



Instituto Federal Catarinense  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
*Campus Camboriú*

**LILIAM MAFRA**

**OS SABERES DOCENTES NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A  
PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Camboriú

2025

**LILIAM MAFRA**

**OS SABERES DOCENTES NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A  
PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos e Políticas Educacionais  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Marilane Maria Wolff Paim

Camboriú

2025

## FICHA CATALOGRÁFICA DISSERTAÇÃO

M187s Mafra, Liliam.  
Os saberes docentes necessários à formação continuada para a prática da alfabetização na educação de jovens e adultos (EJA) / Liliam Mafra ; orientadora Marilane Maria Wolff Paim. Camboriú, 2025.

160 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação(PPGE) do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú, 2025.

Inclui referências.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Alfabetização. 3. Formação Continuada. 4. Saberes do Docente. I. Paim, Marilane Maria Wolff. II. Instituto Federal Catarinense. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDD: 374.012

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária  
Shyrlei K. Jagielski Benkendorf - CRB 14/662

**LILIAM MAFRA**

**OS SABERES DOCENTES NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A  
PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus Camboriú*.

Camboriú (SC), 30 de junho de 2025.

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Profa. Marilane Maria Wolff Paim, Dra.  
Orientadora e presidente da banca examinadora  
Instituto Federal Catarinense

**BANCA EXAMINADORA**

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Profa. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, Dra.  
Universidade Federal de Santa Catarina

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Profa. Jamile Delagnelo Fagundes da Silva, Dra.  
Instituto Federal Catarinense

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Profa. Solange Aparecida Zotti, Dra. (suplente)  
Instituto Federal Catarinense



**DECLARAÇÃO Nº 16/2025 - CCPGE (11.01.03.47)**

**(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)**

**(Assinado digitalmente em 08/07/2025 10:32 )**  
**JAMILE DELAGNELO FAGUNDES DA SILVA**  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
CGE/BLU (11.01.09.01.03.07)  
Matrícula: ###112#1

**(Assinado digitalmente em 07/07/2025 08:52 )**  
**SOLANGE APARECIDA ZOTTI**  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
CGE/CON (11.01.04.01.03.02)  
Matrícula: ###888#5

**(Assinado digitalmente em 07/07/2025 09:51 )**  
**MARIA HERMÍNIA LAGE FERNANDES LAFFIN**  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: ###.###.809-##

**(Assinado digitalmente em 07/07/2025 19:51 )**  
**MARILANE MARIA WOLFF PAIM**  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: ###.###.349-##

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: 16, ano: 2025, tipo: **DECLARAÇÃO**, data de emissão: 07/07/2025 e o código de verificação: 2c2f4906b5

Ao meu filho José Lucas, que vive a alegria da alfabetização. Este trabalho é para a criança que você é hoje e para o cientista que sonha ser no futuro, com todo o amor de mãe. À minha sobrinha Lia, que está aprendendo a ler o mundo antes da leitura da palavra. Este trabalho também é para você, com todo o amor de tia.

## AGRADECIMENTOS

A escrita da dissertação não é um processo solitário. As inúmeras vozes estão aqui, em algum lugar, “pois já não vou mais sozinho”, repetindo o verso do poeta Thiago de Mello. Eu sou, sinto, observo, ouço, penso, interpreto, analiso, escrevo (e reescrevo) a partir das experiências que vivi, nos lugares por onde passei, com as pessoas que encontrei e as ideias que (algumas vezes em pensamento) dialoguei. Chegou o momento de agradecer esse conjunto imenso de sopros que culminou na conclusão deste trabalho.

AGRADEÇO à Deus, minha inspiração maior, quem abriu caminhos e permitiu o meu encontro com a pós-graduação.

Ao PPGE do IFC – *Campus* Camboriú, ao corpo docente e ao atencioso Léo. Ainda ecoa na mente e no coração as problematizações cujas respostas continuo investigando.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dra. Marilane Maria Wolff Paim, quem me acolheu com amorosidade, desafiou minhas incompletudes e me conduziu à/na pesquisa científica.

À Banca Examinadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Jamile Delagnelo Fagundes da Silva, Prof<sup>o</sup> Dr. Jerônimo Sartori, Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin e Prof<sup>a</sup> Dra. Solange Aparecida Zotti. Encontro fundamental para prosseguir na pesquisa!

Enfim, agradeço a todas as pessoas que tive a alegria de encontrar (e aprender) na pós-graduação: colegas da Turma 2023, do grupo de pesquisa Gedufope, docentes, pesquisadores/as... Gente que vê na educação uma possibilidade de esperançar!

E nesse processo de reconhecer que não se caminha só, AGRADEÇO às pessoas que, desde antes do Mestrado, são parte da minha vida:

À família na qual nasci, cresci e me tornei quem sou: meu pai Toni, minha mãe Rose e minha irmã Diana.

À família que construí: meu companheiro Marcos e meu filho José Lucas.

À rede de apoio: Vó Rose e Vó Tete. Obrigada por cuidar da minha riqueza maior!

Às companheiras e companheiros dos velhos e novos tempos do Ceja de Brusque, que lutaram e lutam por uma escola pública de qualidade.

Às professoras Liberdade, Esperança e Autonomia, cujas vozes compõem parte significativa desta pesquisa.

A todas as pessoas jovens, adultas e idosas que, corajosamente, retornam aos bancos escolares e buscam assegurar um direito que um dia lhes foi negado. É por vocês!

Só existe **saber** na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e **com os outros**. (Freire, 2022b, p. 81, grifo meu)

## RESUMO

Esta dissertação integra a linha de pesquisa Processos Formativos e Políticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto Federal Catarinense - *Campus Camboriú*. O presente trabalho apresenta como **tema** os saberes docentes da alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A temática está estritamente ligada à atuação profissional da pesquisadora, que busca fazer da escola um espaço de aprendizagem e desenvolvimento não somente para educandos/as, mas também para educadores/as. A **problemática** e o **objetivo** da pesquisa consistem em compreender os saberes docentes necessários à formação continuada para a prática da alfabetização na EJA. Para tanto, optou-se pela pesquisa de **abordagem** qualitativa e exploratória. Os **procedimentos metodológicos** escolhidos foram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica aconteceu em dois momentos distintos. No primeiro, realizou-se o Estado do Conhecimento (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021) com o propósito de estudar a produção acadêmica sobre a temática nos anos de 2018 a 2022, para o qual foram utilizadas 4 (quatro) bases de dados: IBICT/BDTD, Capes/BTD, ANPEd e SciELO. No segundo momento, apresentou-se apontamentos históricos da alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil; abordou-se os referenciais teóricos sobre as principais concepções de alfabetização na EJA; e estabeleceu-se um encontro com a Pedagogia de Paulo Freire, com ênfase em saberes docentes, formação continuada e alfabetização. As principais referências da pesquisa foram: Ação Educativa; Cenpec e Instituto Paulo Freire (2022), Di Pierro (2007), Gadotti (1996), Haddad (2019), Moura (2007), Soares e Galvão (2004), com destaque para Freire (1979, 2000, 2001, 2005, 2008, 2021a, 2021b, 2022a, 2022b, 2022c, 2023, 2024). Na pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas com as três professoras alfabetizadoras das turmas de Nivelamento, do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Brusque. Para a análise dos dados empíricos, adotou-se a perspectiva da Análise Textual Discursiva (Moraes e Galiazzi, 2016). Como **resultado** do trabalho, ampliou-se a compreensão dos saberes docentes necessários à alfabetização na EJA, destacando a urgência de políticas públicas que assegurem um quadro efetivo de professoras, a formação docente continuada e o fortalecimento da modalidade em sintonia com suas demandas e contextos.

**Palavras-chave:** EJA, alfabetização, saberes docentes, formação continuada.

## ABSTRACT

This dissertation is part of the research line *Formative Processes and Educational Policies*, within the Graduate Program in Education at the Federal Institute of Santa Catarina – Camboriú Campus. The study focuses on the teaching knowledge required for literacy in Youth and Adult Education (EJA, in Portuguese). The theme is closely linked to the researcher's professional experience, aiming to make the school a space for learning and development not only for students but also for educators. The research problem and objective are to understand the teaching knowledge necessary for continuing education aimed at literacy practices in EJA. A qualitative and exploratory research approach was adopted. The methodological procedures included bibliographic research and fieldwork. The bibliographic research occurred in two distinct phases. In the first, a *State of Knowledge* review (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021) was conducted to analyze academic production on the topic from 2018 to 2022, using four databases: IBICT/BDTD, Capes/BTD, ANPEd, and SciELO. The second phase included an overview of the history of youth, adult, and elderly literacy in Brazil; a discussion of theoretical frameworks on key literacy approaches in EJA; and an engagement with Paulo Freire's Pedagogy, emphasizing teaching knowledge, continuing education, and literacy. The main references include Ação Educativa; Cenpec and Instituto Paulo Freire (2022), Di Pierro (2007), Gadotti (1996), Haddad (2019), Moura (2007), Soares and Galvão (2004), with special emphasis on Freire (1979, 2000, 2001, 2005, 2008, 2021a, 2021b, 2022a, 2022b, 2022c, 2023, 2024). For the fieldwork, interviews were conducted with three literacy teachers working in the leveling classes at the Youth and Adult Education Center of Brusque. The empirical data were analyzed using the Discursive Textual Analysis approach (Moraes & Galiuzzi, 2016). As a result, the study broadened the understanding of the teaching knowledge required for literacy in EJA, highlighting the urgency of public policies that ensure permanent teaching staff, ongoing teacher education, and the strengthening of this educational modality in line with its specific demands and contexts.

**Keywords:** Youth and Adult Education, literacy, teaching knowledge, continuing teacher education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### TABELAS

Tabela 1	Dados de pessoas não alfabetizadas (IBGE) e Censo Escolar de 2023 - Santa Catarina e Brusque .....	16
----------	--	----

### FIGURAS

Figura 1	Caminhos Metodológicos da Pesquisa .....	35
Figura 2	Pesquisa Bibliográfica: Estado do Conhecimento .....	37
Figura 3	Pesquisa Bibliográfica: Fundamentação Teórica .....	38
Figura 4	Ceja de Brusque (sede) .....	40
Figura 5	Como chegar ao município de Brusque .....	41
Figura 6	Síntese da Pesquisa de Campo .....	44
Figura 7	Síntese do Estado do Conhecimento .....	54
Figura 8	Nuvem de palavras frequentes nos objetivos dos trabalhos .....	55
Figura 9	Ciclo da Análise Textual Discursiva (ATD) .....	102
Figura 10	Síntese da Análise Textual Discursiva (ATD) .....	108
Figura 11	Núcleo: Perspectiva crítica da alfabetização na EJA .....	122

### QUADROS

Quadro 1	Resultado das buscas nas bases de dados do IBICT/BDTD e da Capes/BTD .....	47
Quadro 2	Resultado da busca na base de dados do SciELO .....	49
Quadro 3	Resultado da busca na base de dados da ANPEd .....	50
Quadro 4	Trabalhos Pré-selecionados .....	51
Quadro 5	Bibliografia Anotada Parcial .....	51
Quadro 6	Bibliografia Sistematizada Parcial .....	53
Quadro 7	Bibliografia Sistematizada Parcial 2 .....	55
Quadro 8	Bibliografia Categorizada Parcial .....	56
Quadro 9	Síntese da Categoria 1 .....	66
Quadro 10	Síntese da Categoria 2 .....	67

Quadro 11	Apontamentos históricos da alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil .....	81
Quadro 12	Sistematização dos processos de unitarização e categorização (mostra parcial) .....	105

