolvidos se engajem de forma crítica e reflexiva, promovendo a construção conjunta do conhecimento. Sobre essa questão, Luck (2011) nos mostra que: “O processo educacional só se transforma e só se torna competente à medida em que seus participantes obtiverem consciência de que são corresponsáveis pelo desenvolvimento e resultados de uma aprendizagem crítico reflexiva” (Luck, 2011, p. 76).

Isso implica que professores e alunos não são agentes passivos, mas protagonistas ativos, cujas interações, diálogos e reflexões mútuas determinam a efetividade e a profundidade da educação, especialmente em contextos marcados por desigualdades históricas e sociais, como é o caso da EJA.

Essa reflexão prepara o caminho para a análise das implicações para as políticas públicas relacionadas aos docentes da EJA, explorando como medidas e diretrizes governamentais podem fortalecer a formação docente, a inclusão social e a qualidade da educação para jovens, adultos e idosos.

4.1.4 Implicações para as políticas educacionais relacionadas aos docentes da EJA

A categoria “implicações para as políticas educacionais”, no contexto das gentes da EJA, analisa os efeitos das adaptações curriculares e metodológicas sobre a aprendizagem dos educandos. Essas políticas não apenas buscam superar barreiras estruturais e culturais relacionadas ao *habitus*, mas também visam a resgatar a dignidade dos sujeitos que reingressam na modalidade, oferecendo oportunidades para a reconstrução de trajetórias de vida e o pleno exercício do direito à educação, reafirmando a centralidade da formação continuada e inclusiva na promoção de mudanças significativas.

As lacunas das políticas para a EJA atingem estudantes e professores de formas distintas, mas articuladas, pois, enquanto os estudantes têm negado o direito pleno à educação, os docentes enfrentam a precarização das condições de trabalho e reconhecimento profissional limitado. Ambos, porém, atravessados por uma mesma lógica de secundarização política e invisibilidade da modalidade.

No âmbito das políticas públicas educacionais na relação direta com as gentes da EJA Ferreira (2024, p. 62) destaca: “ao responder às necessidades específicas dessa população, as políticas públicas reforçam o papel da EJA como uma ferramenta de resgate da cidadania e de enfrentamento das desigualdades estruturais”.

Ao relacionarmos a categoria às práticas docentes na EJA, evidencia-se a formação continuada dos professores como elemento central nas implicações das políticas educacionais. Essa formação não se restringe à aquisição de competências técnicas, mas se configura como um mecanismo fundamental para a profissionalização docente e para a promoção do exercício pleno da cidadania, tanto dos educandos quanto dos educadores. No contexto da EJA, os docentes assumem um papel estratégico no acolhimento e na inclusão dos alunos, articulando em sua prática as funções reparadora, equalizadora e qualificadora da modalidade. Por meio dessas ações, é possível oferecer aos sujeitos que tiveram oportunidades educacionais limitadas uma efetiva reintegração ao sistema formal de ensino, garantindo-lhes o direito à educação ao longo da vida e contribuindo para a consolidação de uma prática pedagógica inclusiva, crítica e transformadora.

Para que essas funções sejam efetivamente cumpridas, é fundamental que as políticas públicas voltadas aos docentes da EJA articulem de maneira integrada programas, projetos e ações em que os professores percebam a necessidade de seus conhecimentos teóricos e práticos serem incorporados a uma visão ampla de mundo e da sociedade. Essa formação deve capacitá-los a atuarem em consonância com as três funções centrais da modalidade – reparadora, equalizadora e qualificadora –, promovendo, por meio de seu

itinerário didático, a emancipação e a reintegração social dos educandos.

Nesse sentido, Pimenta (2005) chama atenção para a fragilidade da formação docente, especialmente pela ausência de articulação entre teoria e prática nos cursos iniciais e pela insuficiência das formações continuadas, frequentemente descoladas da realidade concreta vivenciada no cotidiano escolar. A autora ressalta que tais iniciativas, em sua maioria, priorizam a atualização de conteúdos disciplinares, mas apresentam baixa eficácia na transformação efetiva das práticas pedagógicas. Quando não consideram os contextos específicos em que os professores atuam – suas condições materiais, demandas sociais e desafios pedagógicos –, as políticas de formação docente acabam por reforçar a distância entre o ideal formativo e a prática cotidiana, reproduzindo o fracasso escolar em vez de contribuir para sua superação.

As políticas de educação pautadas nos docentes da EJA não se dão de forma imediata, mas construídas gradativamente no exercício da profissão, a partir de vivências e experiências práticas que possibilitam a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico. Nesse processo, o professor se apropria de saberes, reelabora estratégias e se constitui como mediador do conhecimento, respeitando as particularidades e potencialidades dos sujeitos da aprendizagem.

Considerando tal aspecto, Freire (1991) ressalta que

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. 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 sobre a prática. (Freire, 1991, p. 32)

A afirmação de Freire evidencia que a docência não se restringe à conclusão de um curso de licenciatura, que constitui apenas o ponto de partida para a profissionalização. Diante da complexidade do contexto escolar, o desenvolvimento docente requer um processo contínuo de formação que vá além da inicial, incorporando saberes científicos, metodológicos e práticos. É, sobretudo, na formação continuada que o professor encontra condições de aprimorar seu trabalho pedagógico, garantindo não apenas seu crescimento profissional, mas também o fortalecimento da função social da escola.

O docente da EJA assume a responsabilidade de atender às múltiplas necessidades e especificidades que caracterizam essa modalidade, o que exige, além de uma formação inicial consistente, a participação em processos de formação continuada que o capacitem para enfrentar os desafios próprios da educação de jovens, adultos e idosos. A qualidade de sua intervenção pedagógica está diretamente vinculada ao nível de preparo teórico, metodológico

e humano que sustenta sua prática em sala de aula.

Nesse horizonte, Soares (2011) ressalta que é fundamental reconhecer que o adulto não pode ser concebido como uma criança cujo desenvolvimento teria sido interrompido em razão da não alfabetização. A alfabetização de jovens e adultos não deve ser conduzida de forma infantilizada, mas mediada por práticas que valorizem suas particularidades, saberes e experiências acumuladas ao longo da vida. Cabe ao docente compreender essas trajetórias singulares, acolhê-las como fontes de conhecimento e incorporá-las ao processo pedagógico, de modo a potencializar aprendizagens significativas e promover a valorização da identidade dos sujeitos da EJA.

Gadotti e Romão (2006) refletem que, embora a educação seja reconhecida constitucionalmente como um direito de todos, o que se observa, na prática, é a implementação de ações pedagógicas fragmentadas, muitas vezes reduzidas a iniciativas de caráter assistencialista voltadas ao combate à exclusão social. Tais práticas desconsideram o contexto histórico, social e cultural em que os sujeitos da EJA estão inseridos e, com frequência, negligenciam a diversidade étnica e cultural presente nas comunidades. Nesse sentido, a alfabetização de adultos, isoladamente, não se constitui em solução para os desafios estruturais que marcam a trajetória desses educandos.

Diante dessa realidade, torna-se imprescindível que os docentes da EJA possuam uma formação sólida, não apenas técnica, mas também política e social, que lhes proporcione subsídios para interpretar criticamente os diferentes contextos em que atuam, bem como para dialogar com as demandas específicas dos sujeitos e para planejar ações pedagógicas coerentes com essas necessidades. Na ausência dessa formação crítica e contextualizada, as propostas pedagógicas da modalidade tendem a se tornar superficiais, incoerentes e irrelevantes, reproduzindo desigualdades em vez de contribuir para sua superação.

Nesse cenário de fragmentação das práticas pedagógicas e de insuficiência na formação crítica dos docentes, torna-se relevante retomar a reflexão de Romão (2006) sobre o papel do professor na EJA. Mais do que um transmissor de conteúdos, o docente é um mediador de processos formativos que ultrapassam a dimensão técnica, envolvendo postura ética, compromisso social e engajamento político. Assim, compreender a diferença entre ensinar e educar torna-se fundamental para que a EJA não se reduza a práticas meramente instrumentais e mantenha sua função de transformação social.

O docente não pode exercer uma ação política transformadora sobre a realidade se desconhece os fatos que a constituem. Nesse sentido, sua atuação crítica depende diretamente do conhecimento e da compreensão das condições concretas em que está inserido, bem como

das demandas dos sujeitos com os quais dialoga. Assim, reafirma-se a pertinência da reflexão de Romão (2006), que evidencia a necessidade de um professor consciente de seu papel como educador, e não apenas como transmissor de conteúdos. Desse modo, temos: “o professor é um educador [...] E não querendo sê-lo, torna-se um deseducador. Professor/Instrutor qualquer um pode ser dado que é possível ensinar realisticamente com o que se sabe; mas Professor / Educador nem todos podem ser, uma vez que só se educa o que se é” (Romão, 2006, p. 61).

A reflexão proposta pelo autor evidencia que a docência na EJA não se limita ao domínio do conteúdo disciplinar, mas exige coerência entre ser e agir, ou seja, uma prática educativa que se funda na autenticidade, no compromisso com o outro e na capacidade de integrar valores éticos à ação pedagógica. Nesse sentido, a figura do educador, diferentemente do mero instrutor, não se esgota no ensino de conteúdos, mas se revela na construção de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu papel social.

Apesar dos inúmeros obstáculos enfrentados pelos docentes da EJA – que vão desde situações de exclusão e preconceito, passando pelas dificuldades específicas dos educandos, até limitações decorrentes de formações inicial e continuada insuficientes e da escassez de materiais didáticos adequados –, observa-se que muitos desses profissionais buscam construir alternativas pedagógicas em sua prática cotidiana. Reconhecem que a EJA não pode ser reduzida a uma simples extensão do ensino regular da Educação Básica, mas deve ser compreendida como uma modalidade com identidade própria, que demanda metodologias específicas e transformadoras.

Nesse processo, grande parte dos educadores entende a necessidade de desenvolver práticas diferenciadas, alinhadas às características, experiências e expectativas dos grupos que acompanham. Assim, a ação docente na EJA ultrapassa a mera reprodução de conteúdo, configurando-se como um espaço de criação e reinvenção pedagógica, orientado pela valorização das trajetórias de vida dos educandos e pela construção de aprendizagens que possibilitem emancipação social e cidadã.

5 PERCURSO DA PESQUISA: METODOLOGIA E PROCEDIMENTO

O percurso metodológico adotado nesta pesquisa não foi apenas um conjunto de procedimentos técnicos, mas uma estratégia de leitura crítica da realidade da EJA. Cada escolha, que vai da seleção do lócus à definição das categorias de análise, foi orientada pelo objetivo de compreender as formas pelas quais os docentes vivenciam, a partir de posições assimétricas, as dinâmicas de subcidadania, precarização e invisibilidade que caracterizam o campo da EJA.

Com o objetivo de analisar como a noção de gentes da EJA, originalmente concebida para compreender os estudantes dessa modalidade, pode ser estendida aos docentes – evidenciando as condições que atravessam suas trajetórias profissionais e formativas, bem como suas implicações para a construção de políticas educacionais voltadas à formação inicial e continuada na rede municipal de ensino de Itaitinga, CE –, neste capítulo, apresentamos o percurso da investigação, detalhando os procedimentos metodológicos adotados. São abordados o tipo de pesquisa e a abordagem dos dados, o lócus da investigação, a delimitação da amostra – composta pelos professores atuantes na modalidade EJA – e, por fim, o instrumento de coleta de dados, constituído pela entrevista semiestruturada, seguida da análise de conteúdo.

5.1 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa, exploratória, do tipo campo, e se caracteriza pelo ambiente natural em que ocorre, no qual a fonte direta de dados é o próprio contexto investigado, enquanto o pesquisador *in loco*, assume o papel na produção dos dados. Os dados coletados são predominantemente descritivos, conforme explica Creswell (2007), quando ressalta que o interesse do pesquisador, ao estudar determinado problema, reside em compreender como ele se manifesta nas atividades, procedimentos e interações cotidianas. Nesse contexto, a observação direta dos docentes da EJA configura-se como um aspecto fundamental da investigação.

Conforme a questão de investigação já apresentada, este estudo busca compreender de que forma as trajetórias dos docentes da EJA se relacionam com, ou são influenciadas pelas condições das gentes da EJA, sob a perspectiva da subcidadania e da exclusão, bem como entender suas implicações para a formulação de políticas educacionais voltadas à formação inicial e continuada dos professores de Itaitinga, na região metropolitana

de Fortaleza, estado do Ceará.

5.2 LOCAL E PARTICIPANTES DA PESQUISA

O lócus escolhido para o desenvolvimento da pesquisa foi uma escola pública localizada na região metropolitana de Fortaleza, pertencente à rede municipal de Itaitinga, no Ceará, subordinada técnica e administrativamente à Secretaria Municipal de Educação (SME), sob a jurisdição da CREDE 01.

A escolha pelo município de Itaitinga não se deve à acessibilidade da pesquisadora, mas pelo fato de que a rede municipal de Itaitinga reflete um quadro típico das condições de oferta da EJA no Brasil. Em outros termos, ela possui turmas reduzidas, o que confere com a de redução por gotejamento proposta por Ferreira (2024), com turnos noturnos, vínculos docentes predominantemente precários e ausência de políticas robusta de formação continuada. Esse contexto permite observar de forma densa como a precarização estrutural atravessa, de maneira assimétrica, docentes e discentes da modalidade.

Para compor a amostra desta pesquisa, dialogamos com cinco professores das turmas de EJA de duas escolas selecionadas para o estudo. Optamos por investigar *in loco* o cotidiano dos docentes da EJA no município de Itaitinga, microrregião de Fortaleza, que conta com aproximadamente 64.000 habitantes. Ademais, trata-se do local onde a investigadora desenvolve suas atividades profissionais na Secretaria Municipal de Educação de Itaitinga, atuando como profissional da área Técnica Pedagógica.

A composição da amostra, com docentes efetivos e temporários, possibilita observar como as assimetrias atravessam a experiência docente. Embora todos compartilhem condições estruturais de desvalorização, seus vínculos e trajetórias revelam nuances distintas dentro do mesmo campo de precarização do trabalho docente.

O município oferece vagas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em período noturno em duas instituições de ensino. Na Escola Manoel Ferreira Gomes, localizada no Parque Dom Pedro, funciona uma turma de EJA III com 25 alunos. Já na Escola Valmiquê Sampaio, situada no centro de Itaitinga, atuam duas turmas: uma de EJA III, com 22 alunos, e outra de EJA IV, com 35 alunos. As turmas são atendidas por um total de cinco docentes da EJA, os quais participaram desta pesquisa.

Considerando a experiência *in loco*, optou-se por trabalhar com os cinco docentes. Cumpre destacar que todos atuam também no ensino regular e complementam sua carga horária no curso noturno da EJA. Entre eles, incluem-se 02 (dois) professores temporários e

03 (três) efetivos que exercem atividades nessa modalidade.

Para compreender mais profundamente as trajetórias dos docentes dessa comunidade educativa, a qual constituiu a base do estudo, foram realizadas visitas de observação, diálogos e acompanhamentos semanais durante o período de junho a agosto de 2025.

5.3 TÉCNICAS DE PRODUÇÃO DOS DADOS

A partir de entrevistas, aplicamos questionários semiestruturados e analisamos as falas dos docentes da EJA, investigando suas trajetórias, práticas pedagógicas e experiências educacionais, tanto pessoais quanto profissionais. Também estudamos algumas de suas relações sociais, familiares e profissionais. Por fim, os dados foram categorizados e analisados à luz das categorias teóricas propostas por Ferreira (2024) – subcidadania, *habitus* precário, construção de identidade e políticas de formação docente –, buscando compreender de que maneira essas relações se articulam dentro do contexto da EJA.

Ao utilizarmos observação, questionários e entrevistas semiestruturadas, optamos por um desenho metodológico baseado na tabulação de dados. Essa estratégia permite articular diferentes camadas de informação sobre a realidade docente da EJA, evitando leituras parciais ou fragmentadas. Enquanto a observação captou gestos cotidianos e práticas não verbalizadas, o questionário permitiu mapear perfis e trajetórias objetivas, e as entrevistas trouxeram à tona narrativas pessoais que tencionam aproximações e diferenças. A combinação dessas fontes fortalece a consistência analítica e amplia a compreensão do fenômeno investigado.

A observação em campo foi realizada por meio de visitas a duas escolas, em diferentes dias e horários da semana, nos meses de junho a agosto de 2025. O local principal das observações foi a sala dos professores, onde foram identificados diálogos, interações, conflitos, momentos de descontração, lanches coletivos e atividades de planejamento. Cada sessão de observação teve duração aproximada de duas horas, ocorrendo em quatro dias durante o mês de julho. Para registrar as ações observadas, foi utilizado um diário de campo, no qual foram anotadas as principais situações e interações observadas.

No que se refere à aplicação dos questionários, a prática mostrou-se rápida e bem recebida pelos docentes. O questionário semiestruturado e objetivo contou com a participação de todos, os quais o preencheram sem qualquer dificuldade. A aplicação e a devolutiva do instrumento foram realizadas em um único dia, transcorrendo sem intercorrências na entrega.

O questionário intitulado como *Questionário de Caracterização Docente – Gentes da EJA* foi estruturado em 05 (cinco) eixos:

- ✓ Eixo 01 – **Apresentação de dados gerais**, contemplando, de forma opcional, o nome do docente, além de idade, gênero, cor/raça (por autodeclaração), município de atuação profissional, escola em que trabalha e turnos de trabalho;
- ✓ Eixo 02 – **Trajetórias na Docência**, contemplando o tempo de atuação docente na EJA, a exclusividade ou não nessa modalidade de ensino, outras modalidades e etapas de ensino onde o docente atuou e se a prática docente nessa modalidade foi escolhida ou uma designação da secretária de educação;
- ✓ Eixo 03 – Refere-se à **Formação Acadêmica e Profissional** dos docentes, históricos de formação acadêmica inicial, outros cursos e formação profissional, participação nos cursos de formações continuadas voltadas para a EJA;
- ✓ Eixo 04 – **Condições de Trabalho**, vinculação atual com a rede de ensino, acesso a materiais e recursos pedagógicos específicos para a EJA e avaliação sobre as condições de trabalho nessa modalidade atualmente;
- ✓ Eixo 05 – **Experiências na EJA**, contendo questões abertas referentes aos motivos de permanência nessa modalidade, maiores desafios enfrentados na prática docente da EJA, formação continuada e a concepção de ser educador da Educação de Jovens e Adultos.

Quanto às entrevistas semiestruturadas, os registros foram gravados em áudio e posteriormente transcritos, a fim de serem categorizados e analisados de acordo com os objetivos da pesquisa. A duração das entrevistas foi, em média, de aproximadamente 10 minutos, apresentando pouca variação entre os participantes. Vale destacar que o principal objetivo dessas entrevistas foi investigar a relação entre a concepção de gentes da EJA e os docentes da modalidade, em diálogo com estudantes e professores, considerando as dinâmicas de subcidadania, precarização e invisibilidade que caracterizam essa forma de ensino.

Nesse sentido, Triviños (1987) associa a entrevista semiestruturada a duas vertentes teóricas: a fenomenológica e a histórico-estrutural (dialética). Na perspectiva fenomenológica, o objetivo é descrever os fenômenos sociais, sendo formuladas questões de caráter descritivo. Já na abordagem dialética, as perguntas visam a explicar os fenômenos estudados. Conforme o autor, a essas modalidades de questões podem ser acrescentadas outras categorias, como consecutivas, avaliativas, hipotéticas e categoriais, ampliando, assim, as possibilidades de análise e interpretação das ideias coletadas.

Os registros produzidos a partir dos áudios gravados foram transcritos e organizados em categorias de análise, as quais subsidiaram a discussão e os achados da pesquisa. Dessa forma, os blocos de perguntas foram estruturados em agrupamentos alinhados às categorias teóricas utilizadas por Ferreira (2024), distribuídas da seguinte maneira:

Quadro 1 – Entrevistas

Agrupamento 1 Condições de Subcidadania	a. Conte um pouco sobre sua trajetória pessoal e profissional até chegar à docência na EJA?
	b. Em que situações você se sentiu menosprezado ou excluído na EJA?
	c. Como você percebe o reconhecimento docente na EJA por parte da SME, equipe gestora e demais colegas da escola?
Agrupamento 2 Habitus Precário e Educacional	a. Quais foram as principais dificuldades enfrentadas na sua formação inicial como professor/a?
	b. Você sente que sua trajetória educacional influenciou sua forma de ensinar? De que maneira?
	c. Como você percebe as expectativas que outras pessoas (alunos, colegas, gestores) têm sobre os professores da EJA?
Agrupamento 3 Construção de Identidade e Comunidade	a. O que significa para você ser professor/a da EJA?
	b. Você se sente parte de uma comunidade docente específica dentro da EJA? Que características ela tem?
	c. A sua identidade como educador/a mudou desde que começou a trabalhar com essa modalidade?
Agrupamento 4 Implicações para as Políticas Educacionais	a. Como ocorre a formação continuada voltada especificamente para a EJA?
	b. De que modo a formação continuada dialoga com a realidade da sua sala de aula?
	c. Como as políticas educacionais podem valorizar e fortalecer a formação docente na EJA?

Fonte: elaborado pela autora.

As categorias analíticas foram mobilizadas considerando a proximidade assimétrica, a qual permite compreender que, embora docentes e estudantes compartilhem o mesmo campo de atuação de precarização, ocupam posições sociais distintas. Assim, as perguntas foram formuladas de modo a evidenciar tantos os pontos de convergência quanto às diferenças de posições que configuram o espectro da EJA.

5.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

A partir da coleta de dados obtidos das entrevistas semiestruturadas, com perguntas abertas realizadas com os docentes participantes, a entrevista foi feita de forma individualizada com cada docente, de acordo com a sua disponibilidade. As falas foram gravadas e registradas em um diário de campo e também registradas pelos próprios docentes no instrumental do questionário da pesquisa.

Realizamos o estudo e analisamos cuidadosamente cada uma das informações colhidas. Posteriormente, classificamos e separamos as falas e os depoimentos, relacionando-os a seguir com as respostas obtidas nos questionários

No entendimento de Bardin (2016), a fase do tratamento dos resultados, inferência e interpretação é aquela em que os resultados brutos são tratados de modo a se tornarem válidos e significativos. Esse trabalho minucioso é importante, pois as leituras dos dados podem nos possibilitar perceber minúcias contidas neles consideradas relevantes para as inferências e interpretação.

O processo de análise de conteúdo buscou tencionar as categorias teóricas subcidadania, *habitus* precário, construção de identidade e implicações políticas como categorias prévias emergentes das falas dos docentes. Essa relação dialógica entre categorias prévias e emergentes permitiu refinar analiticamente a noção de gentes da EJA, visibilizando como a docência se inscreve de modo assimétrico nesse campo.

Para uma melhor elucidação dos dados analisados no presente estudo, construímos três novas categorias denominadas como: 1 – Precarização e acomodação do trabalho docente; 2 – Encontros e Desencontros de Identidades e Trajetórias da EJA; e 3 – Secundarização da Formação Docente da EJA.

Delimitando o universo da pesquisa, criamos duas subcategorias para cada nova categoria encontrada. A base para escolha das subcategorias está relacionada diretamente aos aspectos que aparecem com maior relevância em cada uma das categorias apresentadas. Observamos que, nas falas e nos depoimentos estudados, apareciam informações que se repetiam e se reafirmavam nos depoimentos dos participantes. Como subcategorias temos: Categoria 1 – Escape pedagógico e ausência de materiais didáticos; Categoria 2 – Influências da Trajetória escolar e humanização nas relações interpessoais; e Categoria 3 – Ausência de formação inicial específica e ausência de formação continuada.

5.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, faz-se necessário adotar cuidados e aspectos éticos que nortearam todo o trabalho, objetivando o respeito pela dignidade humana e a proteção aos sujeitos envolvidos neste processo de pesquisa. Dessa maneira, pautamos nossas ações em resoluções do Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), cujo propósito é defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, a fim de contribuir para o desenvolvimento da pesquisa conforme os padrões éticos.

Para atuar profissionalmente no contexto investigado, reconhecemos que a posição da pesquisadora como sujeito do campo implica tanto o acesso ampliado como a responsabilidade acrescida de leitura crítica e reflexibilidade. Nessa esteira, durante todo o percurso metodológico, buscamos equilibrar proximidade e distanciamento analítico.

Assim, buscando preservar a identidade, privacidade e integridade dos sujeitos participantes, usamos as letras (A, B, C, D e E) e não o nome dos docentes, preservando dessa forma suas identidades. Ademais, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com relação à participação ou à possibilidade de desistência de participação em quaisquer das etapas da pesquisa.

No TCLE, também foi solicitada a autorização de participação no estudo por meio de assinatura em duas vias, sendo uma destinada ao sujeito-participante e a outra à pesquisadora. Somente a partir da autorização emitida pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNILAB, por meio do parecer favorável, que foram iniciados os procedimentos metodológicos que deram embasamento para a construção de nossos dados.

6 GENTES DA EJA: FORMAÇÃO DOCENTE

Com base no percurso metodológico definido na seção anterior, reiteramos o objetivo de analisar como a noção de gentes da EJA, originalmente concebida para compreender os estudantes dessa modalidade, pode ser estendida aos docentes – evidenciando as condições que atravessam suas trajetórias profissionais e formativas, bem como suas implicações para a construção de políticas educacionais voltadas à formação inicial e continuada na rede municipal de ensino de Itaitinga – CE. Com isso, procedemos às análises, considerando as falas dos docentes da EJA e os registros feitos nos formulários entregues, de modo a discutirmos as condições de trabalho, trajetórias pessoais, profissionais e formativas, além de investigarmos suas implicações e demandas para a construção de políticas educacionais específicas no atendimento educacional dessa modalidade de ensino.

A seção está organizada em três subseções, em que cada uma delas está relacionada a uma categoria de análise selecionada combinada às subcategorias, observando a relação entre os contextos de exclusão gentes da EJA e os docentes dessa modalidade. Sendo assim, distribuímos as categorias e subcategorias da seguinte forma:

1. Categoria: Precarização e acomodação do trabalho docente

Para essa categoria, utilizamos como questão central feita aos docentes: *O que motivou você a atuar na EJA?*

Para melhor subsidiar as falas, mobilizamos:

- a. *Conte um pouco sobre sua trajetória pessoal e profissional até chegar à docência na EJA.*
- b. *Como você avalia as suas condições de trabalho na EJA?*

Subcategorias relacionadas à análise:

- 1A – Escape Pedagógico;
- 1B – Ausência de Materiais Didáticos.

Essa categoria, seguida de suas subcategorias, aborda, entre os dados produzidos, as questões físicas dos docentes da EJA, revela as condições do trabalho docente, suas relações com os demais profissionais da escola, os espaços, materiais e recursos utilizados, suas relações com a comunidade e com os demais profissionais da escola.

2. Categoria: Encontros e Desencontros de Identidades e Trajetórias da EJA

Para essa categoria, utilizamos como questão central feita aos docentes: *Como você define o ser professor da EJA?*

Subcategorias relacionadas:

- 2A – Influências da Trajetória Escolar;

2B – Humanização nas Relações Interpessoais.

Essa categoria, acompanhada das subcategorias, trata das falas e registros docentes que abordam as diferentes identidades, vivências e trajetórias de vidas dos docentes e suas interligações com os estudantes e com demais gentes da EJA em contextos de exclusão e subcidadania, observando, também, de que forma essas relações aproximam docentes e discentes.

3. **Secundarização da formação docente da EJA**

Para essa categoria, utilizamos como questão central feita aos docentes: *Como você vê a questão da formação continuada para os docentes da EJA?*

Subcategorias relacionadas:

4A – Ausência de Formação Inicial Específica;

4B – Ausência de Formação Continuada.

Nessa última categoria e subcategorias, é dado ênfase ao processo de formação inicial e continuada dos docentes que estão atuando nas salas de aula da EJA, bem como ao contexto de formações continuadas [ou ausência delas], abordando as situações geradoras de mobilização ou acomodação, em relação às práticas de ensino e aprendizagem na modalidade.

A proximidade com o trabalho de pesquisa, possibilitada pelo acompanhamento das conversas com os professores no lócus da investigação, promoveu uma imersão no cotidiano escolar. Esse processo contribuiu de forma significativa para a produção dos dados, registrados em falas relatadas e depoimentos, bem como nas informações obtidas por meio de entrevistas, observações e questionários que compuseram nosso percurso metodológico.