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

3D	Espaço Tridimensional
ABE	Associação Brasileira de Educação
ACT	Admitida em Caráter Temporário
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AMA	Associação de Pais, Profissionais e Amigos dos Autistas de Brusque Região
Apae	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ATD	Análise Textual Discursiva
ATP	Assistente Técnica Pedagógica
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BTD	Biblioteca de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
Ceja	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEPSH	Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
Coeja	Coordenação de Educação de Jovens e Adultos
Confinteia	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DF	Distrito Federal
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
EC	Estado do Conhecimento
EEB	Escola de Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
Encceja	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Epeja	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos

Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Gedufope	Grupo de Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos
GT10	Grupo de Trabalho Alfabetização, Leitura e Escrita
GT18	Grupo de Trabalho Educação de Pessoas Jovens e Adultas
GT8	Grupo de Trabalho Formação de Professores
Histedbr	Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia
IFC	Instituto Federal Catarinense
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEC	Ministério da Educação
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
Mova	Movimento de Alfabetização
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PCN	Parâmetros Curriculares Nacional
PEI	Programa de Educação Integrada
Planfor	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
Pnem	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional (Técnica de Nível Médio) na EJA

Proeja FIC	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional (Inicial e Continuada dos Anos Finais do Ensino Fundamental) na EJA
Projovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Pronera	Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
RJ	Rio de Janeiro
RN	Rio Grande do Norte
SC	Santa Catarina
SciELO	Scientific Electronic Library Online
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SED	Secretaria de Estado da Educação
Sesi	Serviço Social da Indústria
TCLE	Termo de Consentimento Livre e esclarecido
UD	Unidade Descentralizada
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas
Unifebe	Centro Universitário de Brusque
Univali	Universidade do Vale do Itajaí

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 ENCONTROS DA PESQUISADORA .....</b>	<b>22</b>
2.1 VIDA, DOCÊNCIA, ESCOLA PÚBLICA, EJA E PAULO FREIRE .....	23
2.2 ENCONTRO COM A PESQUISA .....	31
<b>2.2.1 Metodologia da pesquisa .....</b>	<b>34</b>
<b>2.2.2 Local da pesquisa .....</b>	<b>39</b>
<b>2.2.3 Sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>43</b>
<b>3 ENCONTRO COM OS SABERES DOCENTES E A ALFABETIZAÇÃO NA EJA: UM ESTADO DO CONHECIMENTO .....</b>	<b>45</b>
3.1 PROCESSO DA BUSCA: REPERTÓRIOS DE PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS .....	46
3.2 ENCONTRO DO ACHADO: <i>CÓRPUS</i> DA ANÁLISE .....	51
3.3 APRENDER NÃO PODE DAR-SE FORA DA ALEGRIA: CATEGORIAS APREENDIDAS .....	54
<b>3.3.1 Categoria 1: Formação continuada de professoras alfabetizadoras na EJA .....</b>	<b>56</b>
<b>3.3.2 Categoria 2: Práticas docentes da alfabetização na EJA .....</b>	<b>62</b>
3.4 ENCONTROS E DESENCONTROS: É PRECISO CONTINUAR PESQUISANDO! ....	66
<b>4 ENCONTRO COM A ALFABETIZAÇÃO E A EJA NO BRASIL .....</b>	<b>70</b>
4.1 APONTAMENTOS HISTÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS .....	71
4.2 AS PRINCIPAIS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO NA EJA .....	85

4.3 ENCONTRO COM A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE .....	88
4.3.1 Alfabetização .....	92
4.3.2 Saberes Docentes .....	95
4.3.3 Formação Continuada .....	97
4.4 ENTRELAÇAMENTOS .....	99
<b>5 ENCONTRO COM AS ALFABETIZADORAS DO CEJA DE BRUSQUE .....</b>	<b>101</b>
5.1 O CAMINHO PARA UMA NOVA COMPREENSÃO .....	102
5.1.1 Formação docente para a alfabetização na EJA .....	109
5.1.2 Saberes e práticas docentes da alfabetização na EJA .....	112
5.1.3 Perspectiva crítica da alfabetização na EJA .....	115
5.2 DE FRENTE COM A NOVA COMPREENSÃO .....	119
<b>6 ENCONTRO COM AS CERTEZAS PROVISÓRIAS .....</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>133</b>
<b>ANEXO A – PARECER 6.516.854 CEPESH .....</b>	<b>140</b>
<b>ANEXO B – PARECER/EMENDA 7.124.628 CEPESH .....</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS .....</b>	<b>142</b>
<b>APÊNDICE B – TABELA BIBLIOGRAFIA ANOTADA .....</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICE C – TABELA BIBLIOGRAFIA SISTEMATIZADA .....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICE D – TABELA BIBLIOGRAFIA CATEGORIZADA .....</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICE E – QUADRO ATD – UNITARIZAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO .....</b>	<b>156</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como **tema** o estudo dos saberes docentes necessários à formação continuada para a prática da alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA)<sup>1</sup>. A temática está estritamente ligada à atuação profissional da pesquisadora, que ocupa o cargo de Assistente Técnica Pedagógica (ATP), no Centro de Educação de Jovens e Adultos (Ceja) de Brusque. No Ceja de Brusque, a ATP-pesquisadora desempenha importante papel na promoção da formação continuada do corpo docente, buscando fazer da escola um espaço de aprendizagem e desenvolvimento não somente para as educandas e educandos, mas também para as educadoras e educadores.

Com o propósito de contextualizar e chamar a atenção para a relevância da pesquisa, inicia-se com a apresentação de dados numéricos que comprovam a existência de uma demanda potencial para a alfabetização na EJA. Os dados públicos mais recentes apontaram que o analfabetismo no Brasil segue diminuindo, conforme divulgado pela agência de notícias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no mês de maio de 2024. Enquanto o Censo Demográfico, realizado em 1940, retratou mais da metade da população brasileira com 15 anos ou mais de idade em condição de analfabetismo, o Censo Demográfico 2022 apontou para uma taxa de 7%. Esse percentual, no entanto, aparentemente baixo, não pode ser desconsiderado visto que corresponde ao valor absoluto aproximado de 11 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever um bilhete simples.

A mesma pesquisa<sup>2</sup> apresentou um cenário menos feio no estado de Santa Catarina (SC), com uma taxa de analfabetismo de 2,7%. Aliás, no ranking dos estados, SC apareceu no topo da lista com o menor índice do país. Ainda assim, são cerca de 165 mil pessoas com 15 anos ou mais de idade em condição de analfabetismo no território catarinense.

Todavia, a pesquisa revela a existência de uma população jovem-adulta-idosa<sup>3</sup> que não sabe ler e escrever um bilhete simples, o que comprova uma demanda potencial para a alfabetização na EJA em todo o território nacional, em maior ou menor medida. Entre as

---

<sup>1</sup> Compreende-se a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade da Educação Básica que tem por finalidade promover o direito subjetivo à Educação a todas as pessoas que, por diferentes razões, não puderam iniciar e/ou concluir o seu processo de escolarização durante a infância ou juventude.

<sup>2</sup> Censo Demográfico 2022 (IBGE, 2024).

<sup>3</sup> Embora os documentos legais utilizem o termo EJA, é importante valorizar, respeitar e acolher a diversidade de sujeitos que compõe essa modalidade da Educação Básica. Assim, ao longo do texto, utiliza-se algumas vezes as nomenclaturas *população jovem-adulta-idosa* e *pessoas jovens, adultas e idosas*, de modo a não excluir ou inviabilizar nenhum grupo, além de destacar as questões de gênero.

unidades da federação, SC ganhou destaque com um índice de analfabetismo quase três vezes menor que o nacional, o que não é motivo para comemoração visto que, mesmo com um percentual baixo, o estado continua em dívida com milhares de pessoas que não tiveram ou têm seu direito à Educação respeitado. Com base no relatório de pesquisa de Laffin (2023), contribui para a reflexão a Tabela 1 a seguir:

Tabela 1: Dados de pessoas não alfabetizadas (IBGE) e Censo Escolar de 2023 - Santa Catarina e Brusque

Estado/ Município	População com 15 anos ou mais de idade (Censo 2022)	Número de pessoas não alfabetizadas	% de pessoas não alfabetizadas	Matrículas nos Anos Iniciais do EF na EJA (Inep, 2023)	% da demanda da oferta de matrículas	Demanda potencial
Santa Catarina	6.187.151	165.186	2,7	3.665	2,2	161.521
Brusque (SC)	114.536	2.114	1,85	90	4,3	2.024

Fonte: Elaboração com base nos dados do IBGE (2024) e Censo Escolar (Inep, 2023).

A Tabela 1 apresenta que, das 165.186 pessoas (não-crianças) em situação de analfabetismo no estado catarinense, apenas 3.665 estão matriculadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na EJA. Desse modo, a diferença entre o número de pessoas não alfabetizadas e o número de matrículas é flagrante, são 161.521 pessoas que ainda não foram inseridas no processo de escolarização.

O estudo de Laffin (2023) confirma, portanto, a existência de uma demanda potencial para a alfabetização na EJA que não está sendo atendida no estado de SC. Também sustenta a ausência de chamada pública para que as pessoas com 15 anos ou mais de idade retornem aos bancos escolares e usufruam o direito à educação, se assim desejarem. Situação semelhante é observada em Brusque, município sede da pesquisa, o qual registra um índice de 1,85% de pessoas não alfabetizadas, totalizando o valor absoluto de 2.114. Destas, apenas 90 estão matriculadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na EJA, porém, 2.024 pessoas jovens, adultas e idosas continuam sem atendimento escolar.

Nesse sentido, vale destacar a EJA como um direito constitucional (1988), público e subjetivo, uma vez que as pessoas jovens, adultas e idosas podem optar ou não por estudar. Esse fato, porém, não desobriga o poder público de realizar a identificação da demanda e fazer-lhe a chamada pública, conforme Laffin; Machado e Martins (2021). A análise de Laffin (2023) defende que a EJA precisa ser reconhecida como uma ação afirmativa em razão da dívida social

para com a população não alfabetizada, destacando a responsabilidade do Estado e das redes públicas na realização da busca ativa e na oferta de qualidade.

A apresentação dos dados numéricos, contudo, comprova a existência de uma demanda potencial para a alfabetização na EJA em todo o território brasileiro, incluindo o estado de SC e o município de Brusque. Essa realidade suscita muitas interrogações: a educação é de fato um direito garantido a todas as pessoas, em qualquer idade? Existem políticas públicas com vistas a superação do analfabetismo? Por que o recuo do analfabetismo é tão lento? Qual a importância dada a EJA pelos governos? É interessante para a sociedade alfabetizar e elevar o nível de escolarização da população? Por qual razão a demanda potencial para a alfabetização na EJA não é atendida? Faltam escolas de EJA? Qual o movimento do Estado para a chamada pública da população jovem-adulta-idosa não alfabetizada? As questões levantadas e muitas outras corroboram para a compreensão da EJA como um campo de pesquisa relevante para a educação brasileira. Desse modo, qual o compromisso da profissional, formadora e pesquisadora da EJA? Afinal, “como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo” (Freire, 2021b, p. 20).

Nesse contexto, para além de discutir a demanda e o acesso à EJA, é importante pensar na qualidade da oferta. No estado catarinense, parte do grupo das pessoas que não iniciaram ou concluíram os primeiros anos de escolarização durante a infância, busca nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (Cejas)<sup>4</sup>, escolas mantidas pela Rede Estadual de Ensino SC, o direito à alfabetização e à continuidade do processo de escolarização. As pessoas que procuram os Cejas para aprender a ler e escrever são acolhidas nas turmas de Nivelamento, que correspondem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano). As turmas de Nivelamento têm como objetivo a alfabetização, ou ainda, a continuidade de um processo de alfabetização que teve início em tempos passados. Uma alfabetização numa perspectiva crítica, que supere a simples codificação e decodificação da palavra escrita, um processo no qual a/o alfabetizanda/o<sup>5</sup>, consciente, se reconheça como sujeito da sua aprendizagem, da sua própria história e do mundo. Tomando emprestadas as palavras do mestre Paulo Freire,

---

<sup>4</sup> A Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina oferta Educação Básica às pessoas jovens, adultas e idosas através dos 40 Centros de Educação de Jovens e Adultos (Cejas) distribuídos em todas as regiões do estado catarinense.

<sup>5</sup> Ao longo deste trabalho, busca-se fazer uso da linguagem inclusiva, uma forma de comunicação que não exclui nenhuma pessoa. Sem modificar o idioma, o uso da linguagem inclusiva fomenta reflexões e colabora para o respeito à diversidade.

Sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito (Freire, 2021a, p. 49).

Assim, no Ceja do município de Brusque/SC, local da pesquisa, as turmas de Nivelamento são conduzidas por professoras<sup>6</sup> admitidas em caráter temporário (ACT), uma vez que não há uma política para a efetivação docente nos Cejas do estado. O contrato é anual, porém, existe a possibilidade de ser interrompido ao término do primeiro semestre caso não haja a previsão de abertura de turma para o próximo, visto que a matriz curricular é semestral. Assim, vale esclarecer que as professoras contratadas no mês de fevereiro não têm trabalho garantido até dezembro, situação que depende do número de matrículas. Diante da ausência de uma política de efetivação de professoras nos Cejas, fica claro o compromisso (ou a falta dele) do governo estadual para com a EJA.

Além da totalidade do corpo docente ACT e da alta rotatividade de profissionais, a maioria das professoras contratadas não possuem formação ou experiência na EJA, sendo ingressantes<sup>7</sup> na modalidade. Com vistas a minimizar as dificuldades para a construção coletiva de um projeto de escola e as lacunas da formação inicial<sup>8</sup>, todo início de semestre é realizado um momento de formação continuada para trabalhar as especificidades dessa modalidade da educação básica. Todavia, “reafirma-se que a discussão dos direitos pela oferta e pelo acesso à EJA requer o direito a ter professores<sup>9</sup> com formação nas particularidades que essa modalidade solicita” (Laffin, 2018, p. 69).

---

<sup>6</sup> Opta-se pelo substantivo feminino *professora/s* em razão de que as mulheres constituem a maioria do corpo docente do Ceja de Brusque e a totalidade dos sujeitos desta pesquisa.

<sup>7</sup> De acordo com Cruz; Farias e Hobold (2020), o conceito *professor/a ingressante* está articulado ao campo da formação docente e designa àquele/a que está ingressando numa nova rede, instituição ou modalidade, embora já possua experiência docente em outros contextos. A professora ingressante, diante de uma nova realidade profissional, pode manifestar sentimento de inexperiência.

<sup>8</sup> O trabalho de Laffin (2018) confirma que a *formação inicial* para a atuação docente na EJA são os cursos de Pedagogia e/ou Normal Superior (para atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e demais Licenciaturas (para atuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio). Porém, são poucas as instituições brasileiras que introduzem os estudos em EJA nos currículos universitários, uma vez que os documentos normativos não determinam essa obrigatoriedade.

<sup>9</sup> Ao longo do trabalho, nas citações diretas, será mantido o gênero do substantivo adotado por sua autoria.

A respeito da formação continuada, corrobora a reflexão a perspectiva freireana<sup>10</sup> (2021b), ao reconhecer que a pessoa humana é inacabada, incompleta e nunca poderá dar-se como pronta. Ciente dessa condição, vive-se num “permanente processo de busca” (Freire, 2021b, p. 54). A partir dessa compreensão, a formação docente não se encerra na graduação, é permanente e está fundamentada na reflexão da sua própria prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2021b, p. 40). A prática docente crítica exige movimento: fazer-pensar-fazer; ação-reflexão-ação. Além disso, ao mesmo tempo em que a professora está ensinando através do seu fazer pedagógico, também está aprendendo a fazer melhor a sua docência: “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa” (Freire, 2021b, p. 25).

Retomando o parágrafo primeiro, fomentar a formação continuada é uma das atribuições da profissional ATP, cargo ocupado pela pesquisadora. Desse modo, o problema da pesquisa nasceu de uma situação real vivenciada pela pesquisadora-formadora no início do ano de 2023. No primeiro semestre letivo, formou-se no Ceja de Brusque 3 (três) turmas de Nivelamento, compostas por 59 educandas e educandos que desejavam iniciar e/ou dar continuidade ao processo de alfabetização. Para a regência das turmas foram contratadas 3 (três) professoras ACTs, que passaram pelo processo seletivo da Secretaria de Estado da Educação (SED) de SC, todas ingressantes na modalidade EJA. No momento da formação continuada, uma das professoras ingressantes que conduziria pela primeira vez o processo de alfabetização na EJA indagou: “Por onde eu começo?”. Um pedido de ajuda que teve o devido acolhimento e atenção, transformou-se em um **problema** de pesquisa: como são compreendidos os saberes docentes necessários à formação continuada para a prática da alfabetização na EJA?

À luz da Pedagogia de Paulo Freire (2021b), os saberes docentes são fundamentais para a prática da alfabetização na EJA e estão intrinsecamente ligados à proposta de uma educação libertadora. Os saberes docentes constituem-se a partir de uma construção permanente, que tem início antes mesmo do exercício do magistério, quando, na condição de estudante, a futura professora ressignifica não somente os conhecimentos escolares, mas o modo como lhes são apresentados. Assim, o primeiro saber necessário à formação docente é que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2021b, p. 24).

---

<sup>10</sup> Neste trabalho assume-se politicamente o uso do adjetivo *freireana* e suas flexões por compreender que a manutenção da grafia integral do sobrenome do autor destaca com maior potência o pensamento de Paulo Freire.

Nessa perspectiva, os saberes docentes incluem: os conhecimentos vindos da reflexão a partir das experiências; os conhecimentos teóricos que fundamentam a prática educativa crítica; os conhecimentos referentes aos conteúdos escolares; os conhecimentos que dizem respeito à relação docente-discente, a qual inclui a empatia, o respeito, o querer bem, a escuta atenta, o diálogo e o reconhecimento da/o outra/o como sujeito do conhecimento; e os conhecimentos sobre o contexto social, cultural, econômico e político em que a comunidade, a escola e os/as educandos/as estão inseridos, os quais permitem a problematização das desigualdades da humanidade.

Em face do exposto, a necessidade de contribuir para a formação continuada das professoras alfabetizadoras do Ceja de Brusque **justifica** o desenvolvimento desta pesquisa, que tem como **objetivo geral** compreender os saberes docentes necessários à formação continuada para a prática da alfabetização na EJA. Em correspondência a finalidade da pesquisa, têm-se como **objetivos específicos**:

- (i) estudar a produção acadêmica sobre a temática nos últimos 5 (cinco) anos (2018-2022);
- (ii) apresentar apontamentos históricos da alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil; os referenciais teóricos sobre as principais concepções de alfabetização nessa modalidade e estabelecer um encontro com a Pedagogia de Paulo Freire<sup>11</sup> com ênfase em saberes docentes, formação continuada e alfabetização na EJA;
- (iii) analisar os saberes das professoras do Ceja de Brusque, as necessidades da formação continuada e da prática da alfabetização.

Neste capítulo introdutório, portanto, a intenção é cativar as leitoras e os leitores, trazê-los para perto do universo pesquisado. Para promover esse encontro fez-se obrigatório contextualizar a pesquisa, introduzir o problema e chamar a atenção para a importância do trabalho. Ainda nesse espaço foram definidos os objetivos gerais e específicos, e, logo abaixo, segue uma apresentação das seções do trabalho.

---

<sup>11</sup> Optou-se por chamar de *Pedagogia de Paulo Freire* (ao invés de Pensamento ou Perspectiva ou Filosofia de Paulo Freire, entre outras possibilidades) por fazer referência aos títulos das obras do educador, como por exemplo, *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Esperança*, *Pedagogia da Autonomia*, entre outras. Além disso, a *Pedagogia* é a única capaz de viabilizar dois movimentos sustentados por Freire (2021b): a leitura crítica da realidade e a sua transformação por meio da intervenção.

No segundo capítulo ganha destaque o percurso formativo da pesquisadora e os seus encontros com a docência, a escola pública, a EJA, Paulo Freire e a pesquisa. No encontro com a pesquisa desenha-se o caminho metodológico, no qual a pesquisa bibliográfica e a de campo se fazem presentes. Ainda, apresenta-se a sede do Ceja de Brusque como o local e as professoras alfabetizadoras das turmas de Nivelamento como os sujeitos da pesquisa. A análise textual discursiva foi a perspectiva escolhida para a exploração dos dados empíricos coletados a partir das entrevistas.

O encontro com os saberes docentes e a alfabetização da população jovem-adulta-idosa começa a se revelar no terceiro capítulo, a partir da realização do estado do conhecimento. Descortina-se um processo de busca nos repertórios de publicações científicas com a finalidade de estudar o que foi produzido sobre a temática entre os anos de 2018 e 2022, recorte de tempo marcado por um significativo retrocesso de esforços no modo como a modalidade EJA foi gestada no país. O encontro com o achado permite a apreensão de duas categorias de análise: (i) formação continuada de professoras alfabetizadoras na EJA e (ii) práticas docentes da alfabetização na EJA.

A fundamentação teórica está presente no quarto capítulo, o qual inicia com apontamentos históricos da alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil e a apresentação dos referenciais teóricos sobre as principais concepções de alfabetização na modalidade. O ponto alto da fundamentação fica à cargo do encontro com a Pedagogia de Paulo Freire, com ênfase em saberes docentes, formação continuada e alfabetização na EJA.

O capítulo quinto promove um encontro com as alfabetizadoras do Ceja de Brusque que, no momento das entrevistas, compartilharam saberes e práticas docentes construídas ao longo de suas trajetórias na educação, especialmente na modalidade investigada. A partir das narrativas, articulou-se experiências e reflexões de diferentes formas - entre si, com o referencial teórico e com a interpretação da pesquisadora -, fazendo emergir uma nova compreensão alinhadas ao objetivo central desta pesquisa.

Por último, um encontro com as certezas provisórias, visto que esta pesquisa não pretende encerrar os estudos sobre os saberes docentes necessários à formação continuada para a prática da alfabetização na EJA.

## 2 ENCONTROS DA PESQUISADORA

É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar. (Freire, 2024, p. 213)

A caminhada possibilita encontros. No caminho de volta ao mundo acadêmico para cursar a pós-graduação, encontrei-me comigo mesma através da escrita da narrativa de formação. Considerando que “não se aprende a partir da experiência, mas pensando sobre a experiência”, conforme Oliveira (2011, p. 294), trata-se de um exercício de reflexão e autoconhecimento no qual a pesquisadora<sup>12</sup> escreve sobre a sua trajetória de vida e o seu percurso formativo. Nesse caminho, “a fertilidade das histórias de vida, como prática de formação, contribui efetivamente para o desenvolvimento pessoal, propiciando o exercício da autorreflexão, compreensão e análise da dimensão pessoal” (Oliveira, 2011, p. 293). É esse o lugar no qual me encontro hoje. E contrapondo a linearidade da história, começo pelo que seria quase o final (ou o começo de uma outra história?).

O mês era fevereiro e o ano, 2023. Chegou mais um semestre letivo e com ele a missão de acolher bem o corpo docente e discente do Ceja de Brusque, escola onde atuo como ATP. Completei 25 anos de magistério, 18 deles nesse cargo, função compatível ao de coordenadora pedagógica, e a cada semestre letivo uma das minhas primeiras tarefas é organizar a escola, administrar tempos e espaços para compartilhar expectativas, ressignificar conhecimentos e planejar ações com vistas ao direito que todas as pessoas têm a uma educação de qualidade. Um mural de boas-vindas faz-se necessário e, após uma rápida e inspiradora pesquisa no *Google*, elaboro a frase: “O conhecimento dá vida aos nossos sonhos”. Para ilustrar, uso borboletas de papel colorido voando a partir de um livro construído na perspectiva 3D.