Ao analisar os dados produzidos com os docentes da EJA, assumimos a noção de proximidade assimétrica como chave da leitura. Ela permite compreender que, embora docentes e estudantes compartilhem um mesmo campo de precarização estrutural, ocupam posições sociais e educacionais distintas nesse espectro. As trajetórias docentes carregam marcas de conquistas escolares e profissionais que os distanciam dos estudantes, mas também vivenciam, de outros modos, exclusões, precariedade e invisibilidades. É a partir desse lugar tencionado entre aproximação e diferença que apresentaremos as falas e experiências narradas ao longo da pesquisa.

6.1 CATEGORIA 1 – PRECARIZAÇÃO E ACOMODAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Nessa categoria, a abordagem foi sobre a trajetória pessoal e profissional do docente da EJA, situações de menosprezo ou exclusão, reconhecimento do trabalho e no trabalho. O questionamento feito aos professores das duas escolas de Itaitinga foi o seguinte: *“O que motivou você a atuar na EJA?”*. A interrogação tem o interesse nos aspectos que tratam das condições físicas dos docentes atuantes na modalidade, as condições do trabalho apresentadas, suas relações com a comunidade e com os demais profissionais da escola, os espaços, materiais e os recursos utilizados.

Na pesquisa, o cotidiano dos docentes da EJA nos revelou que, apesar de alguns avanços da modalidade – Constituição Federal, LDBEN 9394/1996, Parecer CNE/CEB 11/2000, DCNs para a EJA, Fóruns e Conferências entre outros –, ainda não foi possível obter transformações significativas em relação às condições estruturais, bem como quanto à valorização do trabalho docente. Nesse aspecto, destacamos a precarização do trabalho docente que, em Pochmann (1999), está associado à expansão do neoliberalismo no Brasil, que ocasionou diversas mudanças nos direitos dos trabalhadores, retirando muitos deles e esvaziando garantias sociais.

Dessa forma, a precarização não está restrita somente às condições do trabalhador, mas sim está interseccionada a outros contextos que envolvem as relações de trabalho, como questões estruturais, desvalorização profissional, falta de recursos específicos para a modalidade da EJA, escassez de parcerias intersetoriais, ausência de qualificação profissional específicas para o atendimento das atuais necessidades do mercado, difícil acesso e quadro reduzido de professores, os quais figuram como algumas das precariedades enfrentadas pelos docentes da EJA.

No cenário da pesquisa, percebemos que o trabalho docente vem acompanhado de muito desgaste, expressões de desalento, ambientes estressantes e falas não reveladas nas conversas gravadas, de altos índices de cobrança e desestímulo no trabalho. A escolha pela categoria “Precarização e acomodação do trabalho docente” expressa um outro aspecto considerado relevante que está ligado ao emocional do professor, às situações de cansaço físico associado não somente ao processo da docência, em si, de quantidade de aulas, mas também às estruturas materiais [ou a falta delas] que dificultam a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Essas falas revelam que a precarização atinge os docentes da EJA de maneira estrutural, inscrevendo-os no mesmo campo de exclusão que afeta os estudantes. No entanto, trata-se de uma precarização assimetricamente posicionada, pois, se, por um lado, os professores vivenciam vínculos frágeis e ausências de recursos e invisibilidade institucional,

por outro, eles o fazem a partir de um lugar social distinto, marcado por escolarização mínima concluída e reconhecimento profissional parcial. Essa assimetria tenciona a própria noção de gentes da EJA, exigindo que o conceito seja ampliado sem apagar as diferenças internas do campo.

Ainda sobre as condições docentes, é necessário considerar o caráter do regime de trabalho de determinados docentes. No caso desta pesquisa, destacam-se, entre os 05 (cinco) docentes identificados como A-B-C-D-E, 02 (dois) estão em regime de contrato temporário. Isso significa que, em muitas secretarias de educação municipais, o caráter da temporalidade, além de não garantir a efetividade dos concursos públicos que promovem algumas seguranças, dá aberturas para o cansaço, a fadiga mental e física além de tantas outras questões.

Nessa perspectiva, Silva (2020) destaca que o número de professores denominados como “temporários, ou prestadores de serviço”, tem aumentado bastante, fazendo com que a flexibilização do trabalho docente se intensifique e com que muito professores sem vínculo efetivo nas escolas públicas sejam contratados em períodos determinados de tempo, deixando de receber benefícios trabalhistas, como férias e décimo terceiro salário. Isso ocorre porque a ampliação da jornada de trabalho e a busca por outros empregos são estratégias que os docentes utilizam para lidar com essa realidade um tanto semelhante à prática de uberização docente nesse contexto e no modelo em que o serviço público mantém com as terceirizações e contratações sem vínculo empregatício.

Ainda nessa situação, Silva e Silva Júnior (2021) recorrem ao conceito de “uber-docente” em que professores são convocados para ocupar vagas interinas na ausência de um professor efetivo de modo que as condições sejam as semelhantes [como apresentadas acima] e em ambientes competitivos que resultem em rankeamentos e em performances para visibilidade, acompanhadas de salários baixos, avaliações ininterruptas, resultando na desqualificação e desvalorização desses profissionais. No caso cearense, as avaliações externas reveladas nos rankeamentos de escolas dão margens para a visibilidade dos docentes ‘selecionados’ para atuarem nas turmas do ensino regular que passarão por provas e testagens dos municípios e do estado.

Em relação à Educação de Jovens e Adultos, temos, por meio de relatos, falas e registros colhidos e obtidos a partir da pesquisa e investigação de campo, pontos relevantes para nossa melhor compreensão, os quais estão dispostos nas subcategorias abaixo.

6.1.1 Subcategoria 1A – Escape pedagógico

Essa subcategoria aparece refletida na jornada exaustiva dos profissionais que atuam intensamente em outras escolas e vindos de uma jornada de oito horas de trabalho, os quais, quase sempre, assumem mais uma atividade na sala de aula da EJA, vindo direto de outras escolas para sala de aula. Muitos casos servem para os professores que residem distante da escola ou em outro município, como ocorre com o deslocamento do município de Fortaleza para o de Itaitinga, diariamente, com intenso fluxo de trânsito e engarrafamentos constantes.

Entre os participantes, quatro docentes trabalham de forma concomitante no ensino regular e, considerando que as turmas da pesquisa funcionam no turno noturno, as situações constantes de cansaço e sobrecarga de trabalho demonstraram reclamações de alguns professores quanto a problemas para a saúde física e mental. No entanto, a Educação de Jovens e Adultos destaca-se como um “escape”, na lógica invertida dos esgotamentos promovidos pela modalidade, ao contrário, a modalidade serve de “tranquilidade” e até como um “conforto” para a prática pedagógica. *“Trabalhar na EJA é muito bom. Aqui trabalho mais tranquila, não tem cobranças excessivas, tenho mais autonomia na sala de aula, e como o horário é reduzido não fica tão cansativo”.* (Depoimento - Professor E)

O que atribuímos como uma subcategoria “Escape Pedagógico” serve perfeitamente para integrar a categoria “Precariedade e Conformação Docente” em virtude de essa exaustão e frequente cansaço não estarem localizados na EJA, e sim na necessidade de complementarem sua renda salarial na modalidade, considerando muito menos a identificação com a modalidade de ensino e mais os horários das aulas mais flexíveis, a menor cobrança e a exigência de aprendizagens. Além disso, outro motivo de grande interesse está no número reduzido de estudantes nas salas de aula, as quais, além de um clima escolar positivo, tranquilo, acolhedor e ausente de indisciplina, conseguem maior adesão dos estudantes da modalidade.

A adesão dos estudantes fica evidente no nível de maturidade dos discentes em que os docentes ressaltam positivamente o trabalho com esses jovens, adultos e idosos da modalidade que demonstram mais interesse, disponibilidade e motivação para estar nas salas de aula. Assim, ao serem perguntados sobre “O que motivou estar na EJA?”, temos as seguintes falas registradas nos formulários respondidos pelos professores:

*Os **interesses** dos alunos em estudar e aprender (Professor A).*

*A **metodologia** de trabalho e o público (Professor B).*

*A **piore** por estar no município 100 horas e pelo público (Professor C).*

*Os alunos, são mais **interessados** (Professor D).*

*Muito mais **tranquilo**, os alunos são respeitosos (Professor E).*

Nessas falas apresentadas pelos docentes da EJA, podemos destacar que, entre os

fatores que contribuem para a permanência desses profissionais nessa modalidade de ensino está o tipo de público atendido, ou seja, os estudantes da EJA, os quais, quase sempre, são trabalhadores que também já vêm exaustos de uma jornada diária de trabalho, adultos e idosos que geralmente moram próximos à escola, donas de casa, mães e avós que passam o dia cuidando da casa e dos filhos, em outros termos, o público é bem diferente do ensino regular (infância e juventude), que os professores atendem no ensino fundamental durante o período diurno.

Assim, os estudantes da EJA apresentam posturas mais acolhedoras, respeitosas, diferentemente da indisciplina e das turmas numerosas do ensino regular, facilitando, dessa forma, o docente em seu terceiro expediente ou turno de trabalho. Não podemos deixar de mencionar que essas situações de precarização também se refletem nos desenvolvimentos pessoal e profissional, impostos a uma posição de acomodação.

*No meu caso, entrar na EJA foi um **acidente e não uma escolha**, passei em Fortaleza e em Itaitinga e optei em ficar 100 horas na EJA. Não tenho contato com os professores dos outros turnos, mas gosto de estar aqui e trabalhar aqui. (Depoimento - Professor B)*

Consideramos a fala acima bastante significativa para o docente que menciona estar na modalidade “*por acidente e não uma escolha*”, demonstrando a aprovação do concurso, provavelmente, por um ingresso acidental, sem estar ali por satisfação. Nota-se que o complemento da fala vem acompanhada da questão da redução na carga horária, pressupondo menor desgaste de trabalho na modalidade.

A EJA enquanto um “escape pedagógico” para alguns docentes serve como uma maior adesão à acomodação, destacada na falta de um planejamento semanal ou um acompanhamento/supervisão de um plano estruturado que fuja do improviso e da adaptação às aulas sem um processo pedagógico e didático de sequência dos conteúdos. A indefinição do itinerário didático com uma intencionalidade pedagógica faz com que as habilidades e competências a serem desenvolvidas nas aulas deixem de acontecer de forma sistemática, consequência gerada nos conhecimentos com pouca perspectiva reflexiva e dialógica, que auxilie na formação do pensamento crítico dos estudantes.

Desse modo, as metodologias de ensino também ficam comprometidas e muito restritas às atividades copiadas e com repetições, sem muitas conexões para o desenvolvimento de futuras mudanças dos indivíduos consigo mesmo e com o mundo no qual estão inseridos.

Reiteramos que, na pesquisa, ao verificarmos a falta de questionamentos, diálogos

e reflexões constantes, pensamos que cada vez mais esses docentes se colocam em uma zona de conforto, gerando uma acomodação nos profissionais que limitam a busca constante por maior aprimoramento, estudos e desenvolvimento de novas metodologias de ensino-aprendizagem compatíveis com as atuais necessidades das turmas da EJA.

Saviani (2007) salienta, ainda, que a educação é um processo do/para o trabalho que exige o reconhecimento histórico e ontológico, o qual se interconecta ao processo de aprender nas salas de aula e fora dela. Dessa forma, o ser humano não adquire a sua subsistência de forma gratuita, pois é compelido a produzi-la com suas próprias ações, e isso ocorre por meio da educação enquanto um dos instrumentos que possibilita o acesso a novas transformações e melhorias de vida.

Percebemos que a tranquilidade revelada numa certa postura de “acomodação” do trabalho docente passa também pela flexibilidade nos horários estabelecidos para a modalidade com poucas cobranças relacionadas à aprendizagem, possivelmente pela autonomia docente relacionada à oferta de atividades e de conteúdos ministrados na sala.

Na continuidade das observações e capturas feitas para a análise, observamos a subcategoria seguinte que muito expressa as situações cotidianas dos docentes da EJA, conforme veremos a seguir.

6.1.2 Subcategoria 1B – Ausência de materiais didáticos

A subcategoria selecionada integra o primeiro agrupamento “Condições de Subcidadania”, sendo subsidiado o seguinte questionamento feito no formulário aos professores-participantes da pesquisa: *“Como você avalia as suas condições de trabalho na EJA?”*. Nele, constavam as opções de respostas: (A) Muito boas, (B) Boas, (C) Regulares, (D) Ruins e (E) Muito ruins. Nas respostas, constatamos que 03 (três) dos participantes indicaram: “(02) Ruins” e “(01) Regulares” (Professores A, C e E); enquanto 02 (dois) participantes (Professores B e D) responderam que as condições são “Muito boas”.

Apesar de termos apenas 05 (cinco) respondentes, temos uma base que não está somente nas respostas dadas aos formulários preenchidos, e sim nas falas coletadas e nas percepções obtidas também *in loco*, na etapa de pesquisa. Vimos que a maioria dos docentes consideram suas condições de trabalho precárias. Nesse sentido, pudemos avançar nas entrevistas gravadas para atentarmos para as respostas ainda sobre essa questão e percebemos que, entre as maiores dificuldades e desafios relatados pelos docentes, estão questões que passam pela escassez de materiais e recursos pedagógicos específicos para essa modalidade.

Essa segunda subcategoria, nomeada “Ausência de Materiais Didáticos”, retrata a ausência de materiais e recursos pedagógicos que atendam aos interesses e necessidades específicas da modalidade. Os indícios capturados nas falas dos docentes vêm marcados pela ausência de materiais e, ao mesmo tempo, por uma adaptação dos “materiais das crianças” para a educação de jovens e adultos.

*Outra dificuldade é o **material específico** para a EJA que não tem, os que temos aqui na escola eles não acompanham. (Depoimento - Professor B)*

*A **falta de materiais** específicos, acompanhamento e formações tornam as aulas muitas vezes repetitivas, cabendo a nós professores usarmos excessivamente nossa criatividade, adaptar materiais, enfim, e sermos únicos responsáveis pelo aprendizado na sala de aula. (Depoimento - Professor A)*

Os professores afirmam que a ausência de materiais específicos dificulta o trabalho docente e o aprendizado dos estudantes exigindo uma constante necessidade de adaptar currículo, atividades e recursos didáticos. Além disso, a falta de acompanhamento de uma coordenação pedagógica e de técnicos da Secretaria Municipal de Educação com as questões pedagógicas da EJA dificulta o desenvolvimento das práticas docentes condizentes para o público jovem, adultos e idosos.