A frase e a ilustração que têm o objetivo de inspirar as educandas e os educandos do Ceja de Brusque reflete, na verdade, o meu desejo latente de alçar voos mais altos. Embora já tenha percorrido um significativo percurso na estrada da educação, ainda tenho muito chão pela frente. Consciente do inacabamento e da minha incompletude, reconheço as infinitas trilhas do conhecimento pelas quais ainda posso me aventurar. “O homem se sabe inacabado e por isso se educa (...) é um ser na busca constante de ser mais” (Freire, 1979, p. 27). Assim, com vistas ao compromisso com uma EJA de qualidade e, por esta razão, com o desenvolvimento

---

<sup>12</sup> Opta-se pelo substantivo feminino para destacar o gênero e enfatizar que a *pesquisadora* deste trabalho é uma mulher.

profissional do corpo docente do Ceja de Brusque, ainda tenho muito para estudar, aprender, refazer, retocar, enfim, (trans)formar a minha práxis.

Costumo falar que, por escolha própria, nunca saí da escola. Soma-se mais de 3 (três) décadas sentada nos bancos escolares, seja como estudante ou como profissional da educação. Na escola, no encontro com gente, eu me transformo e me humanizo todos os dias, pois a “busca do Ser Mais (...) não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires” (Freire, 2022b, p. 86). E a paixão de conhecer sempre mais e despertar nas pessoas este mesmo sentimento é o meu combustível diário, é o que me move em direção aos encontros da vida.

## 2.1 VIDA, DOCÊNCIA, ESCOLA PÚBLICA, EJA E PAULO FREIRE

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (Freire, 2021b, p. 57).

Escrever sobre a história de hoje exige pensar a história de ontem. E assim se deu o meu encontro com a vida, no município de Brusque/SC, na junção de duas famílias de descendentes de imigrantes europeus, que fizeram do trabalho e da constituição da família suas histórias de vida. Meu avô paterno (Vô Manoel), um contador de causos e vendedor ambulante de tecidos que percorria de bicicleta toda a região; e minha avó paterna (Vó Inês), amante da terra e de gatos, que plantava e vendia verduras, formaram uma grande família com 13 (treze) filhas e filhos vivos. Nesse contexto cresceu meu pai (Toni), ajudando na roça e na venda de verduras. Estudou somente até o primeiro ano ginásial (atual 6º Ano do Ensino Fundamental) e seguiu os passos do meu avô trabalhando com vendas; foi representante comercial a maior parte da vida.

Já meu avô materno (Vô Zeca), órfão de pai desde pequeno, trabalhador da primeira fábrica de tecidos da cidade (Renaux), mais tarde um político engajado; minha avó materna (Vó Rosália), também trabalhadora da fábrica antes de constituir família, largou tudo para viver a vida doméstica, cuidar dos animais e da família que constituíram com os seus 6 (seis) filhos e filhas. Assim viveu minha mãe (Rose), que conciliou os estudos e o trabalho na loja de tecidos da Renaux por algum tempo. Pouco antes de completar o segundo grau (atual Ensino Médio), deixou a escola, casou-se com o meu pai e teve 2 (duas) filhas. Anos mais tarde, com as filhas

criadas, concluiu a Educação Básica na EJA, cursou Pedagogia e realizou o sonho de tornar-se professora.

Apesar da escolaridade incompleta do meu pai e, inicialmente, da minha mãe, eles sempre valorizaram a educação escolar e cresci ouvindo-os dizer que a única herança que deixariam para as filhas era o estudo. Meu pai, pelo exemplo das irmãs mais novas que tiveram a oportunidade de estudar e alcançaram a tão sonhada estabilidade profissional e financeira. Já a minha mãe, a mais nova da família, a primeira a concluir a Educação Básica e a única a fazer um curso superior. Por este motivo, acredito, esforçaram-se para nos manter numa escola da rede privada, e, num país no qual nem todos têm acesso à Educação de qualidade, considero-me privilegiada. Afinal, conforme Pinto (2005), é o desenvolvimento material e cultural da sociedade que determina as possibilidades de educação tanto em qualidade como em quantidade; e “do ponto de vista do indivíduo, as probabilidades de receber educação diferenciada e de recebê-la em determinado grau dependem de sua posição no contexto social” (Pinto, 2005, p. 37).

Assim, meu encontro com a escolarização deu-se aos 6 (seis) anos de idade, no Colégio Cônsul Carlos Renaux. Das lembranças do tempo de escola, guardo o meu primeiro dia de aula, em 1987. Vestindo uma saia amarela e segurando nas costas uma mochila cheia de cadernos, aguardei numa enorme fila ser chamada pela Tia<sup>13</sup> Fernanda. Tia Fernanda era uma gaúcha de cabelos longos que usava uma saia até os pés. Na sala de aula, nos sentamos em duplas e iniciamos o processo de alfabetização. Ainda no primeiro dia, fomos chamados ao quadro negro para escrever o nome. Na verdade, era a única palavra que sabia escrever: meu primeiro nome. Senti-me um pouco desapontada quando algumas crianças desenharam outro tipo de letra (cursiva) que eu ainda não conhecia. Pouco tempo depois, no mês de abril, já dominava as letras desenhadas, conforme o caderno de avaliação que orgulhosamente guardo até hoje.

Embora o meu primeiro encontro com as letras tenha sido no Ensino Fundamental (não frequentei a Pré-Escola), minha mãe conta que aprendi a ler e escrever sem demora. Lembro de ser boa aluna, tirar boas notas, me comportar na escola, fazer os deveres de casa, embora não estudasse para os dias de provas. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental descobri o gosto pela escrita (talvez por conta da amorosidade da Professora Clarete) e a necessidade de dizer a

---

<sup>13</sup> Na obra *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*, Freire (2022c, p. 47) tece críticas à utilização do termo *tia* em substituição a *professora*: “A tentativa de reduzir a *professora* à condição de *tia* é uma ‘inocente’ armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de *adocicar* a vida da professora, o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais”.

minha palavra. Foi também nessa época que comecei a atentar para as diferenças entre as/os estudantes do colégio. Havia estudantes que moravam próximo ao colégio, na região central do município, e estudantes que moravam nos bairros periféricos; havia estudantes que iam para o colégio à pé, que chegavam de carro e aquelas/es que vinham de transporte público; havia estudantes que ostentavam o tênis de marca, e havia eu que “tomava consciência [...] das diferenças entre as classes sociais”, assim como aconteceu com Freire (2023, p. 200). Segundo Pinto (2005, p. 50), “a escola representa a primeira revelação à criança de seu *status* social”.

Meu encontro com a docência não foi planejado. No Ensino Médio, um pouco mais ciente das desigualdades sociais, queria mudar o mundo através das minhas escritas e sonhava em ser jornalista. Aqui, cabe reconhecer como Freire (2001a) que

[...] a escola burguesa teria de ter, necessariamente, como tarefa precípua dar sustentação ao poder burguês. Não há como negar que esta é a tarefa que as classes dominantes de qualquer sociedade burguesa esperam de suas escolas e de seus professores. É verdade. Não pode haver dúvida em torno disto. Mas, o outro lado da questão está em que o papel da escola não termina ou se esgota aí. Este é um pedaço apenas da verdade. Há outra tarefa a ser cumprida na escola apesar do poder dominante e por causa dele — a de desopacizar a realidade enevoada pela ideologia dominante. (Freire, 2001a, p. 28)

Todavia, por incentivo do diretor do colégio, Sr. Danilo, e da minha mãe, cursei o Ensino Médio propedêutico<sup>14</sup> paralelamente ao Magistério. Éramos em treze meninas-moças no curso Magistério, última turma do Colégio Cônsul. O curso nos permitiu criar para além de tudo o que já tínhamos vivenciado enquanto estudantes. Adorava planejar aulas e apresentá-las às colegas de sala, e, principalmente, ministrar as aulas nas turmas do Primário (atual Anos Iniciais do Ensino Fundamental) da escola. Nas vezes que aplicamos nossos planejamentos nas turmas “de verdade” do próprio colégio, fomos avaliadas pelas professoras “de verdade”. Lembro de uma professora da 4ª Série (atual 5º Ano do Ensino Fundamental) que era conhecida por ser muitíssimo rígida. Todas tínhamos receio de aplicar aula naquela turma. Certo dia chegou a minha vez e planejei uma aula sobre a vinda dos escravos africanos para o Brasil (tema proposto pela referida professora). Não economizei na criatividade e planejei uma aula que extrapolou o livro didático, com o uso de mapa cartográfico e fantoche de vara. Para a minha alegria, a professora avaliou-me com nota dez. Eu sabia que levava jeito e até gostava de *ser*

---

<sup>14</sup> Na obra *Escola e Democracia*, Saviani (2021) discute o conceito de ensino *propedêutico* dentro do contexto da educação brasileira, argumentando que esse modelo de educação serve predominantemente para preparar os estudantes para o ensino superior e funciona como um filtro social para selecionar aqueles que terão acesso à universidade.

professora, porém, com a ideia fixa do Jornalismo, o curso de Pedagogia não estava nos meus planos.

Concluí o Ensino Médio aos 16 anos de idade, em 1997, ano de falecimento do educador Paulo Freire, o qual só conheci anos depois ao passar pela porta da EJA. Enfim, prestei vestibular, passei e cursei 2 (dois) semestres de Jornalismo, na Universidade do Vale do Itajaí (Univali), no município vizinho de Itajaí/SC. Trabalhei num jornal da cidade, experimentei a vida de jornalista e me decepcionei com a escolha que havia tomado. Definitivamente, eu não mudaria o mundo através das minhas escritas.

Solicitei transferência para o curso de História, no qual estudei por 3 (três) semestres. E, ao completar 18 anos, tive o meu primeiro encontro com a escola pública, como professora de História de turmas de 5ª a 8ª Série (atual 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental), numa escola da Rede Estadual de Ensino, próxima a minha casa. Foi uma experiência curta e pouco feliz. Pela primeira vez senti saudades do curso Magistério e das crianças. Me rendi à Pedagogia.

Novamente solicitei transferência, enfim para Pedagogia, no Centro Universitário de Brusque (Unifebe), mesmo município de minha residência. Paralelamente ao curso noturno, trabalhei como professora ACT na Rede Pública de Ensino Municipal e Estadual, sob o regime de 40 horas semanais. Passei pela Educação Especial (Apae de Brusque), Educação Infantil e por todos os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive a alfabetização (de crianças).

As práticas pedagógicas experimentadas no Magistério foram fundamentais nos meus primeiros anos como professora, foi lá que eu aprendi a “colocar a mão na massa”. Aprendi a elaborar planos de aula de acordo com os objetivos pré-definidos, criar atividades diversificadas, a redigir relatórios, a preencher diário de classe, a ter domínio de turma, enfim, a *ser* professora (pelo menos era isso o que eu acreditava no início da carreira profissional). Esse modelo de formação docente é aquele que combina racionalidade técnica e formação academicista e tradicional, no qual a professora é preparada para executar ações que, num contexto mais amplo, não foram pensadas por ela. A proposta é uma educação “neutra e desinteressada”, preocupada apenas em “transmitir os conhecimentos considerados inquestionáveis” (Gatti *et al.*, 2019, p. 181).

O curso de Pedagogia não teve a magia do Magistério. As atividades práticas raramente aconteceram; o mergulho mais profundo deu-se nas teorias clássicas da educação e no *como* ensinar. Confesso que levei algum tempo até me convencer da importância de aliar o conhecimento teórico à prática pedagógica, da necessidade de buscar aproximar o que eu penso

e acredito daquilo que eu faço, num movimento constante de ação-reflexão-ação. Como pensa Freire (2021b),

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (Freire, 2021b, p. 40)

A graduação e o trabalho diurno ocupavam todo o meu tempo, por este motivo não participei de cursos de extensão e/ou de iniciação científica. Graduada em Pedagogia (2004), comecei a trabalhar numa escola privada (Sesi) e segui para a especialização *Educação Infantil e Séries Iniciais*. Ao todo, foram 7 (sete) anos como professora de sala de aula.