A escassez de material torna as aulas mais repetitivas e sem diferencial que esteja adequado à inclusão de elementos lúdicos e propícios à modalidade, o que faz com que os professores acabem limitando seu itinerário didático e as atividades desenvolvidas restritas à lousa, ao caderno e às atividades xerocopiadas.

Existe uma questão que passa pelo cuidado dedicado aos professores da EJA e que remete às falas mencionadas, a saber, o acesso aos espaços pedagógicos garantidores de melhor desempenho didático e qualidade da aprendizagem. Isso para explicar que, quase sempre, os docentes e discentes da EJA não participam dos espaços escolares necessários à formação escolar – Quadra de Esportes, Biblioteca, Laboratórios – e, por estarem restritos ao turno da noite, a “prioridade” dada pela escola está no ensino regular, voltado às crianças e jovens.

As dificuldades nos usos de espaços da escola, associados à categoria “Precarização e acomodação do trabalho docente”, foram vivificadas *in loco*, no cotidiano da pesquisa, as quais pudemos constatar não apenas nas conversas com os professores. Ao revelarem a restrição dos espaços pedagógicos da escola, a exemplo da biblioteca, observamos que esse espaço, quando disponibilizado, ocorre durante o dia, em dias específicos e com acompanhamento do professor, não podendo, dessa forma, usufruir com autonomia desse ambiente.

Em uma das escolas que dispunham de um espaço diferenciado – Sala Google – ofertado para cursos básicos de informática, o público da EJA não foi contemplado devido aos horários de abertura e fechamento do ambiente pedagógico, bem como por ser limitado ao horário diurno e não atender às necessidades do público trabalhador. Alguns docentes denunciaram em suas falas o desejo de acessar os demais espaços da instituição escolar.

*Essa é a única escola do município que tem uma sala google, mas nós da EJA **não temos acesso**, é ofertado no período da noite um curso profissionalizante de informática para a comunidade escolar, além disso não dominamos a tecnologia, precisamos de um monitor para fazer uma aula diferenciada, mas ele só trabalha no período do dia. (Depoimento do professor E)*

*Gostaria que os alunos tivessem mais **acesso à tecnologia**, eles precisam ou ao menos a biblioteca para que eu pudesse trabalhar e leva-los a conhecer o acervo, os livros de lá e dar uma aula melhor. (Depoimento do professor D)*

Por meio da observação e de alguns relatos coletados acima, ficou evidente a necessidade e as dificuldades dos docentes da EJA bem como dos alunos, em relação ao uso das tecnologias na sala de aula. Não podemos negar que a presença da cultura digital na vida dos docentes e discentes, em todas as etapas e modalidades de ensino, é uma necessidade fundamental à formação humana. Todavia, nem sempre as nossas escolas estão preparadas para atender a essa necessidade da inserção da cultura tecnológica nas práticas pedagógicas do professor, e, se tratando dos docentes da EJA, essa prática parece ainda mais distante.

A quadra esportiva de uma das escolas funcionava durante à noite pela comunidade escolar ou para os estudantes do ensino regular com algumas demandas de projetos e atividades culturais realizadas. Dessa forma, é necessária a promoção de uma reorganização curricular que atenda de forma atenta ao interesse dos alunos, utilizando as tecnologias como recursos que motivam a busca do conhecimento. Nesse sentido, Gadotti (2000, p. 6) afirma que:

Neste começo de um novo milênio, a educação apresenta-se numa dupla encruzilhada: de um lado, o desempenho do sistema escolar não tem dado conta da universalização da educação básica de qualidade; de outro, as novas matrizes teóricas não apresentam ainda a consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros numa época de profundas e rápidas transformações.

Apesar dos avanços em termos de acesso e expansão das tecnologias (Inteligência Artificial, Robótica, Tecnologias Sociais, Redes 5G, entre outras) os sistemas educacionais ainda não conseguem garantir a universalização da Educação Básica com qualidade. Entre as gentes da EJA, a situação corrobora para que muitas pessoas continuem excluídas e mesmo aquelas que têm pouco acesso nem sempre encontrarão uma formação consistente, equitativa e transformadora (Ferreira, 2024).

6.2 CATEGORIA 2 – ENCONTROS E DESENCONTOS DE IDENTIDADES E TRAJETÓRIAS DA EJA

Nessa categoria, foram analisados alguns encontros e desencontros de identidade e trajetórias da EJA, apresentados por meio de relações compartilhadas nas ações diárias, vivências e diálogos entre docentes da EJA, os quais que vivenciam contextos cotidianos na modalidade. A pergunta que subsidiou a análise foi “*Como você avalia as suas condições de trabalho na EJA?*”. Nela, percebemos sequelas de inúmeras situações de exclusão e de preconceitos que muitos docentes também carregam consigo, vivenciados.

O pensamento freiriano sobre a educação libertadora fundamenta-se na indissociabilidade entre os contextos e as histórias de vida que constituem a formação dos sujeitos, processo que se realiza por meio do diálogo e da relação entre estudantes e professores. Para Freire, docentes e discentes transformam-se mutuamente na ação educativa, aprendendo ao mesmo tempo em que ensinam. Nesse diálogo, o reconhecimento dos contextos e das trajetórias de vida desdobra-se em práticas emancipatórias.

As boas experiências de aprendizagem, o acolhimento e o diálogo que os docentes vivenciaram em suas trajetórias de vida são levados para sua *práxis* docente, ademais, se sentem encorajados e apoiados por seus educadores, familiares ou amigos e recorrem a esse apoio para prosseguir em seus estudos e consolidar a carreira profissional, priorizando, dessa forma, as ações motivacionais nas aulas.

Por outro lado, os sentimentos de inferioridade e descrédito social vivenciados por alguns docentes também são reproduzidos na sua prática docente, chegando a ratificar falsas ideologias e reforçando a invisibilidade dessa modalidade perante a sociedade.

As trajetórias marcadas pelos docentes revelam histórias marcadas por vulnerabilidade social, escolarização tardia em muitos casos, vínculos familiares populares e lutas cotidianas semelhantes às dos estudantes da EJA. É justamente nessa confluência de histórias que se manifesta a proximidade assimétrica entre docentes e discentes, os quais compartilham marcas estruturais da exclusão, mas ocupam espaços distintos no campo educacional, um lugar de não enfraquecer a ideia das gentes da EJA, ao contrário, enriquecê-la ao evidenciar a heterogeneidade interna do conceito.

6.2.1 Subcategoria 2A - Influências da trajetória escolar

Os relatos e falas pontuados pelos docentes participantes da pesquisa introduzem a nossa primeira subcategoria – “Influências da trajetória escolar” –, em que estão presentes as discussões relacionadas às trajetórias educacionais vivenciadas nas infâncias e juventudes dos docentes e o reflexo em suas práticas profissionais. Isso para dizer que muitas ações didáticas são recuperadas do período em que estiveram nas salas de aula como estudantes ou nas experiências exitosas com seus professores do passado, além de comportamentos e posturas de acolhimento, empatia e humanidade entre as metodologias e práticas docentes. Na seleção das evidências na integração da subcategoria, temos:

*Como professor da EJA, trago para minha prática docente, muito da minha **vivência de estudante**, o que meus professores me ensinavam, como eles me acolhiam e me incentivavam. (Depoimento - Professor E)*

*Eu acho que o professor da EJA... eu, na minha opinião, trouxe **práticas da minha vivência escolar** para sala de aula porque precisamos buscar mais conhecimentos. Tenho que conhecer a realidade dos meus alunos, trazer exemplos do dia a dia (Depoimento - Professor D).*

Nas falas dos docentes-participantes da pesquisa, observamos que as trajetórias pessoais e profissionais estão alicerçadas por vivências da nossa infância, juventudes e percursos da vida. Na análise, existe uma memória e uma herança escolar que muitos professores recuperam nas práticas pedagógicas da EJA que são marcadas por experiências vividas como estudantes, quando não, como professores da “escola de criança”, num processo de transferência e reprodução didática. O modo como foram acolhidos, incentivados e ensinados por seus antigos professores constitui uma referência que orienta suas próprias escolhas pedagógicas. Isso mostra que a identidade docente não se constrói de forma isolada, mas em diálogo com a memória escolar e com modelos prévios internalizados.

A prática pedagógica é descrita como permeada pela própria trajetória e pela observação de realidades concretas que revelam a valorização da experiência e da vivência. Essa subcategoria evidencia que a identidade do professor da EJA se ancora na experiência vivida, tanto pessoal quanto profissional, assumindo caráter reflexivo e relacional.

É a partir de referências do passado e do presente, bem como de experiências e práticas, que se constituem nossas identidades pessoais e profissionais. Nesse sentido, a construção de percursos formativos específicos para a modalidade, aliados a leituras, pesquisas e estudos sobre as novas realidades da EJA, pode favorecer um olhar mais abrangente por parte dos docentes, auxiliando-os a compreender melhor o contexto em que estão inseridos e oferecendo suporte para uma práxis pedagógica mais relevante e transformadora.

Conforme evidenciado pelos dados da pesquisa, os docentes participantes não são iniciantes na modalidade, sendo que alguns possuem mais de quinze anos de experiência com turmas da EJA. No entanto, a longa trajetória profissional não garante, por si só, a compreensão das necessidades atuais dos estudantes, tampouco assegura uma prática docente reflexiva e transformadora. Isso revela que a identidade profissional dos professores da EJA se constrói de forma contínua, exigindo constante atualização, sensibilidade ao contexto e abertura ao diálogo com as realidades emergentes dos educandos.

Dessa forma, são trajetórias longas que por um lado ajudam a lidar com diferentes situações do cotidiano, mas que, por outro lado, podem gerar uma zona de conforto para esse docente. Algumas vezes, essa zona de conforto leva o docente a parar no tempo, não buscando uma constante inovação, novas leituras. Ademais, não modificando práticas nem metodologias na sala de aula, acabam por reproduzir as mesmas técnicas de ensino por anos.

Sendo assim, as influências na trajetória escolar passam pelo conhecimento sobre as diferentes realidades e necessidades dos estudantes, assim como foram fundamentais ao professor no percurso profissional. Nessa esteira, compreender de que forma eles aprendem melhor exige que o docente adote uma prática reflexiva, em que o diálogo, a interação, a observação estejam sempre presentes. Essas posturas diferenciadas são construídas por meio de experiências, leituras, vivências, interações e diferentes formas de olhar o mundo e as “gentes que fazem parte dele”. *“A **didática ainda é a mesma** de quando eu estudava. O conteúdo mudou pouco, o que mudou foi a tecnologia, e o diário on-line”.* (Depoimento - Professor A)

As constantes mudanças na sociedade, inevitavelmente, exigem do professor uma outra prática que não seja a reprodução de técnicas obsoletas, metodologias tradicionais e didáticas conservadoras, pois não atendem mais às novas demandas para os novos [não tão novos] processos de ensino e aprendizagem. Assim, os docentes da EJA necessitam de uma formação diferenciada, pedagogias da empatia que acolham as suas necessidades e dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de novos saberes e metodologias que atendam às especificidades e diferentes necessidades da modalidade de ensino.

Ao afirmar que *“a didática é a mesma”*, o docente evidencia a permanência de uma relação de ensino e aprendizagem pouco renovada, mesmo diante da necessidade de repensar práticas pedagógicas capazes de atribuir sentido ao conhecimento. Nesse contexto, torna-se fundamental desenvolver uma sensibilidade às realidades socioeducativas dos educandos, o que implica adotar uma postura dialógica e contextualizada, em consonância com a perspectiva freireana de que ensinar exige reconhecer o lugar e a história de cada

sujeito.

A subcategoria seguinte, ao dar ênfase aos “encontros e desencontros de identidades e trajetórias da EJA”, sugere não somente que as identidades se encontrem e dialoguem como também sejam sensíveis e estejam ancoradas na afetividade, elemento da formação humana que potencializa as relações entre os docentes e discentes da EJA.

6.2.2 Subcategoria 2B – Humanização nas relações docentes

A subcategoria definida como “**Humanização nas Relações**” corrobora a anterior – “Influências da trajetória docente” – ao evidenciar que a relação de troca se faz com humanização, empatia e afetividade no trato entre os docentes, os quais são valores fundamentais para a modalidade, considerando não somente os discentes, mas os docentes da EJA que precisam ser acolhidos nas suas vivências cotidianas marcadas por situações semelhantes às dos discentes, como nas situações de exclusão, subcidadania, baixa autoestima, inferiorização no trato interpessoal entre os docentes do ensino regular.

Muitas vezes, os docentes e discentes da EJA se encontram em percursos de vida e trajetórias familiares, sociais, um tanto semelhantes se formos considerar que os pais de muitos professores não aprenderam a ler e escrever; muitos docentes são de famílias do interior; o professor foi o único que alcançou o ensino superior, entre outras histórias que se aproximam das situações dos estudantes. Por esse motivo que a **humanização** foi indicada como uma subcategoria por ser representada nas falas dos docentes que vinculam a modalidade às relações de respeito, empatia, acolhimento e aos laços de afetividade cultivados entre eles que afagam e contornam situações difíceis em novos aprendizados.

Ao dizermos isso, evidenciamos o seguinte reflexo nas salas de aula:

*Vejo o docente da EJA como se fosse uma pessoa isolada buscando ajuda, há muita teoria, mas na prática nós ficamos se reinventando. O **olhar das pessoas é mais de exclusão**, tirar uma pessoa do seu lar que está há anos fora da escola e jogar numa sala de aula, trazer de volta para a educação e para o mercado de trabalho não tem preço. (Depoimento – Professor A)*

O depoimento evidencia que a **humanização na EJA** passa por reconhecer tanto as necessidades de apoio do professor quanto o esforço em ressignificar as trajetórias dos estudantes. No caso do docente, pensamos que o olhar de exclusão é também para o docente que, na escola, tem dificuldades de integração nas relações com os professores e gestores do ensino regular, os quais, em muitos casos, não o inserem nas propostas pedagógicas e eventos

da escola. A fala aponta para a EJA como espaço de reintegração e reconstrução de sujeitos historicamente excluídos, entre eles, os docentes da EJA, assim, a prática pedagógica, mesmo atravessada por limitações, assume um papel de resistência e de valorização da vida.

A imagem do docente “*isolado buscando ajuda*” revela a dimensão de vulnerabilidade do próprio educador. Isso indica que a humanização na EJA não deve se restringir apenas ao estudante, mas também considerar o professor como sujeito em formação contínua, o qual necessita de suporte institucional e de condições dignas de trabalho.

É relevante observar que o processo de humanização envolve elementos fundamentais relacionados às relações interpessoais, entre os quais se destacam práticas de escuta, acolhimento, afetividade, construção de vínculos e, sobretudo, humildade. Este último aspecto assume papel central, pois favorece a compreensão das diferentes realidades vividas pelos estudantes. Muitos docentes, por terem experienciado situações semelhantes, desenvolvem maior empatia em relação às necessidades de seus alunos, o que potencializa a dimensão humanizadora da prática pedagógica.

Nesse sentido, recorremos a Freire (2003), que nos auxilia a compreender que o ato de “dizer” exige humildade diante das diferenças e incompletudes dos alunos, sujeitos em permanente processo de aprendizagem. Trata-se de reconhecer a necessidade de dialogar com aqueles que falam e/ou escrevem de modo distinto das normas-padrão da gramática, valorizando suas formas de expressão como legítimas e significativas (Freire, 2003, p. 137).

Percebemos, portanto, que esses valores, por estarem intrinsecamente ligados à condição humana, não podem ser dissociados das relações e práticas docentes. Isso se torna ainda mais evidente na EJA, uma vez que muitos professores também trazem consigo trajetórias pessoais, familiares e profissionais marcadas por processos de vulnerabilidade e exclusão, os quais os obrigaram a superar desafios e a conquistar novos espaços.

Valorizo a história de vida dos meus alunos, escuto-os e os encorajo, sei como é difícil para eles voltarem a encarar a escola depois de tudo que viveram, também fui incentivada por uma professora que me ajudou a seguir em diante, por isso hoje estou aqui... (Depoimento Professor E)

Em função disso, Cury (2008) nos mostra que a afetividade constitui um princípio fundamental da humanização na prática educativa, pois envolve dimensões, como gentileza, solidariedade, tolerância, inclusão e altruísmo. Tais valores, mesmo diante das dificuldades enfrentadas pelos educadores, não podem ser transmitidos por máquinas, mas apenas por meio das relações humanas estabelecidas no processo pedagógico.

Por fim, os encontros e desencontros de identidades das gentes da EJA (Ferreira,

2024), no que se refere aos docentes, não devem restringir nem condicionar a busca por aceitação, reconhecimento e afirmação da cidadania profissional. É por meio do conhecimento que as trajetórias se ressignificam, possibilitando a superação de situações de exclusão e subcidadania e abrindo caminho para uma participação social mais ativa. Sob essa ótica, tais movimentos identitários devem constituir-se como marcos reflexivos, capazes de orientar uma prática docente crítica, consciente e transformadora.

6.3 CATEGORIA 3 – SECUNDARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE DA EJA

Essa última categoria busca compreender de que maneira os processos formativos – tanto os adquiridos na formação inicial quanto aqueles desenvolvidos (ou não) ao longo da carreira (formação continuada) – influenciam nos processos de subcidadania e de exclusão entre os docentes da Educação de Jovens e Adultos.

Após a promulgação da LDB 9394/96, obtiveram-se algumas mudanças e perspectivas relacionadas à valorização dos saberes docentes, tanto com foco na profissionalização da docência quanto nas possíveis aquisições e produções de saberes por parte dos professores.

Para Tardif (2001), essas políticas de formação receberam uma forte influência da legislação e nas políticas brasileiras geradas a partir da LDB. Conforme o pensamento do autor, essas ações estavam refletidas na valorização de saberes diversos, conhecimentos relacionados à cultura geral, de ordem social e política e conhecimentos experimentais. Só mais adiante seria colocado em curso uma perspectiva de destaque para a ação docente.

[...] constatamos que as reformas propõem uma verdadeira e profunda mutação do modelo de formação até então em vigor nas universidades: mais que os conteúdos, disciplinas e pesquisa universitária, doravante são os saberes da ação, os docentes experientes e eficazes, e as práticas profissionais que constituem o quadro de referência da nova formação dos professores. (Tardiff, 2001, p. 16)

Quando refletimos sobre a ação escolar dos docentes da EJA, percebemos que as políticas de formações iniciais não deixaram abertura para incorporação das diferentes aprendizagens, nem fica claro de que forma esses conhecimentos seriam implementados em diferentes dinâmicas e contextos de vida. As transferências de conhecimentos na perspectiva predominante da ação escolar, estendidas à formação inicial, têm baixo alcance quando se trata dos profissionais em ação.

Sobre isso, Nóvoa (1988, p. 75) destaca:

- a) “O adulto em formação é portador de uma história de vida [...] Mais importante do que pensar em formar este adulto é tentar refletir sobre o modo como ele se forma”;
- b) “A formação é sempre um fenômeno de cunho individual, no triplice dimensão do saber (conhecimento), saber-fazer (capacidades) e do saber ser (atitudes)”;
- c) “Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na ‘produção’, e não no ‘consumo’, do saber”.

A Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDB) 9394/96, a qual trata dos profissionais da educação, mostra um distanciamento de conceitos. No Parágrafo Único do Art. 61, ao definir as características da formação dos profissionais da educação, o texto destaca “[...] a presença de uma sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho [...]” (Brasil, 1996, art. 61). Entretanto o emprego do termo “aperfeiçoamento profissional continuado” em segundo lugar na lista de condições estabelecidas aos professores, à frente das condições adequadas de trabalho, antepõe uma lógica de desenvolvimento da carreira que se limita a aperfeiçoar práticas, não deixando claro, de que forma e a quem caberá tal desenvolvimento profissional.

Gatti e Barreto (2009) defendem que não existe clareza sobre o que é considerado como formação continuada. Para a autora, formações variadas, reuniões pedagógicas, congressos, seminários entre outros cursos realizados presenciais ou a distância estão sendo considerados como formação continuada, inclusive aqueles que não permitem trocas coletivas, reflexões e aprendizados. Muitos desses cursos são exigidos por meio de frequências e cargas horárias pelas secretarias de educação como exigência para a progressão funcional dos professores.

Ainda em consonância com esse pensamento, Freire (2001) pontua a importância de espaços para os constantes diálogos e interações, sobre as discussões coletivas, respeitando a prática e o saber fazer de cada um, sem a pretensão de determinar qual a melhor prática, mas pela disposição em nos colocarmos como seres que ensinam e aprendem. Essas características constituem para o autor o grande potencial da formação permanente de professores. Por fim, Freire (2001) relata que: “por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática [...]”.

Nesse sentido, a questão que subsidiou a análise em categorias foi: *Como você vê a questão da formação continuada para os docentes da EJA?* A partir daí, interessamo-nos a discutir o quanto a secundarização da formação docente na EJA mostrou-se muito recorrente nas falas e registros dos professores da modalidade, ao destacarem as questões associadas à formação inicial ou à ausência de formação específica para a modalidade.

No formulário, a indagação feita foi a seguinte: *Você possui formação específica*

voltada à EJA? As duas perguntas, reunidas, forneceram dados importantes para o debate educacional acerca das gentes da EJA, na perspectiva dos docentes. A resposta dos participantes-professores foi, por unanimidade, a mesma: Não! Isso significa que os cinco docentes que atuam nas turmas de EJA no município de Itaitinga atuam sem formações específicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos.

Dessa forma, podemos observar que a **ausência de formação** tende a fragilizar as práticas docentes, na medida em que não promove reflexões consistentes sobre os conhecimentos, as experiências cotidianas, as adaptações curriculares e as propostas didáticas que atendam especificamente às necessidades da modalidade. No entanto, não se pode ignorar a perspectiva freireana de que a formação do educador deve ser permanente e sistematizada, uma vez que a prática docente se constrói e se reconstrói continuamente (Freire, 2002). Em outras palavras, é imprescindível compreender a formação como um processo contínuo, marcado por constantes transformações e adaptações.

Na mesma direção, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a EJA que nos auxiliam na discussão acerca dessa mesma temática necessária, ao mencionar que “o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial dessa modalidade de ensino” (Brasil, 2000, p. 56).

Assim, esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com essa parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo”. Jamais um professor deve ser aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista, e sim um docente que se nutre do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (Brasil, 2000, p.56)

Com base nos dados obtidos na pesquisa, constatamos que a formação inicial de todos os docentes participantes ocorreu por meio de cursos de Licenciatura, realizados na graduação regular ou em modalidades diferenciadas, muitas vezes adaptadas à realidade dos professores, como ofertas noturnas ou com currículos flexibilizados, considerando suas necessidades de conciliar trabalho e renda. Na seleção das subcategorias, destacamos: Ausência de Formação Inicial Específica e Ausência de Formação Continuada para os professores da Educação de Jovens e Adultos.

A ausência de formação específica para a EJA aprofunda a assimetria que marca o campo, pois, o professor, embora escolarizado, atua sem preparação adequada, reproduzindo parte das exclusões que vivenciou ou presenciou no passado. Essa lacuna formativa tenciona diretamente a construção de políticas públicas capazes de valorizar o trabalho docente da

EJA, aspecto que se articula com o terceiro objetivo específico desta pesquisa.

6.3.1 Subcategoria 3A – Ausência de formação inicial específica

A Educação de Jovens e Adultos demanda constante reflexão sobre suas diretrizes, parâmetros e práticas pedagógicas, com especial atenção à qualificação dos docentes que atuam nesse campo. Nesse contexto, torna-se essencial que os professores recebam uma formação inicial específica para a modalidade, a qual contemple suas particularidades e desafios, assim como é fundamental que esses profissionais tenham acesso a processos de formação continuada ao longo de sua trajetória, de modo a atualizar conhecimentos, aprimorar práticas e responder de forma eficaz às necessidades educativas dos estudantes.

Nesse contexto, a qualificação do docente da EJA está atrelada ao comprometimento das políticas de educação, sistemas de ensino e docentes da modalidade como um compromisso político e técnico em buscar conhecimentos que tratem especialmente do público no qual a modalidade está inserida. Assim sendo, Oliveira e Scortegagna (2012) nos mostram que, especificamente na Educação de Jovens e Adultos, “o professor precisa receber uma formação inicial voltada a este campo de ensino, como também, durante sua atuação necessita ter uma formação continuada” (Oliveira; Scortegagna, 2012, p. 68)

Os depoimentos corroboram a discussão apresentada da seguinte forma:

Minha formação inicial é pedagogia, das disciplinas que passei na graduação não foi abordado nada de forma específica para a Educação de Jovens e Adultos. (Depoimento- professor A)

Sou graduada em pedagogia, mas na faculdade não foi apresentado nada diferente para trabalharmos com a EJA, fiz o estágio nessa modalidade porque como eu trabalhava, era a única que tinha a noite, tive um pouco de dificuldade em adaptar a minha linguagem e minhas aulas para os adultos, mas como a maioria dos alunos se encontravam em processo de alfabetização deu certo. (Depoimento - Professor E)

Para Gadotti (2011, p. 32), “o analfabetismo é expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta. [...]”. De fato, há má distribuição de riquezas, incluindo entre essas a do saber letrado, principalmente entre os adultos, já que as últimas décadas do século XX foram marcadas por um esforço para melhorar os indicadores de analfabetismo.

Apesar de não ser completada uma pauta de estudos mais direcionada e específica para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos nos cursos de graduação, muitos docentes trabalhadores realizam seus estágios docentes nas turmas da EJA em virtude do

horário noturno, e alguns acabam levando para a sala de aula, falas e contextos infantilizados, que não atendem às particularidades dessa modalidade de ensino.

Dentre os participantes da nossa pesquisa, todos possuem formação inicial em pedagogia, e, em conformidade com os dados obtidos, nenhum docente possui curso ou conhecimentos específicos para a EJA. Isso acarreta uma prática docente fragilizada aos interesses e especificidades para o ensino dessa modalidade, assim, em muitas falas constatamos uma adaptação não apenas curricular, mas de prática docente para atender a essa modalidade.

Preciso adaptar constantemente a minha prática, não funciona ofertar para os alunos da EJA o mesmo que ofertado no ensino regular, eles não compreendem os conteúdos do mesmo jeito, tenho que trazer para a realidade deles (Depoimento-professor E).

Apesar de o Estado reconhecer a necessidade de um processo formativo mais eficaz e diferenciado para os docentes da EJA, essa condição ainda enfrenta muitos desafios. A atual conjectura da EJA acentua não apenas uma educação de caráter compensatório, mas uma educação que promova a formação da cidadania e fomente a inserção e permanência dessas “gentes” na sociedade e no mercado de trabalho.

Reafirmando esse pensamento, as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, resolução CNE/CEB n.º 11/2000, definem a EJA como modalidade da Educação Básica e como direito do cidadão, afastando-se da ideia de compensação e suprimento e assumindo a de reparação, equidade e qualificação –, o que representa uma conquista e um avanço (Brasil, 2000, p. 17).

Entretanto, essa não é uma tarefa simples, mas que faz parte dos desafios a serem enfrentados pela modalidade que se pretende superadora das invisibilidades e subalternidades atribuídas aos docentes da EJA. Do mesmo modo, avançamos para a subcategoria seguinte que trata também da formação continuada dos professores da EJA.

6.3.2 Subcategoria 3B – Ausência de formação continuada

Nesta segunda subcategoria, destacamos a recorrência de falas acerca da necessidade de formação continuada para os docentes da EJA, tendo em vista a especificidade da modalidade bem como as novas demandas desta modalidade. Sobre isso, Freire (2002) afirma que a formação do educador é inacabada, na medida em que a prática docente se constrói e se reconstrói continuamente, exigindo do professor permanente reflexão, estudo e

atualização para que sua ação pedagógica seja crítica e transformadora.