Em busca de estabilidade profissional, em 2005, prestei concurso público para o cargo de ATP, na Rede Estadual de Ensino de SC. Efetivei-me na Escola de Educação Básica (EEB) João XXIII, e, com pouca orientação e sem saber ao certo qual o meu papel na escola, passei a executar as mais diversas tarefas de cunho pedagógico, administrativo e emergencial, tornando-me uma espécie de “faz tudo”, o “coringa” da escola. Iniciou-se uma etapa de muita aprendizagem e crescimento, tanto profissional quanto pessoal. Num segundo encontro com a escola pública, por assim dizer, com todas as suas fragilidades e, ao mesmo tempo, com todas as suas formas de acolhimento, deixei-me encantar e fiz dela a minha segunda casa.

Paralelamente, em 2008, por intermédio de uma professora da escola, encontrei-me com a EJA da Rede Municipal de Ensino de Brusque que atendia nos bairros. Conhecer a modalidade, os sujeitos que a compõem, suas histórias de vida, percursos formativos e expectativas de futuro, foi uma vivência (trans)formadora. Por 3 (três) anos consecutivos, além das 40 horas semanais como servidora efetiva na Rede Estadual, trabalhei como professora temporária de turmas de EJA da Rede Municipal, no período noturno, em diferentes comunidades do município.

Embora dedicada, entrosada e feliz com a docência na EJA, não havia fundamentação teórica na minha prática pedagógica, visto que os meus estudos, até então, não contemplavam a modalidade. Nesse período, porém, não observava lacunas no meu processo de formação. Essa reflexão somente tornou-se possível muito tempo depois, em contato com pesquisas, como as de Laffin (2006), que confirmam a

necessidade de uma formação que contemple as particularidades da EJA, seus conhecimentos e saberes teórico metodológicos, bem como a necessidade de pensá-la como área de estudo fundamental nos cursos de formação de docentes em nível superior (Laffin, 2006, p. 1).

Nesse período, sobretudo, me acompanhavam as inquietudes da identidade profissional da ATP. Nos anos de 2010 a 2012, com a oportunidade de cursar uma especialização em Coordenação Pedagógica, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), descobri que, ao ser guiada pelas urgências cotidianas da escola, distanciava-me do que deveria ser minha responsabilidade, conforme Pires (2005):

A função primeira do coordenador pedagógico é a de planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição, tarefa de importância primordial e de inegável responsabilidade e que encerra todas as possibilidades como também os limites da atuação desse profissional. Quanto mais esse profissional se voltar para as ações que justificam e configuram a sua especificidade, maior também será o seu espaço de atuação. Em contrapartida, o distanciamento dessas atribuições seja por qual motivo for, irá aumentar a discordância e desconhecimento quanto às suas funções e ao seu papel na instituição escolar (Pires, 2005, p. 182),

Contudo, a ATP era uma figura relativamente nova no cenário educacional catarinense. E, ao tempo do meu processo de descoberta e construção da nova identidade profissional, uma mudança na vida pessoal (casei-me e passei a morar em outro bairro) levou-me a outra tomada de decisão: solicitei remoção para outra unidade escolar e a escolha foi uma nova modalidade de ensino, já conhecida por mim.

Desde 2011 atuo como ATP no Ceja de Brusque, escola mantida pela Rede Estadual de Ensino de SC, que tem por finalidade proporcionar a Educação Básica à população jovem-adulta-idosa, por meio do Ensino Fundamental (a partir dos 15 anos) e do Ensino Médio (a partir dos 18 anos). O Ceja tem sede no município de Brusque, mas também atende outros municípios da 16ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), através das Unidades Descentralizadas (UDs) e da Educação para os Privados de Liberdade. Atualmente são atendidos os municípios de Botuverá, São João Batista, Major Gercino, Canelinha e Tijucas; além da Unidade Prisional Avançada de Brusque e o Presídio Regional de Tijucas.

O Ceja de Brusque difere das demais escolas da rede, primeiramente, por trabalhar com sujeitos diferentes. Mas, quem são esses sujeitos? São os sujeitos da EJA, pessoas jovens a partir de 15 anos, adultas e idosas, que não tiveram a oportunidade de iniciar ou dar continuidade ao processo de escolarização devido a dificuldades socioeconômicas, necessidades de trabalho precoce, migrações, responsabilidades familiares ou mesmo pela falta

de acesso à escola na infância. Também fazem parte desse grupo trabalhadoras/es que buscam melhorar suas qualificações profissionais, pessoas em situação de vulnerabilidade social, migrantes e detentos que estão em processo de ressocialização.

A diversidade de experiências, idades e expectativas desses sujeitos exige que o Ceja adote abordagens pedagógicas flexíveis e inclusivas, capazes de atender às suas necessidades específicas e valorizar os saberes que trazem de suas vivências. Nesse viés, traz-se a afirmação de Freire (2022c, p. 93): “é que a identidade dos sujeitos tem que ver com as questões fundamentais de currículo, tanto o oculto quanto o explícito e, obviamente, com questões de ensino e aprendizagem”.

Outra especificidade do Ceja de Brusque diz respeito ao corpo docente, formado em sua totalidade por professoras ACTs. O contrato de trabalho é anual, mas não há garantia de que as professoras tenham trabalho até o término do ano letivo, visto que o contrato pode ser interrompido no final do primeiro semestre, caso não haja previsão de abertura de turma para o segundo, uma vez que a matriz curricular é semestral. Essa situação causa insegurança às professoras e interfere no trabalho desenvolvido na escola. A rotatividade de professoras dificulta a construção de projetos coletivos, vínculos afetivos e comprometimento com a unidade escolar.

Mas, qual a razão para a ausência de um corpo docente efetivo no Ceja de Brusque? No ano de sua fundação, 1997, foram convidadas professoras efetivas na rede estadual para compor o quadro de profissionais da escola. Essas professoras efetivas e lotadas no Ceja de Brusque acumularam tempo de serviço e se aposentaram. Desde 2016, então, a unidade escolar não dispõe de nenhuma docente efetiva. O fato é que não existe uma política para a efetivação nos Cejas em todo o Estado, posto que na ocasião dos concursos públicos, não são ofertadas vagas nessas escolas. Por qual motivo? Por acaso, a demanda para a EJA está próxima de ser completamente atendida? Dessa forma, teriam os Cejas prazo de validade, isto é, data para acabar? O artigo de Laffin; Machado e Martins (2021, p. 211) aborda a questão:

Há decretação automática de que a EJA deva “acabar”? Esse costuma ser o *argumento de vários gestores para não investir em políticas de EJA, particularmente para evitar a contratação de quadros efetivos de carreira docente* para esta modalidade da educação. (grifos acrescentados)

Contribui para a discussão o relatório de pesquisa intitulado *A escolaridade da população jovem, adulta e idosa no Brasil, na região Sul e em Santa Catarina e as demandas potenciais*

*de matrícula na EJA: do direito constitucional ao descaso político*, de Laffin (2023). O relatório mostra que mais da metade (51,32%) das pessoas jovens, adultas e idosas que vivem no estado catarinense não possuem 12 anos de escolaridade. Isso corresponde a uma demanda potencial para a EJA de 2.817.135 pessoas. Porventura, o poder público desconhece esses dados? A partir dessa pesquisa, fica evidente que a demanda potencial para a EJA no estado de SC está longe de ser atendida e, portanto, não pode ser utilizada como justificativa para a não contratação de quadro docente efetivo nos Cejas. Essa situação coloca em xeque o compromisso do governo estadual perante ao direito constitucional que todos têm a uma educação de qualidade, independentemente da idade. Fica a pergunta: essa situação pode ser caracterizada como descaso político?

Em vista dos fatos apresentados, o quadro docente do Ceja de Brusque sofre constantes alterações. Cada início de semestre é como um novo ano letivo, e a chegada do (novo) corpo docente torna necessária a apresentação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar e uma sucinta formação pedagógica, dado que a maioria das professoras não têm estudos ou experiência na EJA. Cabe destacar que a maioria dos currículos universitários dos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas não contempla estudos referentes a modalidade, visto que os documentos normativos não determinam essa exigência, de acordo com Laffin (2018). A tese de Laffin (2006, p. 163) corrobora a reflexão: a constituição da docência na EJA “se dá nas relações com os sujeitos e com os elementos inscritos nas práticas cotidianas do exercício do trabalho”.

A compreensão dessas peculiaridades, contudo, foi de suma importância para a solidificação da minha identidade profissional e atuação como ATP no Ceja de Brusque. Especialmente nos anos de 2014 e 2015, nos quais atuei como orientadora de estudos na formação continuada de professores em serviço, durante o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem)<sup>15</sup>. No decorrer da formação, passei a assessorar permanentemente o trabalho docente, superando gradativamente o desvio de função e exercendo mais atribuições que de fato cabe a coordenação pedagógica. A formação docente promovida pelo Pnem ainda rendeu a publicação de dois trabalhos<sup>16</sup> de minha autoria: *Atuação do assistente técnico*

---

<sup>15</sup> O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem), instituído em 2013 pelo MEC, foi uma iniciativa voltada para a melhoria da qualidade desse nível de ensino. O objetivo principal era oferecer formação continuada para docentes do Ensino Médio, visando aprimorar suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, melhorar o desempenho dos/as estudantes. Disponível em: <https://pactoensinomedio.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 ago. 2024.

<sup>16</sup> Na ocasião da elaboração dessas escritas, não soube assumir-me como pesquisadora e desconhecia o uso da linguagem inclusiva, prevalecendo o uso do masculino genérico.

*pedagógico no Pnem: em busca de uma práxis comprometida com o direito que todos têm de aprender e Os professores do Ceja de Brusque e as aprendizagens do Pnem.*

Na sequência dos encontros da vida, o foco foi conciliar carreira docente e os primeiros anos da maternidade, um período repleto de desafios e novas aprendizagens. Mas, cabe falar sobre o assunto numa narrativa de formação? Diz o senso comum (materno e docente) que o exercício de ser mãe vale mais do que a Pedagogia. Mas, o que dizer da maternidade numa perspectiva freireana? A mãe, ao cuidar e educar, está engajada em um permanente processo de humanização, tanto da criança quanto de si mesma. Então, sim, preciso dizer a minha palavra e, na narrativa de formação, afirmar que ser mãe faz parte da minha forma de estar sendo no mundo (Freire, 2022c).

No ano de 2021, contudo, a *Formação Continuada para Professores<sup>17</sup> de Educação de Jovens e Adultos*, promovida pelo Instituto Federal Catarinense – IFC Campus Camboriú, despertou o interesse em retornar ao mundo acadêmico através do curso de Mestrado em Educação. Uma vez que “faz parte da natureza da prática docente, a indagação, a busca, a pesquisa” (Freire, 2021b, p. 30), mergulhar nas leituras sobre a EJA, exercitar a escrita para a elaboração das avaliações, interagir com colegas e docentes do curso, foi o *insight* necessário para emergir das tarefas do cotidiano escolar e atentar para a importância da intencionalidade da prática pedagógica.

Andarilhando por este caminho encontrei-me com Paulo Freire, nessa ocasião de uma forma menos ingênua e mais epistemologicamente curiosa. A primeira escrita do autor lida por mim em sua totalidade foi *Educação como Prática da Liberdade*, que é também a primeira obra publicada, em 1967. Foi a leitura que me levou ao conhecimento do *Método de Paulo Freire*, uma alfabetização que ultrapassa as barreiras da codificação e decodificação da palavra; uma educação corajosa com vistas à libertação, à transformação de uma sociedade de oprimidos em uma sociedade de iguais. O encontro com Freire levou-me à pesquisa.