Ao mesmo tempo em que a EJA deve promover o desenvolvimento pessoal, profissional e social das gentes da EJA (Ferreira, 2024), essa efetividade depende do comprometimento dos sistemas de ensino – federais, estaduais e municipais – não apenas com o processo de alfabetização e letramento dos estudantes, mas também com a **profissionalização e qualificação contínua dos docentes** que atuam nessa modalidade. Dessa forma, a melhoria da aprendizagem dos educandos e a valorização do trabalho docente caminham de forma indissociável, sendo ambos essenciais para a construção de práticas pedagógicas significativas e emancipadoras.

*Deveria ter investimento nas formações da EJA, só temos aquelas que **buscamos por fora**. (Depoimento - Professor C)*

*Não temos formações continuadas voltadas para nossas necessidades, mesmo com poucos alunos na sala de aula e com muitas desistências ao longo do ano, não conseguimos obter muitos avanços na aprendizagem de nossos alunos, precisamos melhorar, mudar ou inovar nossa prática docente para podermos ajudar mais nossos alunos. Mas **precisamos de apoio**, sozinhos não conseguimos. (Depoimento - Professor E)*

Ao analisarmos as falas, verificamos que uma das consequências da falta de políticas públicas consistentes voltadas para a Educação de Jovens e Adultos é a ausência de uma formação específica e continuada para o docente que atua com o público da EJA. Sendo assim, a falta de investimentos em programas de formações específicas e continuadas para preparar os docentes da EJA impede o aperfeiçoamento e o desenvolvimento de prática docentes efetivas e transformadoras, que atendam às necessidades dos próprios professores enquanto docentes em formação, os quais, assim como os estudantes, todos, nesse contexto, são sujeitos que lutam por cidadania.

Ainda sobre os depoimentos acima, verificamos que ambos os professores apontam que as oportunidades de formação contínua são praticamente inexistentes ou insuficientes. No caso, o Professor C observa que apenas participam de formações que buscam por iniciativa própria, evidenciando que a formação continuada da EJA não recebe prioridade nos sistemas de ensino.

Os depoimentos corroboram, da seguinte forma, para a discussão apresentada:

Estou fazendo agora on-line o curso – Lançamento do programa de formação de professores no âmbito do Pacto da EJA. (Depoimento - Professor A)

Tenho até vontade de estudar, mas trabalho três expedientes, além disso tenho a casa e a família para cuidar. (Depoimento - Professor E)

Destacamos duas falas que discorrem sobre a secundarização tornada sem tanta

importância entre os docentes. No caso do primeiro, este se mostra interessado em cumprir com o curso promovido pelo governo federal que, recentemente, lançou o “Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos” enquanto política pública construída de forma colaborativa pelo Ministério da Educação (MEC) com a União, estados, Distrito Federal e municípios. Assim, o Pacto reúne ações colaborativas com articulação intersetorial implementadas com a participação dos entes federados, liderados por UNDIME e CONSED, como a promoção do curso de extensão de formação docente, no formato a distância, o qual o professor mencionou em sua fala.

Por sua vez, o segundo docente, por falta de condições de disponibilidade de tempo, tem dificuldades em se atualizar, o que pode dificultar a proposta didática favorável às atualidades inerentes ao público e suas necessidades. Entendemos também que o trabalho com a EJA exige dos docentes não somente a formação inicial, como a continuidade da formação por meio de estudos e aprimoramentos diversos – Pós-Graduação, Especializações, participação em cursos específicos, pesquisas, fórum, seminários, grupos de estudos – que auxiliem a atualização dos conteúdos, melhoria de práticas e novas metodologias de ensino, bem como a qualidade do ensino.

Por conseguinte, a ausência de políticas institucionais de formação docente pode afetar diretamente tanto a prática pedagógica quanto a aprendizagem dos estudantes. Como evidenciado pelo depoimento do Professor E, a falta de formações voltadas às necessidades específicas da EJA limita a capacidade dos docentes de inovar e aprimorar suas estratégias didáticas. A escassez de apoio institucional contribui para dificuldades no progresso dos alunos, mesmo em turmas pequenas, evidenciando que a secundarização da formação docente compromete de maneira significativa a qualidade do ensino.

Ainda na análise, as falas revelam que a responsabilidade pela atualização e melhoria da prática recai quase exclusivamente sobre os professores, o que gera sobrecarga e limita a efetividade das ações pedagógicas. Isso demonstra que a formação continuada é tratada como secundária ou complementar, e não como elemento central da política educacional da EJA.

O professor, segundo Freire, deve ser compreendido como um ser em construção, cuja prática e identidade não chegam prontas à sala de aula. Sua atuação docente se forma a partir da experiência vivida, das interações com os estudantes e do diálogo constante com o contexto educativo em que está inserido. Essa perspectiva rompe com a ideia de que o conhecimento pedagógico é simplesmente transmitido de maneira unidirecional, reconhecendo que o educador aprende e se transforma ao longo de sua trajetória profissional,

moldando-se às necessidades e características dos alunos que acompanha.

A noção de formação contínua e transformadora complementa essa construção, pois Freire nos mostra que o aprendizado do professor não se encerra na formação inicial. Em contrapartida, o docente precisa se engajar em processos permanentes de estudo, reflexão e atualização, alinhando suas práticas às mudanças sociais, culturais e tecnológicas que impactam a educação. Esse processo contínuo possibilita que o professor não apenas reforce saberes teóricos, mas também desenvolva habilidades críticas e estratégias pedagógicas inovadoras, fortalecendo sua capacidade de promover aprendizagens significativas e contextualizadas na EJA.

Por fim, retomamos o conceito de inacabamento, o qual, ainda segundo Freire, deve ser entendido como um potencial e não como uma limitação. A formação aberta e inacabada permite que o professor se adapte às demandas emergentes da sala de aula, reinvente sua prática e contribua para a emancipação dos alunos. Reconhecer o inacabamento como um elemento positivo valoriza a flexibilidade, a criatividade e a reflexão crítica do docente, transformando a educação em um processo dialógico e dinâmico, no qual tanto professores quanto estudantes constroem juntos o conhecimento e a compreensão do mundo.

Os docentes da EJA dependem do apoio articulado de toda a comunidade escolar para desenvolver seu trabalho educacional junto aos estudantes. O coordenador pedagógico, assim como os demais profissionais da instituição, deve atuar de maneira efetiva na construção e consolidação das aprendizagens, compartilhando responsabilidades e oferecendo suporte contínuo. Dessa forma, não se atribui exclusivamente ao professor a tarefa de educar e promover transformações, reconhecendo que a eficácia do processo educativo depende da colaboração, do engajamento coletivo e do comprometimento de todos os atores envolvidos na prática escolar.

Em síntese, a formação docente na EJA revela-se como um elemento central para a qualidade do ensino e para a promoção de aprendizagens significativas. A experiência prática, aliada a processos de formação inicial e continuada, constitui a base para que os professores desenvolvam estratégias pedagógicas reflexivas, inovadoras e contextualizadas. Desse modo, reconhecer o caráter contínuo e inacabado da formação, o que, como aponta Freire, implica compreender que o professor se constrói em constante diálogo com os estudantes, com a comunidade escolar e com as transformações sociais. Dessa forma, investir na formação docente não se limita à aquisição de saberes técnicos, mas envolve também a construção de identidades profissionais sólidas, sensíveis às demandas da EJA e capazes de contribuir para a emancipação dos educandos.

Ao concluirmos as análises de cada uma das categorias apresentadas: A precarização e acomodação do trabalho docente; Encontros e desencontros de Identidades e Trajetórias da EJA; Culturas de negação à EJA e ‘Secundarização da formação docente da EJA e analisarmos os depoimentos presentes em cada uma delas, identificamos a intercessão entre docentes e discentes dessa modalidade, sob um olhar secundarizado e invisibilizado das atuais políticas educacionais.

Os docentes da EJA, em sua grande maioria, vivenciam contextos de exclusão, seja pela falta de reconhecimento social, pela sua condição de professor temporário, ou por serem negligenciados em seu papel de educadores. Em sua maioria, esses profissionais não têm vez nem voz nas instituições escolares – além da negação de espaços e materiais, currículos e formações específicas, faltam a eles acolhimento e apoio.

Tais condições levam esses docentes a desenvolverem problemas de estresse, saúde mental abalada, baixa estima e baixo rendimento profissional, sendo, muitas vezes, desacreditados e sozinhos. Esses professores, assim como seus discentes, acabam se vitimizando e caindo na rotina da acomodação e na prática do **“escape pedagógico”**.

As condições precárias de trabalho, a falta de comprometimento com as políticas públicas voltadas para a EJA e a ausência da EJA nos documentos norteadores agravam as condições de invisibilidade desses profissionais.

O perfil docente também se espalha nas condições de subcidadania, pois muitos desses docentes necessitam complementar suas cargas horárias no curso noturno para terem uma maior renda e melhor qualidade de vida, outras são mães solteiras, pais, ou são os únicos provedoras de recursos de suas famílias, alguns têm filhos ou parentes em condições vulneráveis e não podem se ausentar durante o dia todo para trabalhar, outros docentes já são readaptados por questões de saúde no próprio município onde atuam.

Em virtude da falta de tempo e das condições financeiras limitadas, acabam não investindo adequadamente em suas formações continuadas, realizando, quando possível, cursos rápidos, gratuitos e aligeirados, não investindo em sua qualificação pessoal e profissional.

Os docentes da EJA merecem atenção especial, pois, por meio de uma prática docente democrática e reflexiva, o docente constrói oportunidades de mudar vidas a partir do conhecimento.

Para Freire (2003), a educação deve substituir hábitos de passividade, por experiências de participação, solidariedade e colaboração coletiva. Para o autor, os hábitos e disposições mentais devem ser democráticos. Ademais, conforme o autor, o diálogo é a ação

que se estabelece como fundamento pedagógico, é por meio dele que se desenvolve a criticidade. O educador é capaz de conduzir o conhecimento aos interesses daqueles que realmente precisam e não para servir a interesses dominantes.

A conclusão deste trabalho reforça a necessidade de ser delineada uma nova prática pedagógica para as gentes da EJA, em que os docentes possam ser verdadeiramente valorizados, e bem preparados para nortear, orientar e consolidar coletivamente de forma reflexiva e dialógica a construção de conhecimentos relevantes e imprescindíveis para as atuais necessidades da modalidade da EJA.

É necessário promover, por meio da educação, o exercício da cidadania, dentre os direitos e princípios democráticos de igualdade e liberdade, das gentes da EJA, tão historicamente negados e negligenciados socialmente.

A análise das três categorias mostra que a ampliação da noção de gentes da EJA para os docentes permite ler o campo da Educação de Jovens e Adultos de forma mais complexa e dialógica. As experiências docentes revelam tanto proximidades quanto assimetrias em relação aos estudantes, proximidades das marcas da exclusão e assimetrias nas posições sociais e institucionais. Essa leitura tencionada contribui para compreender de modo mais profundo as condições estruturais da EJA e para pensar políticas de formação e valorização docente sintonizadas com as especificidades dessa modalidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos esta pesquisa, retomamos os objetivos que estabelecemos e a

forma como foram trabalhados.

Apresentamos, a seguir, as principais conclusões alcançadas em relação cada um deles, evidenciando as contribuições teóricas, metodológicas e pedagógicas que emergem da investigação:

- Objetivo 1 – Os fundamentos teóricos do conceito de gentes da EJA: No que se refere a esse primeiro objetivo, a análise evidenciou que as categorias de exclusão e subcidadania, formuladas por Souza, Demo e Castel, iluminaram não apenas a trajetória dos estudantes da EJA, mas também a dos docentes, que ocupam uma posição assimetricamente próxima no espectro da modalidade;
- Objetivo 2 – Articulação entre as “gentes da EJA” e o trabalho docente: Verificou-se por meio da pesquisa que os docentes compartilham condições estruturais de precarização, ainda que de modos distintos, revelando um campo educacional marcado por tensões identitárias e institucionais;
- Objetivo 3 – Implicações para a formação docente: Mostrou-se a ausência de políticas de formação específica, sendo essa condição um dos principais fatores que limitam o fortalecimento da docência na EJA, apontando para a urgência de políticas de formação continuada que reconheçam a especificidade da modalidade.

Continuamos, então, ressaltando a percepção que as leituras e a pesquisa de campo nos proporcionaram em relação à compreensão das categorias de exclusão e subcidadania que envolvem as gentes da EJA, sejam elas discentes ou docentes. Ou seja, as características de invisibilidade e negação são espalhadas aos docentes dessa modalidade de diversas formas, sejam por meio da falta de matrizes curriculares específicas e diferenciadas para essa modalidade, pela ausência de matérias e recursos pedagógicos variados, limitação de espaços de aprendizagem, precarização do trabalho docente, ausência de formações iniciais e continuadas para esses profissionais, relações de inferioridade vivenciadas constantemente na escola, ou articuladas a aspectos sociais, culturais e econômicos diversos.

No que se refere aos aspectos pedagógicos, a pesquisa de campo permitiu observarmos a ausência de formações específicas, direcionamentos e acompanhamentos aos docentes da EJA, bem como a falta de investimentos relacionados à qualificação e ao aprimoramento desses profissionais. Com recorrência de vezes, esses docentes não são convocados a participarem das propostas, programas e projetos educacionais coletivos elaborados pela secretária de educação, nem pela equipe gestora da comunidade escolar onde atuam, ficando à margem da invisibilidade.

Os aspectos de subcidadania e exclusão entre os docentes da EJA se destacam também por meio de suas vivências, pois muitos docentes trabalham os três expedientes porque são os únicos provedores financeiros de suas famílias, outros são professores temporários, precisam melhorar a renda mensal para viver com um pouco mais de dignidade. Outros trabalham os três expedientes para poderem adquirir suas casas próprias, carros, enfim, usam o trabalho docente para sair das situações de subcidadania e exclusão.

Dessa forma, o propósito da pesquisa foi analisar como a noção de gentes da EJA, originalmente concebida para compreender os estudantes dessa modalidade, pode ser estendida aos docentes, de modo a evidenciar as condições que atravessam suas trajetórias profissionais e formativas, bem como suas implicações para a construção de políticas educacionais voltadas à formação inicial e continuada.