## 2.2 ENCONTRO COM A PESQUISA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 2021b, 30-31)

---

<sup>17</sup> Assim como nas citações diretas, mantém-se nos títulos o gênero do substantivo utilizado por sua autoria.

O meu encontro com a pesquisa deu-se a partir das leituras de Paulo Freire e da prática profissional no Ceja de Brusque. Desse encontro nasceu um projeto, afinal, “todo conhecimento é autoconhecimento” e, paradoxalmente a ciência moderna, emerge um novo paradigma que assume um caráter autobiográfico (Santos, 2008, p. 80).

No contexto do Ceja de Brusque, a minha preferência sempre foi a turma de Nivelamento, que corresponde aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No primeiro semestre de 2023 formaram-se 3 (três) turmas, compostas por 59 pessoas que desejavam aprender e/ou qualificar a prática da leitura e da escrita. Na sua maioria, mulheres e homens, acima de 40 anos, que não tiveram a oportunidade de frequentar escola no tempo de criança. Na regência dessas turmas estavam 3 (três) professoras ACTs, todas ingressantes na EJA.

Retomando o que já foi dito, no cargo de ATP, reúno esforços a fim de contribuir para a formação continuada do corpo docente do Ceja de Brusque, de modo que a qualidade da educação ofertada seja materializada em sala de aula. Uma vez que a rotatividade é grande, a formação inicial raramente contempla estudos em EJA e a maioria das professoras é ingressante na modalidade, a cada início de semestre realiza-se um momento de formação pedagógica para o grupo de docentes. Durante a formação pedagógica do início do ano letivo de 2023, uma das professoras indagou: “Por onde eu começo?”. O pedido de ajuda acendeu a seguinte questão: como são compreendidos os saberes docentes necessários à formação continuada para a prática da alfabetização na EJA? Tendo em vista que os intelectuais “devem estar atentos a necessidades e às aspirações dos cidadãos comuns e saber partir delas para teorizar” (Santos B., 2020, p. 14), a necessidade de contribuir para o desenvolvimento profissional docente das professoras alfabetizadoras do Ceja de Brusque motivou e impulsionou o desenvolvimento de uma pesquisa de Mestrado.

Assim como as educandas e os educandos da EJA, também desejo usufruir do direito à educação, um processo permanente de humanização. Sob a perspectiva de Freire (2022b), os conceitos de educação e humanização se entrelaçam, tomando a educação como um processo essencialmente humanizador. A educação não se limita à transmissão/aquisição de conhecimentos ou à preparação para o trabalho. Trata-se de um processo de conscientização, onde as pessoas são estimuladas a questionar o mundo ao seu redor, a refletir criticamente sobre suas condições de vida e a agir para transformá-las.

Cursar o Mestrado em Educação, contudo, através do PPGE – IFC *Campus* Camboriú, foi o caminho escolhido para dar continuidade ao meu processo de humanização e

(trans)formação docente. Nessa direção, novas oportunidades foram abraçadas, como por exemplo ser aluna especial do conceituado PPGE da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no segundo semestre de 2023. Lá encontrei-me com um crescente campo de estudos, a formação docente, que vem despertando cada vez mais o interesse de pesquisadores, materializado pelo aumento da produção científica (André, 2010).

Nesse período também passei a integrar o Grupo de Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos (Gedufope), coordenado pela minha orientadora Professora Dra. Marilane Maria Wolff Paim. O grupo é composto por 15 pesquisadores/as vinculados à Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e ao IFC - *Campus* Camboriú. Os encontros são mensais, sempre na segunda semana do mês, às segundas-feiras, via *Google Meet*.

Outro ensejo foram os cursos *Pedagogia Histórico-Crítica e Ensino Fundamental - Anos Iniciais: escola, currículo e didática*, realizado no primeiro semestre de 2024, e *História das Ideias Pedagógicas no Brasil: Pedagogias Contra-Hegemônicas*, no segundo semestre, ambos ofertados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (Histedbr)<sup>18</sup> e divulgados no IFC - *Campus* Camboriú pela Professora Dra. Solange Aparecida Zotti.

Além das oportunidades mencionadas anteriormente, em 2024, participei do *Ciclo Formativo sobre Experiências de Práticas de Alfabetização de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas* promovido pelo Fórum de EJA/SC e pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (Epeja) da UFSC. Nesse evento, o contato com o trabalho da professora Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin foi especialmente inspirador, intensificando o meu desejo de continuar fazendo pesquisa.

E os encontros promovidos pelo Mestrado continuaram. Ao término do primeiro ano do curso, fui contemplada com uma bolsa do Programa de Demanda Social da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o estágio de docência na graduação tornou-se uma atividade obrigatória. Através da professora orientadora Dra. Marilane Maria Wolff Paim, encontrei-me com a Dra. Jamile Delagnelo Fagundes da Silva, professora do curso de Pedagogia do IFC - *Campus* Blumenau. E, no segundo semestre de 2024, realizei o estágio

---

<sup>18</sup> O Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (Histedbr), foi criado em 1986, institucionalizado em 1991, tem sede na Faculdade de Educação da Unicamp e um dos seus fundadores é o Professor Dr. Dermeval Saviani. Para saber mais sobre o grupo e as atividades desenvolvidas, acessar: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/apresentacao/8473>.

de docência na disciplina de *Modalidades II - Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional Tecnológica (EPT)*.

Foi assim que algo que nem fazia parte do plano inicial revelou-se uma das atividades mais significativas da minha formação. Ao entrelaçar teoria e prática, o estágio de docência na graduação proporcionou: (i) na condição de aluna, vivenciei uma disciplina que não tive a oportunidade de cursar na graduação; (ii) na condição de mestranda-estagiária, participei do planejamento das aulas em conjunto com a professora da disciplina e tive a oportunidade de conduzir algumas aulas e atividades; (iii) na condição de pesquisadora, ampliei e aprofundei o referencial teórico, além de (re)pensar a formação inicial para o/a docente da/na EJA; (iv) na condição de profissional que atua na modalidade há 17 anos, confirmei a necessidade e importância de buscar uma formação contínua e permanente. Por último, o estágio de docência deixou um gosto de “quero mais”, despertou o interesse em atuar como professora na graduação e, dessa forma, a necessidade de continuar a caminhada.

Nesse contexto, todos os encontros promovidos a partir do curso de Mestrado, para além de contribuírem com a minha pesquisa, *Os saberes docentes necessários à formação continuada para a prática da alfabetização na EJA*, corroboram novos despertares. O desejo de *saber* mais só faz crescer. Sou imensamente grata a todas as oportunidades e, especialmente, às pessoas que encontrei/conheci ao longo do caminho. Porque não poderia deixar de citar o grande mestre: “Só existe **saber** na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e **com os outros**” (Freire, 2022b, p. 81, grifo meu). Movida por essa busca, reafirmo o meu compromisso com a luta pelo direito de todas as pessoas a uma educação pública de qualidade, desejando persistir na militância e na pesquisa no campo da EJA.

### 2.2.1 Metodologia da pesquisa

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino (Freire, 2021b, p. 83).

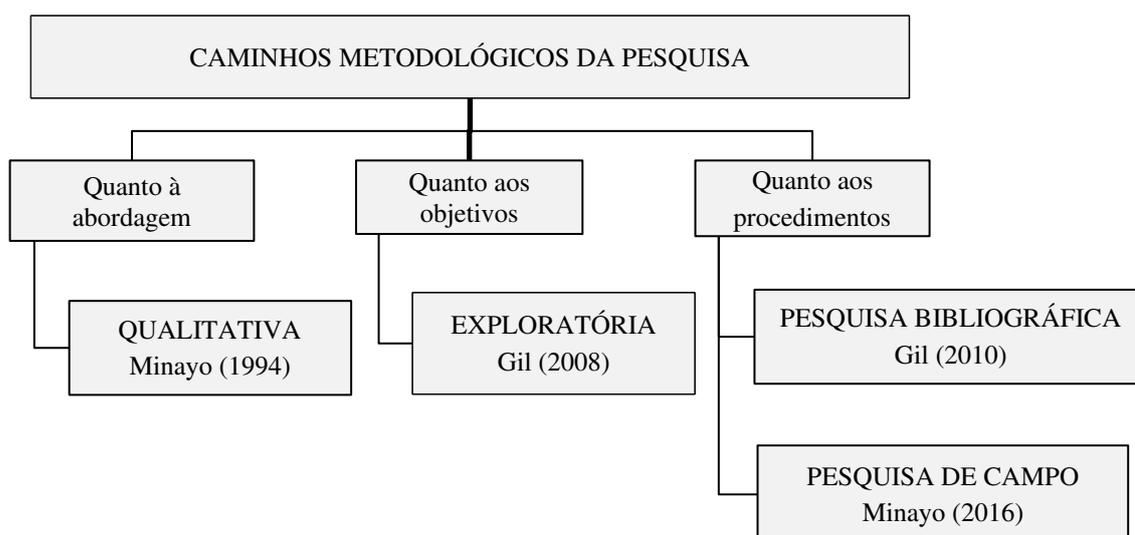
Faz-se pesquisa para atender a curiosidade, para buscar respostas, para compreender o mundo à volta, para ser mais e fazer melhor. Toda pesquisa toma como ponto de partida um problema que inspira a pesquisadora e a direciona na busca do conhecimento. Assim Gil (2010, p. 1) define a pesquisa: “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são expostos”.

A respeito do problema da pesquisa, Minayo (1994, p. 17) destaca que “[...] nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. Nesse caminho, a presente pesquisa busca responder a um **problema** estreitamente ligado à atuação profissional da pesquisadora: como compreender os saberes docentes necessários à formação continuada para a prática da alfabetização na EJA? E, como **objetivo**, compreender os saberes docentes necessários à formação continuada para a prática da alfabetização na EJA.

Ao responder a uma questão particular, num contexto que não pode ser quantificado e trabalhar com um universo plural de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, a pesquisa pode ser definida de natureza qualitativa (Minayo, 1994). Considerando o seu objetivo, também pode ser definida como uma pesquisa exploratória uma vez que “as pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Gil, 2008, p. 27).

Tomando a pesquisa como uma atividade racional e sistemática, é indispensável “que as ações desenvolvidas ao longo de seu processo sejam efetivamente planejadas” (Gil, 2010, p. 3). Desse modo, fez parte do plano adotar os seguintes procedimentos: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. Na Figura 1 abaixo, os caminhos metodológicos desta pesquisa.

Figura 1 – Caminhos Metodológicos da Pesquisa



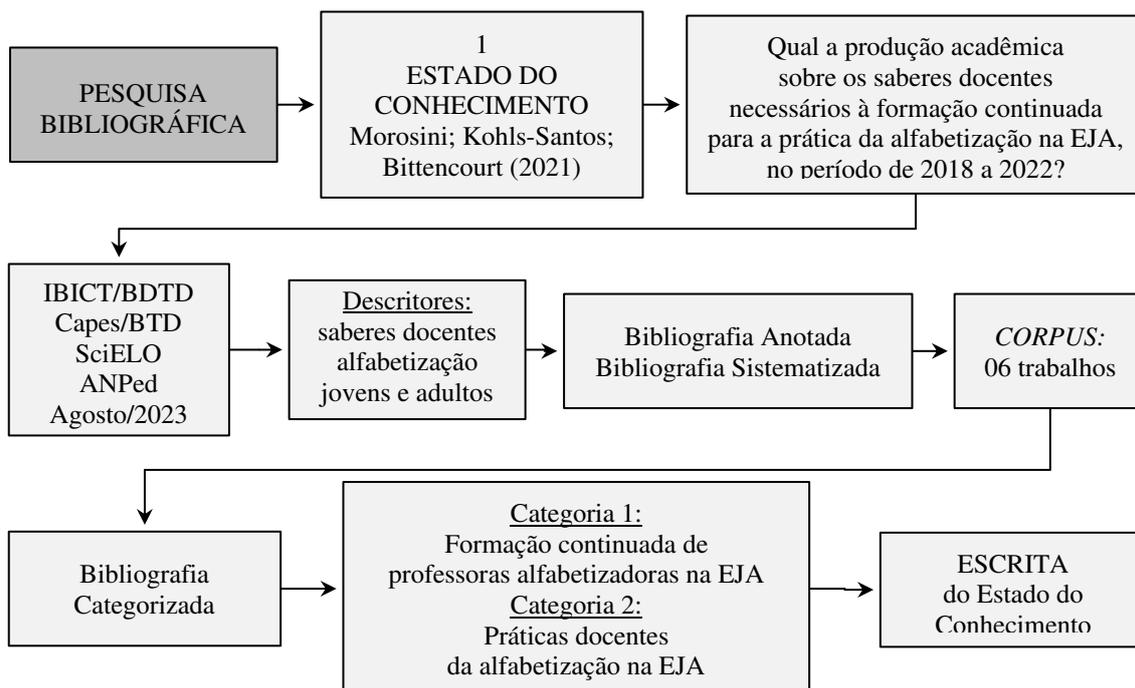
Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Segundo Gil (2010, p. 29), “praticamente toda pesquisa acadêmica requer em algum momento a realização de trabalho que pode ser caracterizado como pesquisa bibliográfica”. Neste trabalho, a pesquisa bibliográfica aconteceu em dois momentos distintos. No primeiro, no mês de agosto de 2023, foi realizado o Estado do Conhecimento (EC) na perspectiva adotada por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021). Com o intuito de estudar a produção acadêmica sobre a temática nos últimos 5 (cinco) anos, iniciou-se um processo de busca nos repertórios de publicações científicas. O recorte temporal da pesquisa, de 2018 a 2022, caracteriza-se por um período de retrocesso significativo nos esforços direcionados à gestão da EJA no Brasil. Nesse intervalo, o agravamento da conjuntura política contribuiu para o crescente desamparo e negligência em relação à modalidade, evidenciando sua marginalização nas políticas educacionais.

Nessa corrente, buscou-se por teses e dissertações na base de dados do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT)/Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)/Biblioteca de Teses e Dissertações (BTD). Também buscou-se artigos na Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO) e na base de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Os descritores *saberes docentes*, *alfabetização* e *jovens e adultos* foram utilizados sob diferentes combinações.

Os trabalhos encontrados nos repertórios de publicações científicas acima nomeados compuseram as tabelas *Bibliografia Anotada* e *Bibliografia Sistematizada*, conforme proposto por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021). Assim, chegou-se ao encontro do achado, o *corpus* da análise, com 6 (seis) trabalhos. Com a construção da tabela *Bibliografia Categorizada*, emergiram duas categorias: Categoria 1 - Formação continuada de professoras alfabetizadoras na EJA; e Categoria 2 - Práticas docentes da alfabetização na EJA. Percorrido o caminho acima descrito e ilustrado na Figura 2 abaixo, encerrou-se o primeiro momento da pesquisa bibliográfica com a escrita do EC.

Figura 2 – Pesquisa Bibliográfica: Estado do Conhecimento

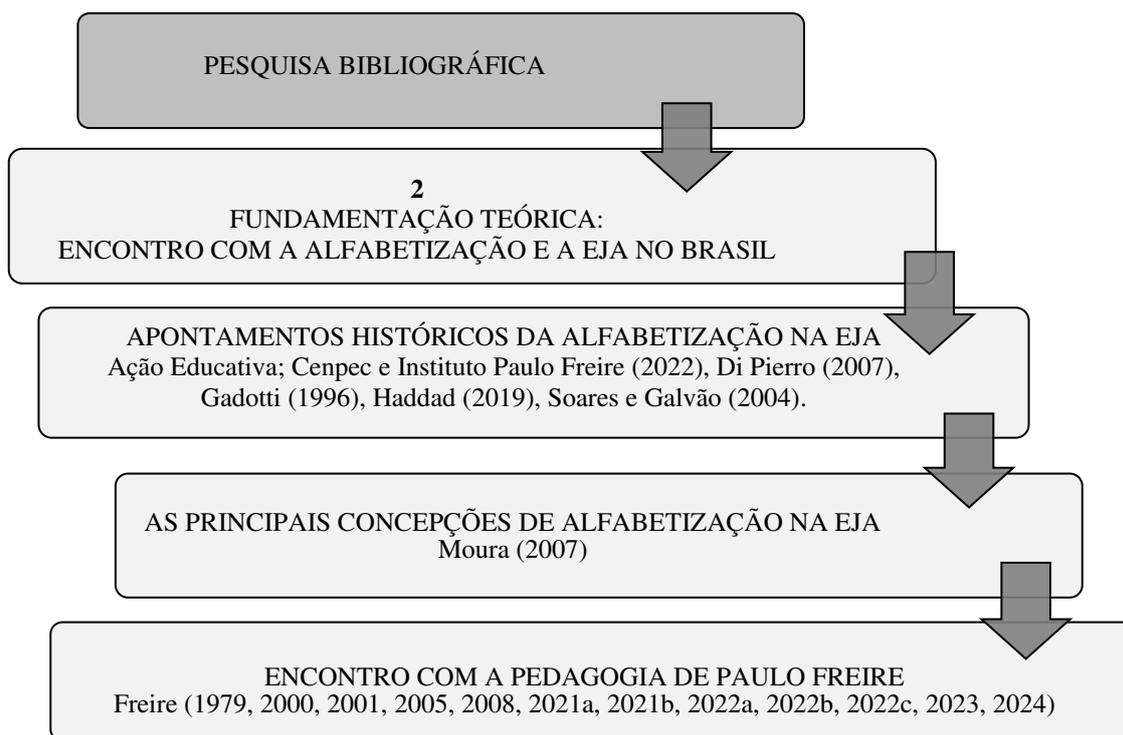


Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Com a finalidade de dar sustentação teórica à pesquisa, buscou-se refazer o caminho, construir apontamentos históricos da alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil. Em seguida, apresentou-se os referenciais teóricos sobre as principais concepções de alfabetização nessa modalidade. Concluindo a revisão da literatura, estabeleceu-se um encontro com a Pedagogia de Paulo Freire, com ênfase em saberes docentes, formação continuada e alfabetização na EJA. Nesse contexto, as principais referências utilizadas foram: Ação Educativa; Cenpec e Instituto Paulo Freire (2022), Di Pierro (2007), Gadotti (1996), Haddad (2019), Moura (2007), Soares e Galvão (2004), com destaque para Freire (1979, 2000, 2001, 2005, 2008, 2021a, 2021b, 2022a, 2022b, 2022c, 2023, 2024).

Segue abaixo a Figura 3 para ilustrar o segundo momento da pesquisa bibliográfica.

Figura 3 – Pesquisa Bibliográfica: Fundamentação Teórica



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

A fim de investigar os saberes docentes necessários à formação continuada para a alfabetização na EJA, seguiu-se com a pesquisa de campo, no Ceja de Brusque. Para a realização da coleta de dados foi necessária a autorização da SED/SC, bem como a submissão do projeto a Plataforma Brasil e a sua aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEPSH) do IFC – Campus Camboriú.

No mês de agosto de 2023, uma carta de apresentação foi entregue pessoalmente à 16ª CRE de Brusque, que, em nome da SED/SC, autorizou a realização da pesquisa no Ceja de Brusque via termo de anuência. Na sequência, no início do mês de setembro, foi realizado o cadastro da pesquisadora na Plataforma Brasil e lá foram anexados os seguintes documentos: projeto de pesquisa, carta de apresentação, termo de anuência, termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), roteiro para a entrevista e folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos. Após alguns ajustes sugeridos pelo comitê de ética, o projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEPSH – IFC em novembro (ANEXO A)<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> A Banca de Qualificação da Dissertação de Mestrado, realizada no dia 30/07/2024, sugeriu adequações na redação do título, tema, problema, objetivo geral e objetivos específicos do trabalho. Por este motivo, uma emenda foi encaminhada ao CEPSH – IFC Campus Camboriú e aprovada em 06/10/2024 (ANEXO B).

Vencida a etapa de submissão do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil e sua aprovação pelo comitê de ética, ainda no mês de novembro de 2023, formalizou-se o pedido de participação das três professoras alfabetizadoras do Ceja de Brusque. O pedido foi formalizado com a entrega e explicação do TCLE, no qual apresentou-se o objetivo e a relevância da pesquisa, além de enfatizar a importância e a contribuição da participação de cada docente. Com o aceite voluntário das docentes, as entrevistas foram agendadas conforme a disponibilidade das mesmas. Desse modo, as entrevistas (APÊNDICE A), foram realizadas com as 3 (três) professoras regentes das turmas de Nivelamento (correspondente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, incluindo a alfabetização) do Ceja de Brusque, antes do término do ano letivo, no mês de dezembro de 2023.

A análise dos dados empíricos obtidos a partir das entrevistas, contudo, teve início após a qualificação da dissertação, sob a perspectiva da Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galliazi (2016). A ATD é uma abordagem de análise de dados utilizada na pesquisa qualitativa que se inicia com a unitarização, isto é, com a separação dos textos em unidades de significados. Na sequência, faz-se a categorização, que é o processo de articular os significados semelhantes. Mais do que um conjunto de procedimentos, a ATD apresenta-se como um instrumento que demanda incessantemente a (re)construção de caminhos, favorecendo o trabalho criativo e original, todavia sem abandonar a disciplina e o rigor do trabalho científico. É um movimento que implica na ruptura com o paradigma da ciência moderna alicerçada na objetividade e neutralidade, já que “exige-se do pesquisador mergulhar em seu objeto de pesquisa, assumindo-se sujeito e assumindo suas próprias interpretações” (Moraes e Galliazi, 2006, p. 122).

A seguir, o encontro com o local e os sujeitos da pesquisa de campo que busca contribuir para a compreensão dos saberes docentes necessários à prática da alfabetização na EJA.

### **2.2.2 Local da pesquisa**

O Ceja de Brusque é o palco da pesquisa de campo. Escola pública mantida pela Rede Estadual de Ensino de SC, que tem por finalidade propiciar uma Educação Básica de qualidade à população jovem-adulta-idosa que não teve o direito de iniciar e/ou concluir os estudos na infância ou juventude.

O Ceja de Brusque tem sede no município de mesmo nome e iniciou suas atividades em 1997 em salas de aula cedidas pela EEB Dom João Becker. Com o crescente número de

matrículas, no ano 2000, passou a ocupar salas comerciais do Edifício Dona Zair, sito à Rua Adriano Schaeffer, nº 42, Bairro Centro, alocadas pelo Governo do Estado.

Figura 4: Foto do Ceja de Brusque (sede)



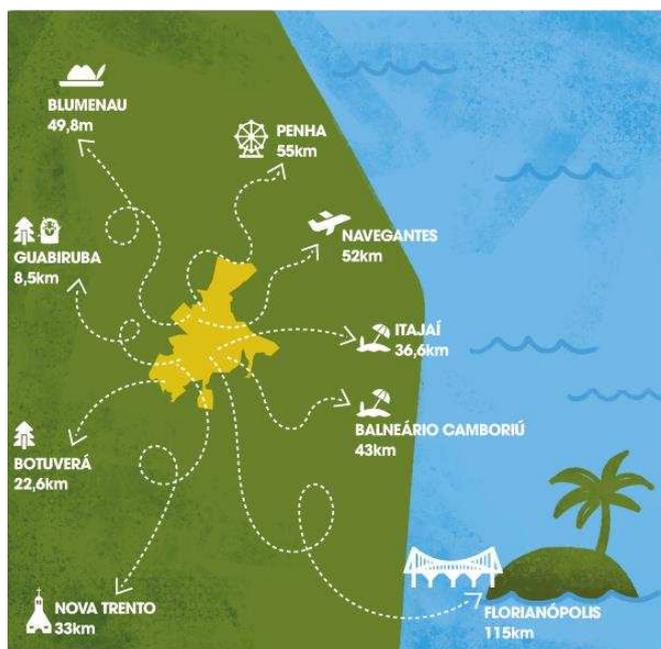
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

O município de Brusque está localizado na Mesorregião do Vale do Itajaí, no estado de SC. Com uma área de 284.675 km<sup>2</sup>, Brusque faz limite com Botuverá, Camboriú, Canelinha, Gaspar, Guabiruba, Itajaí e Nova Trento. No Censo de 2024, contava com uma população de 151.949 habitantes, ocupando a 11<sup>a</sup> posição em SC.