Para conseguirmos responder a essa questão, organizamos algumas perguntas específicas que nortearam nossa pesquisa, entre elas destacamos:

1. Quais fundamentos epistemológicos e teóricos sustentam a concepção de gentes da EJA a partir das contribuições de Jesse Souza, Pedro Demo e Robert Castel?
2. De que maneira o conceito de gentes da EJA se articula ao trabalho docente na EJA, considerando as categorias de exclusão e subcidadania?
3. Como a concepção de gentes da EJA pode ser relacionada às categorias analíticas propostas, e quais implicações emergem dessa articulação para a formação inicial e continuada de professores da EJA?

Com relação à primeira pergunta: Quais fundamentos epistemológicos e teóricos sustentam a concepção de gentes da EJA a partir das contribuições de Jesse Souza, Pedro Demo e Robert Castel? As concepções de subcidadania e exclusão social apontadas pelos teóricos citados acima trazem conexões relevantes com as trajetórias e vivências das gentes da EJA?

Demo (1998) aponta que a carência material é a casca externa da desigualdade social, cujo cerne está na pobreza política. Para o autor, tal pobreza paralisa os sujeitos, tornando-os incapazes de agir conscientemente para transformar a realidade à sua volta. Sem uma formação inicial e continuada sólida e permanente, os docentes apresentam dificuldade no desenvolvimento de uma prática educativa dialógica, inclusiva e transformadora na sala de aula. Eles acabam repetindo o ensinamento de conteúdos basilares, reforçando o ciclo de secundarização do trabalho docente.

Dessa forma, as concepções de subcidadania e exclusão apontadas pelos teóricos estudados não são combatidas, sem aquisição de conhecimentos fundamentais não acontece

mudança. Os contextos e as necessidades educacionais da EJA são outras, os docentes precisam se atualizar às novas demandas da modalidade.

Sendo assim, Romão (2010) nos mostra que:

Nossas escolas de formação continuam preparando profissionais docentes como se eles fossem trabalhar nas escolas de décadas atrás, ou seja, preparando-os para “darem aulas” para alunos de culturas diversificadas, porque de origem socioeconômica diversa, como se lecionassem para um único e mesmo estudante (Romão, 2010, p.11-12).

A atual conjectura da EJA requer um docente atuante e reflexivo acerca de sua práxis, capaz de compreender a realidade na qual está inserido e promover mudanças. No entanto, como transformar a realidade sem conhecimento? A educação é um instrumento indispensável na construção do exercício pleno da cidadania, no caso da EJA, se torna mais relevante, tendo em vista a anulação desse direito em diferentes etapas de sua vida escolar.

Colaborando com esse pensamento, Freire (1991, p. 80) pontua: “[...] a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano”.

A educação permanece exercendo um papel fundamental no enfrentamento da pobreza e das desigualdades. Além da inserção no mercado de trabalho, fortalece o sentimento de pertencimento social, a construção de novas perspectivas e a abertura de caminhos para a transformação das realidades de vida.

A ênfase nas desigualdades estruturais da sociedade brasileira evidencia que os pobres, marginalizados e excluídos, ocupam a base da pirâmide social – o que Jessé Souza denomina de “ralé brasileira” –, sendo historicamente submetidos a processos de invisibilização e desvalorização. As muitas gentes da EJA carregam uma autoestima fragilizada, consideram-se incapazes de aprender e se sentem excluídos do direito ao conhecimento. Dessa forma, faz-se necessária uma maior valorização aos nossos docentes, sendo eles peças-chave no processo educacional.

Se vivemos numa sociedade que proclama a prioridade da Educação, mas ainda discute se se deve pagar um piso salarial profissional, aonde ela quer chegar? Se nossas autoridades educacionais continuarem desconfiando do professor, avaliando-o por instrumentos externos, ameaçando-o com *rankings*, penalidades e comparações odiosas com os que ganham bônus, aonde querem chegar? É preciso confiar mais nos professores. E é necessário que os docentes sejam seduzidos, no bom sentido da palavra, pela causa da Educação de qualidade. Isso se faz com bons salários, boa formação profissional e boas condições de trabalho. Não há segredo nem mágica. (Romão, 2015 por Ana Lígia Sacchetti)

Apesar de muitas conquistas, o trabalho docente ainda apresenta características de precarização e subcidadania. É o que abordamos na segunda pergunta retratada nesta

pesquisa: 2- De que maneira o conceito de gentes da EJA se articula ao trabalho docente na EJA, considerando as categorias de exclusão e subcidadania?

Paiva (1973) evidencia uma das principais tensões históricas na Educação de Jovens e Adultos: a dificuldade de reconhecer e valorizar o espaço específico do educador de adultos e as características próprias do ensino para esse público. Sem aprimoramento profissional, estudos e formações específicas, os docentes acabam não se desenvolvendo profissionalmente e ficam acomodados com uma situação de incisividade.

Quando os docentes se sentem incluídos e valorizados no processo educativo, sua prática torna-se mais efetiva, consciente e significativa. Entretanto, por meio de algumas observações e depoimentos obtidos durante a pesquisa, foi possível perceber o lado contrário dessa situação – a ausência de formações, a falta de recursos pedagógicos, a desvalorização, as práticas de exclusão e o não pertencimento abalam diretamente a prática dos docentes.

A exclusão do trabalhador do mercado formal, ou sua inclusão em condições precárias, configura o que Kuenzer (2002, p. 93) denomina de “inclusão excludente”: Essa lógica se reflete também no contexto da Educação de Jovens e Adultos, em que os professores, embora formalmente incluídos no sistema, enfrentam jornadas extensas, falta de recursos pedagógicos, espaços inadequados e baixos salários frente às demandas complexas da modalidade. Compreender e defrontar a precarização do trabalho docente é um passo essencial para a promoção de uma educação de qualidade, a qual efetue a emancipação e o desenvolvimento pleno de todos os indivíduos.

Braverman (1980, p. 344) menciona que o professor

[...] carrega as marcas da condição proletária. Quando se registra o termo proletária revela-se uma realidade multifacetada e complexa, utilizada para descrever as mudanças pelas quais a profissão docente tem passado, principalmente no contexto das relações sociais de produção capitalista.

Esse pensamento busca compreender como o trabalho do professor se assemelha ao do proletariado, caracterizado por baixos salários, precarização das condições de trabalho e intensificação da carga horária. A interferência do capitalismo na precarização do trabalho docente se manifesta de diversas formas. O mercado impõe uma lógica eficiente dinâmica e proativa que desumaniza e divide o trabalho do professor, tratando-o apenas como uma ferramenta na especialização da produção. Essa lógica ideológica de mercado promove a visão da educação como uma mercadoria, em que o conhecimento é considerado como um produto, e os processos educativos são manipulados para atender às exigências do mercado, em desfavor de uma educação integrada e emancipadora.

Na terceira e última pergunta: 3. Como a concepção de gentes da EJA pode ser relacionada às categorias analíticas propostas, e quais implicações emergem dessa articulação para a formação inicial e continuada de professores da EJA?

A ausência de políticas públicas de formação inicial e continuada voltadas diretamente aos docentes da EJA reforça o quadro de precarização docente. Embora a legislação reconheça a modalidade como parte integrante da Educação Básica, não há diretrizes sistemáticas que assegurem programas de formação contínua, incentivo à pesquisa ou suporte institucional consistente para esses profissionais. No caso da EJA, essas questões se tornam mais relevantes, tendo em vista que essa modalidade de ensino carrega uma bagagem historicamente desprivilegiada em meio às políticas públicas educacionais, incluindo não apenas os educandos, como os docentes em que nela atuam.

Mesmo que o Parecer CNE/CEB n.º 11/00 contemple que os cursos de licenciatura, bem como os demais cursos voltados para a formação de profissionais de educação, abordem questões relacionadas à EJA, reconhecendo a importância da formação docente específica para essa modalidade, na prática, nas universidades a EJA não aparece como prioridade na grade curricular dos cursos de formação para professores.

Pereira e Lafare (2018) ressaltam que, mesmo diante da problematização sobre a EJA nos últimos anos, compreendendo que a modalidade possui especificidades próprias, ainda são iniciantes as discussões sobre o papel do docente, dificultando, assim, a necessidade de uma formação específica e diversificada para esses profissionais.

Nesse cenário, a qualificação do profissional da EJA está vinculada ao comprometimento do docente com a educação, além do compromisso dos órgãos públicos em fornecer cursos de qualificação a esses profissionais. O docente que irá conduzir a prática educativa com jovens e adultos deve ter uma sólida formação, a qual oportunize uma maior compreensão sobre as necessidades dos alunos da EJA:

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 a este campo de ensino, como também, durante sua atuação necessita ter uma formação continuada. (Oliveira; Oliveira; Scortgagna, 2012, p. 68)

Conforme o pensamento dos autores, tanto se faz necessária a formação inicial como a continuada, tendo em vista que ambas favorecem um maior aperfeiçoamento da prática docente. Assim, a EJA encontra-se em meio a inúmeros obstáculos. Todavia, uma das maiores dificuldades de ser docente nessa modalidade talvez seja a constante inovação e atualização de sua prática, para sua maior compreensão da realidade a sua volta, e, assim,

poder atuar de maneira crítica e transformadora, na sociedade e no mundo no qual está inserido.

Considero a análise das falas dos docentes da EJA fornecidas nas entrevistas, depoimentos e questionários um dos meus maiores desafios na pesquisa. Tornou-se difícil para mim a separação entre os dados da pesquisa e as minhas concepções profissionais e pessoais atreladas a uma prática contínua de sala de aula.

A análise resultou em três categorias. Na primeira – “Precarização e acomodação do trabalho docente” –, as análises revelam as condições do trabalho docente, suas relações com os demais profissionais da escola, os espaços, materiais e recursos utilizados, suas relações com a comunidade e com os demais profissionais da escola.

A pesquisa revelou que o ingresso e a permanência de docentes nessa modalidade estão vinculados também a fatores que venham facilitar a ampla jornada desse profissional. Como a maioria deles trabalha os três expedientes e vem de uma jornada de trabalho exaustiva e estressante, os docentes dão preferência ao público da EJA pelas particularidades e características que esse público apresenta, salas de aulas tranquilas, menor número de alunos, horários reduzidos, além de não necessitarem de lidar de forma contínua com questões de indisciplina e conflitos, muito distante da realidade que enfrentam nos turnos regulares de ensino.

Entretanto, faz-se necessário que o docente reflita com criticidade acerca de sua práxis educacional, para que esse caminho não favoreça a prática do “escape pedagógico”, ou seja, usar as especificidades dessa modalidade para tirar algumas vantagens, e não desenvolver com compromisso e afinho uma prática educativa transformadora. Essa situação vem gerando, conforme as observações realizadas, uma acomodação, limitando a busca desses profissionais por constantes aprimoramentos, estudos e desenvolvimento de novas metodologias de ensino-aprendizagem compatíveis com as atuais necessidades das turmas da EJA.

Por outro lado, a pesquisa revelou também a escassez de materiais e recursos didáticos variados, limitando as aulas unicamente à criatividade e intencionalidade pedagógica do docente, findando, muitas vezes, na promoção de aulas simples e repetitivas. Além da falta de materiais específicos para essa modalidade, ficou evidente a restrição com relação a espaços diferenciados de aprendizagem na escola. As bibliotecas, salas de informática, quadras e demais espaços são usados minimamente pelos docentes da EJA. Todos esses aspectos aqui abordados reafirmam as características de precarização voltadas aos docentes da EJA.

A segunda categoria – “Encontros e Desencontros de Identidades e Trajetórias da EJA” – trata das falas e registros docentes que abordam as diferentes identidades, vivências e trajetórias de vidas dos docentes e suas interligações com os estudantes e com demais gentes da EJA em contextos de exclusão e subcidadania, observando, também, de que forma essas relações aproximam docentes e discentes.

Os diálogos, relatos e depoimentos dos docentes participantes revelaram que muitas de suas trajetórias de vida são reproduzidas na sua prática educativa e que as experiências significativas de aprendizagens, acolhimento, empatia são pilares motivacionais para o desenvolvimento de ações diferenciadas na sala de aula. Porém, as experiências e sentimentos de exclusão, inferioridade e descrédito também são internalizadas nas vivências compartilhadas em sala de aula. Os docentes parecem não se desconectar de suas vivências e realidades anteriores – é como se eles transformassem esses sentimentos para fortalecer suas identidades.

As relações de afetividade vão se construindo nos encontros e desencontros com os discentes e docentes, essas relações parecem estar intrinsecamente ligadas à condição humana, tornando-se indissociáveis às práticas docentes. Muitas das trajetórias pessoais, e profissionais dos docentes também são marcadas por processos de vulnerabilidade e exclusão, que os forçam a superar constantes desafios e os encorajam a conquistar novos espaços e buscar por melhores condições de vida.

E, por fim, a última categoria – “Secundarização da formação docente da EJA” – dá ênfase ao processo de formação inicial e continuada dos docentes que estão atuando nas salas de aula da EJA, bem como ao contexto de formações continuadas [ou ausência delas], abordando as situações geradoras de mobilização ou acomodação, em relação às práticas de ensino e aprendizagem na modalidade.

As políticas de formações iniciais parecem não alcançar a prática dos docentes em ação, pois, apesar de todos os professores participantes da pesquisa possuírem uma formação inicial com o curso de licenciatura em pedagogia, “todos” sem exceção afirmaram que nunca tiveram estudos dirigidos e voltados às especificidades da EJA. Muitos relataram que precisam adaptar constantemente as atividades e materiais, pois o itinerário pedagógico proposto para os estudantes do ensino regular não alcança as demandas dos alunos da EJA.

Ainda com base nos dados obtidos na pesquisa, constatamos que a formação inicial de todos os docentes participantes se deu de forma aligeirada em cursos noturnos, com currículos adaptados ou com flexibilidade de carga horária. Muitos docentes já agregavam seus estudos com o trabalho, ocasionando, dessa forma, uma prática docente fragilizada, sem

muita compreensão e conhecimentos específicos aprofundados referentes às reais necessidades da EJA.

Uma alternativa apontada pelos participantes seria um maior investimento em programas e formações continuadas que garantisse o constante aperfeiçoamento desses profissionais. Nos relatos trazidos, os docentes expõem a falta de qualificações para os docentes da EJA, inclusive pelas próprias Secretárias Municipais de Educação.

Por conta também da necessidade de manter uma renda salarial mais digna, esses docentes exercem uma carga horária de trabalho prolongada, faltando tempo para investir em autocuidado e aperfeiçoamento profissional. Ficando, muitas vezes, impedidos de participarem de cursos mais prolongados e efetivos de qualificação educacional.

A falta de propostas curriculares específicas e a necessidade de uma melhor capacitação de professores para os docentes dessa modalidade de ensino acabam não contribuindo para uma prática transformadora e significativa para as gentes da EJA. Os docentes acabam não conseguindo atender às reais necessidades e interesses desses estudantes, contribuindo em parte para o esvaziamento das salas de aula. A evasão escolar permanece sendo um dos maiores obstáculos no desenvolvimento desses jovens e adultos, que retornam à escola depois de anos em busca de uma educação diferenciada e atrelada à realidade na qual vivem e anseiam por melhorias.

Os resultados desta pesquisa possuem implicações teóricas, ao ampliar a noção de gentes da EJA para além dos estudantes, incorporando os docentes como sujeitos atravessados por formas específicas de exclusão. Metodologicamente, a triangulação dos dados mostrou-se decisiva para revelar diferentes camadas desse fenômeno, conjugando trajetórias, práticas e percepções. No campo das políticas educacionais, os achados evidenciam a urgência de investir em formação específica, condições de trabalho adequadas e valorização profissional, dimensões que constituem pilares para fortalecer a modalidade da EJA.

Esta pesquisa ampliou também nossa visão acerca das características de precarização, subcidadania e invisibilidade espriadas aos docentes da EJA, discentes e todas as demais gentes da EJA. Ela nos permitiu escutar uns aos outros, bem como refletir, compreender, analisar e ampliar a compreensão de temas variados relacionados à Educação de Jovens e Adultos, além de possibilitar uma análise que contribua significativamente para as “gentes” da EJA, atreladas às políticas de superação de desigualdades e reafirmação de direitos.

Por fim, ressalto a importância da continuidade de pesquisas sobre essa modalidade, sobretudo acerca das que envolvam as garantias de aperfeiçoamento profissional

especializado, o acompanhamento longitudinal de formação inicial e continuada, a inclusão de outros atores do campo, como gestores e coordenadores, estudos interseccionais que articulem gênero, raça e classe na constituição das trajetórias docentes da EJA, de modo a compreendermos como as condições de subcidadania docente se manifestam em diferentes contextos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005. p. 19-50.

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio José Gomes (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Trad. Daniela Kem: Guilherme Teixeira. Porto Alegre: Zouk, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei 9.394, de 1996**. Regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CEB n .11/2000**. Aprovado em 10 de maio de 2000. Brasília, DF: MEC, 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov/secad>. Acesso em: 5 maio 2015.

BRASIL. **Parecer CEB nº 11/00**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC/CNE, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 4 mar. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 10 out. 2020.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1980.

CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro. A história de vida como instrumento para compreensão do

processo de construção da identidade docente. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 10, **Anais [...]**, Rio de Janeiro, 2000.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. *In*: BELFIORE-WANDERLEY, Mariangela *et al.* (org.). **Desigualdades e Questão Social**. São Paulo: EDUC, 1997.

CASTEL, R. “As armadilhas da exclusão”. *In*: CASTEL, R; WANDERLEY, L. E. W.; BELFIORE-WANDERLEY, M. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 2004.

CASTEL, Robert. **Die Krise der Arbeit**. Neue Unsicherheiten und die Zukunft des Individuums. Hamburg: HIS Verlag, 2010

CASTEL, Robert. As Armadilhas da exclusão. *In*: CASTEL, Robert. (org.). **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: Educ. 2011. p. 21-54.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007

CURY, Augusto. **Pais brilhantes professores fascinante**. Rio de Janeiro: Sextane, 2008.

DEMO, Pedro. **Charme da exclusão social**. Campinas: Autores associados, 1998.

DEMO, Pedro. **O charme da Exclusão Social**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

DI PIERRO, M. C. Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil: avanços e limites. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 37-54, jan./abr. 2005.

FERREIRA, Luís Carlos. **Gentes da EJA: além da subcidadania e da Exclusão**. Curitiba: CRV, 2024.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 66 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2018.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

GADOTTI, Moacir. Significado e desafio da educação básica. *In*: INTERNATIONAL WORKSHOP - WORLD UNIVERSITY SERVICE. (eds.). **Education for all**: a challenge for democracy and human rights. New Delhi: WUS, 1991.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **Perspectiva**, São Paulo, v.14, n. 2, p.03-11, 2000.

GADOTTI, M. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. *In*: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos**: teoria prática e proposta. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 2 dez. 2021.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S. (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, p.108-130, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e educação do trabalhador. 4. ed. São Paulo, Cortez, 1985.

KUENZER, Acácia. Z. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo, Cortez, 2000.

LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**, [S. l.], v. 22, n. 82, 2009.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de

mudança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 161-174 jan./dez. 2008.

MOREIRA, Gerliane Cabral. O princípio da igualdade nas ações afirmativas e a política de quotas. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, v. XI, n. 58, out. 2008.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro, Vygotsky. Maceió: EDUFAL, 1999, 228 p.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NÓVOA, Antônio. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Rita de Cassia, SCORTEGAGNA Andressa Paola. **Fundamentos teórico-metodológicos na educação de jovens e Adultos**. Ponta Grossa-PR. 2012.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**: contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: Loyola, 1973.

PAIVA, Jane. Práticas nas IES de formação de professores para a EJA. **Revista Teias**, [S. l.], v. 17, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: saberes da docência e identidade do professor. PEC Formação Universitária: municípios: módulo 1. São Paulo: SEE, 2005.

POCHMANN, M. **O trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Contexto, 1999.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>. Acesso em: 10 set. 2025.

SILVA, A. M. **Formas e tendências de precarização do trabalho docente**: o precariado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras. Curitiba: CRV, 2020

SILVA, F. V.; SILVA JÚNIOR, J. Um professor para chamar de seu: Apontamentos discursivos sobre a uberização do trabalho docente. **Revista Língua & Literatura**, [S. l.], v. 23, n. 42, p. 17- 30, 2021.

SOARES, Leônicio José Gomes; SIMÕES, Fernanda Maurício. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 25- 39, 2005.

SOUSA, Jessé. **A construção Social da Subcidadania**: uma leitura alternativa do Brasil Moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

SOUSA, Jessé. **A Elite do Atraso**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

SOUZA, Jessé. **A Construção Social da Subcidadania**: para uma Sociologia Política da

Modernidade Periférica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

TARDIF, M. Apresentação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 11-26, abr. 2001.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

APÊNDICE A – DADOS DA PESQUISA

Quadro 1 – Categoria: Precarização e acomodação do trabalho docente

Categoria 01 - Precarização e acomodação docente	
Perguntas investigadas por meio do no questionário	Respostas obtidas
4.2- Você tem acesso a materiais didáticos e recursos pedagógicos específicos para a EJA?	Professor A- Raramente Professor B- Raramente Professor C- Nunca Professor D- Nunca Professor E- Raramente
4.3- Como você avalia as condições de trabalho que possui atualmente na EJA?	Professor A- Muito boas Professor B- Regulares Professor C- Ruins Professor D- Muito boas Professor E- Ruins
5.1- O que motivou você a permanecer atuando na EJA?	Professor A- Os interesses dos alunos em estudar e aprender. Professor B- A metodologia de trabalho e o público. Professor C- Optei por estar no município 100 horas e pelo público. Professor D- Os alunos, são muito interessados Professor E- Muito mais tranquilo, os alunos são respeitosos.
5.2- Quais são os maiores desafios que você enfrenta nesta modalidade?	Professor A- Desafio e satisfação em ensinar aos alunos o que eles não tiveram oportunidades de aprender. Professor B- Material didático, políticas públicas voltadas para a modalidade. Professor C- Falta de material, desistência por conta do trabalho, falta de interesse por parte de alguns. Professor D- Material didático adequado. Professor E- Evasão, desinteresse, falta de recursos didáticos variados.
Falas e relatos obtidos por meio das entrevistas realizadas	
Professor D- “Sou formado em química, quando tento trabalhar com conhecimentos científicos, ou trabalhar uma aula de ciências, fica muito distante deles, então acabo ensinando português: vogais, sílabas, palavras” ...	
Professor C- “Entrar na EJA foi um acidente e não uma escolha, passei em Fortaleza e em Itaitinga e optei em ficar 100 horas na EJA. Não tenho contato com os professores dos outros turnos” ... “Quando tem eventos gerais na escola fico um pouquinho à esquerda” ...	
Professor A- “Em 2023 eu pedi para ir para a EJA porque eu preciso de um tempo com minha família,	

meu irmão que é acamado e minha mãe que é idosa”.
Professor B- “Outra dificuldade é o material específico para a EJA que não tem, os da escola eles não acompanham”. ...
Professor E- “A falta de materiais específicos, acompanhamento e formações tornam as aulas muitas vezes repetitivas, cabendo a nós professores usarmos excessivamente nossa criatividade, adaptar materiais, enfim, e sermos únicos responsáveis pelo aprendizado na sala de aula”. “Trabalhar na EJA é muito bom. Aqui trabalho mais tranquilo, não tem cobranças excessivas, tenho mais autonomia na sala de aula, e como o horário é reduzido não fica tão cansativo.”

Quadro 2 – Categoria: Encontros e desencontros de identidades e trajetórias da EJA

Categoria 02- Encontros e Desencontros de Identidade e Trajetórias da EJA	
Perguntas investigadas por meio do no questionário	Respostas obtidas
2.1- Há quantos anos você atua como docente da EJA?	Professor A- 01 a 03 anos Professor B- Mais de 15 anos Professor C- Mais de 15 anos Professor D- 01 a 03 anos Professor E- 01 a 03 anos
5.3- Em poucas palavras, como você definiria o que é ser professor/a da EJA?	Professor A- “Muito especial e gratificante”. Professor B- “É ser um professor com um olhar diferente para com o aluno”. Professor B- “Viver um dia de cada vez, para não se frustrar.” “Um conflito de emoções, ter no seu local de trabalho, também sua melhor terapia.” Professor D- “Ter respeito, compreensão dos vários níveis de aprendizagem e encorajar os alunos”. Professor E- “Buscar por meio da educação transformar as vidas das pessoas “. “valorizo a história de vida dos meus alunos, escuto-os e os encorajo, sei como é difícil para eles voltarem a encarar a escola depois de tudo que viveram, também fui incentivada por uma professora que me ajudou a seguir em diante, por isso hoje estou aqui”.
Falas e relatos obtidos por meio das entrevistas realizadas	
Professor D- “Trouxe práticas da minha vivência escolar para sala de aula, precisamos buscar mais conhecimentos”. “Tenho que conhecer a realidade dos meus alunos, trazer exemplos do dia a dia”.	
Professor C- ‘A EJA é carente em vários sentidos até de carinho mesmo, do afeto da escuta, o conteúdo não atende então precisamos ver o que podemos ou não cobrar deles”.	

“Eles vêm para cá não buscando certificados, vêm em busca de conhecimentos, alguns dizem ‘professora só quero ler’.
Professor A- “A didática ainda é a mesma de quando eu estudava, conteúdo mudou pouco o que mudou foi a tecnologia, e o diário on-line”. “Ajudando as pessoas que não conseguiram concluir seus estudos, vêm cansados do trabalho, os problemas familiares que eles contam, precisamos fazer essa escuta”.
Professor B- “Vejo o docente da EJA como se fosse uma pessoa isolada buscando ajuda, há muita teoria, mas na prática nós ficamos se reinventando”. “O olhar das pessoas é mais de exclusão, tirar uma pessoa do seu lar que está anos fora da escola e jogar numa de sala de aula, trazer de volta para a educação e para o mercado de trabalho não tem preço”.
Professor E- “Trago para minha prática docente, muito da minha vivência de estudante, o que meus professores me ensinavam, como eles me acolhiam e me incentivavam”.

Quadro 3 – Categoria: Secundarização da Formação Docente da EJA

Categoria 03- Secundarização da Formação Docente da EJA	
Perguntas investigadas por meio do no questionário	Respostas obtidas
3. Qual sua formação inicial?	Professor A- Licenciatura Plena com bacharelado em Educação Física Professor B- Licenciatura Plena Professor C- Licenciatura Plena Professor D- Licenciatura Plena com bacharelado em Química Industrial Professor E- Licenciatura Plena
3.3. Você possui formação específica voltada à EJA?	Professor A- Não Professor B- Não Professor C- Não Professor D- Não Professor E- Não
3.4. Já participou de cursos de formação continuada voltados para a EJA nos últimos cinco anos?	Professor A- Estou fazendo agora on-line o curso – Lançamento do programa de formação de professores no âmbito do Pacto da EJA. Professor B- Sim, cursos on-line, ofertados nas plataformas. Professor C- Não Professor D- Não Professor E- Não
Falas e relatos obtidos por meio das entrevistas realizadas	

Professor C- “Deveria ter investimento nas formações da EJA, só temos aquelas que buscamos por fora”.
Professor A- “Minha formação inicial é pedagogia, das disciplinas que passei na graduação não foi abordado nada de forma específica para a Educação de Jovens e Adultos”. “Estou gostando de trabalhar na EJA, estou até fazendo um curso pela plataforma”.
Professor E- “Sou graduada em pedagogia, mas na faculdade não foi apresentado nada diferente para trabalharmos com a EJA, fiz o estágio nessa modalidade porque como eu trabalhava, era a única que tinha a noite, tive um pouco de dificuldade em adaptar a minha linguagem e minhas aulas para os adultos, mas como a maioria dos alunos se encontravam em processo de alfabetização deu certo”. “Preciso adaptar constantemente a minha prática, não funciona ofertar para os alunos da EJA o mesmo que ofertado no ensino regular, eles não compreendem os conteúdos do mesmo jeito, tenho que trazer para a realidade deles”. “Não temos formações continuadas voltadas para nossas necessidades, mesmo com poucos alunos na sala de aula e com muitas desistências ao longo do ano, não conseguimos obter muitos avanços na aprendizagem de nossos alunos, precisamos melhorar, mudar ou inovar nossa prática docente para podermos ajudar mais nossos alunos. Mas precisamos de apoio, sozinhos não conseguimos” ...