Fundada em 1860 por colonos alemães, a cidade é conhecida como *Berço da Fiação Catarinense* e *Cidade dos Tecidos*, pois é uma das pioneiras na indústria catarinense, com importante desenvolvimento no ramo têxtil. Ao longo dos anos, o município de Brusque passou por um processo de diversificação em sua economia e, atualmente, além da representatividade

têxtil, outros setores merecem destaque, como o metalmecânico, químico, plástico, alimentício, a confecção e o próprio turismo. Entre os destinos turísticos do município, destacam-se as festas, como a Festa Nacional do Marreco (FENARRECO) e Festa Nacional do Jeep (FENAJEEP); o roteiro religioso, que inclui o Santuário de Nossa Senhora de Azambuja; os parques, como o Zoobotânico, Caixa D'Água e Parque Internacional das Esculturas; e os centros de compra, como a Feira Industrial Permanente (FIP), Stop Shop, entre outros.

Figura 5 – Como chegar ao município de Brusque



Fonte: <https://www.mapadebrusque.com.br/>. Acesso em: 16 set. 2024

Nesse contexto, o município tem se consolidado como um lugar atrativo para imigrantes de diversas regiões do Brasil e até de outros países, como é o caso do Haiti e da Venezuela. As oportunidades de trabalho e melhores condições de vida é o que trazem as pessoas de diferentes nacionalidades/nacionalidades a estabelecerem residência em Brusque. Assim, as pessoas jovens, adultas e idosas residentes no município, que por inúmeras razões não iniciaram ou concluíram a Educação Básica, procuram o Ceja de Brusque para cursar o Ensino Fundamental (a partir dos 15 anos) e/ou o Ensino Médio (a partir de 18 anos). Conforme o histórico escolar apresentado no momento da matrícula, o/a educando/a é inserido/a nas diferentes turmas e etapas.

Diante da falta do histórico escolar ou da inconclusão dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o/a educando/a é matriculado/a na turma de Nivelamento. A turma de Nivelamento corresponde aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano) e acolhe tanto pessoas (não crianças) que nunca frequentaram a escola quanto pessoas que a frequentaram por um curto período de tempo e não possuem o histórico escolar. Assim, acolhe tanto quem está em processo inicial de aprendizagem, quanto quem já sabe ler e escrever, mas carece aperfeiçoar a leitura e a escrita nas práticas sociais, e deseja usufruir do direito de prosseguir nos estudos.

Além do trabalho na sede, o Ceja de Brusque possui UDs localizadas em São João Batista, Canelinha, Tijucas, Major Gercino, Botuverá, Unidade Prisional Avançada de Brusque e Presídio Regional de Tijucas, uma parceria entre a SED/SC e as prefeituras municipais. Todavia, as turmas de Nivelamento estão presentes na sede do Ceja de Brusque e, eventualmente, a depender da demanda, em algumas unidades descentralizadas. Porém, é imprescindível destacar que a pesquisa de campo foi desenvolvida apenas na sede, no município de Brusque, local de trabalho da pesquisadora.

Retomando o exposto na introdução deste trabalho, o relatório de Laffin (2023) observou que 1,85% da população jovem-adulta-idosa de Brusque não era alfabetizada, o que corresponde a 2.114 pessoas. Destas, apenas 90 estavam matriculadas na EJA, o que denota que 2.024 pessoas não alfabetizadas, residentes no município de Brusque, não estavam inseridas em processos de escolarização. Novamente, cabem algumas indagações: isso acontece por qual razão? Existe escola de EJA no município de Brusque para atender a demanda? Como se dá o acesso à escola de EJA? As pessoas têm conhecimento do direito à educação independentemente da idade? É realizada a busca ativa dessa população jovem-adulta-idosa não alfabetizada?

No município de Brusque existem 2 (duas) escolas de EJA que trabalham com os primeiros anos de escolarização, o que inclui o processo de alfabetização: o Ceja, local desta pesquisa, e a EJA da Rede Municipal de Ensino de Brusque. Conforme já informado, o Ceja tem sede na região central do município, próximo ao terminal urbano, o que facilita a vinda de estudantes de todos os bairros, via transporte público. O Ceja tem aula nos 3 (três) períodos e a abertura de turmas depende sempre da procura. Nos últimos anos, a procura para iniciar o processo de escolarização tem sido maior nos períodos vespertino e noturno.

Já as aulas da EJA da Rede Municipal ocupam as dependências das escolas localizadas nos bairros e acontecem no período noturno. A abertura de turmas também depende da procura

e, nos últimos 2 (dois) anos, a escola trabalhou com turma de alfabetização no Bairro Steffen, localizado numa região não central do município.

A chamada das pessoas jovens, adultas e idosas não alfabetizadas (e com escolarização básica incompleta) acontece todos os anos, através dos meios de comunicação locais e da divulgação nas escolas, igrejas, comércios, entre outros. No entanto, as ações promovidas precisam ser revistas uma vez que atingem uma parcela muito pequena das pessoas que se pretende alcançar. Ainda assim, o Ceja de Brusque, local desta pesquisa, é a escola de EJA responsável pelo maior número de matrículas de alfabetizandos/as no município de Brusque.

A seguir, o encontro com os sujeitos da pesquisa, as professoras alfabetizadoras do Ceja de Brusque.

### **2.2.3 Sujeitos da pesquisa**

Todas as professoras do Ceja de Brusque são ACTs, visto que não há uma política para efetivação nos Cejas, conforme já explicitado. Os contratos são anuais, mas a validade deles para o segundo semestre letivo de cada ano depende do número de matrículas, o que torna grande a rotatividade docente na unidade escolar.

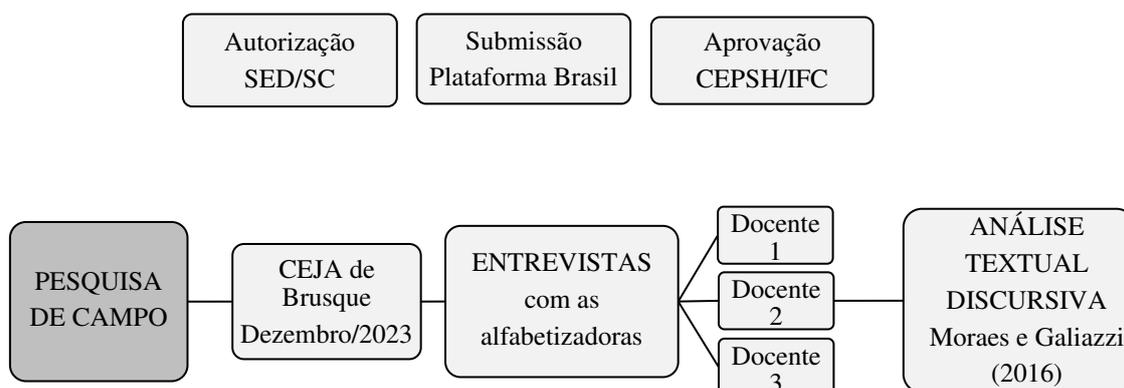
No primeiro semestre de 2023, período da elaboração do projeto de pesquisa, a demanda de alfabetizandos/as formou 3 (três) turmas de Nivelamento: 1 (uma) no período vespertino e 2 (duas) no período noturno; não houve procura para o período matutino. O primeiro semestre, todavia, foi marcado por desistências e trocas de professoras.

Já no segundo semestre letivo, período da realização da pesquisa de campo, a demanda de alfabetizandos/as formou 4 (quatro) turmas de Nivelamento: 1 (uma) no período matutino, 1 (uma) no período vespertino e 2 (duas) no período noturno. Das professoras que passaram pelo processo seletivo da SED, o qual exige a formação em Pedagogia, e assumiram as turmas no segundo semestre letivo, 2 (duas) já haviam trabalhado no Ceja de Brusque e 1 (uma) viveu pela primeira vez a experiência de trabalhar com a alfabetização na EJA. É importante esclarecer que 1 (uma) das professoras assumiu duas turmas (período matutino e noturno), por isso, são 4 (quatro) turmas e somente 3 (três) professoras.

No segundo semestre, contudo, houve um trabalho contínuo, de agosto a dezembro, sem troca de professoras nessas turmas. Desse modo, as 3 (três) professoras das turmas de Nivelamento, da sede do Ceja de Brusque, do 2º Semestre/2023, são os sujeitos desta pesquisa.

Para encerrar a apresentação da metodologia deste trabalho, uma síntese do processo da pesquisa de campo representado na Figura 6.

Figura 6 – Síntese da Pesquisa de Campo



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

### 3 ENCONTRO COM OS SABERES DOCENTES E A ALFABETIZAÇÃO NA EJA: UM ESTADO DO CONHECIMENTO

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (Freire, 2021b, p. 139)

A pesquisa inspira processos de busca e constroi-se a partir do desejo de conhecer com mais profundidade um determinado objeto. E, normalmente, escolhe-se conhecer mais e melhor o que faz brilhar os olhos e o coração pulsar mais forte; e/ou o que inquieta, provoca e desafia. Os saberes docentes necessários à formação continuada para a prática da alfabetização na EJA é o objeto desta pesquisa. É o que faz brilhar os olhos e pulsar mais forte o coração dessa pesquisadora; é também o que a inquieta, provoca e desafia.

Ao adentrar no mundo da pesquisa, todavia, cedo ou tarde descobre-se que, na maioria das vezes, o mesmo objeto de pesquisa já fez brilhar os olhos e pulsar mais forte o coração de outro/a pesquisador/a; e/ou já inquietou, provocou e desafiou outro/a pesquisador/a. Assim descobre-se que pesquisadores/as já se debruçaram sobre o mesmo objeto (ou semelhante), enfim, que a pesquisa iniciada não se trata de algo completamente novo.

A descoberta acima anunciada não tem a intenção de abortar o andamento desta pesquisa, pelo contrário. A ideia é despertar a curiosidade epistemológica no processo de conhecer o que já tem sido produzido sobre o objeto deste estudo, dado que “a pesquisa educacional e a pesquisa sobre essa pesquisa deve ser uma atividade constante” (Gamboa, 1998, p. 58-59). Mesmo que o objeto em questão já tenha sido o foco de outros/as pesquisadores/as, a perspectiva do olhar, o contexto, a metodologia, o arcabouço teórico e tantos outros pontos fazem das pesquisas diferentes umas das outras, valendo-se até mesmo do *status* de inéditas. Importante dizer que o fato do objeto já ter sido o tema de estudo de outra pessoa aponta para a relevância do trabalho. Afinal, como afirma Gamboa (2007, p. 28), “é preciso a ousadia da produção de novos conhecimentos.”

Diante do exposto, o que já se escreveu sobre os saberes docentes necessários à formação continuada para a prática da alfabetização na EJA? A fim de buscar respostas e ressignificar conhecimentos, constrói-se o EC, “um tipo de metodologia bibliográfica”, uma “estratégia de levantamento de documentos publicados sobre determinado assunto” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 62). Ainda segundo as mesmas autoras, o EC:

é identificação, registro, categorização que levem a reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 23).

Nessa perspectiva, a realização do EC é uma relevante estratégia de mapeamento do que já se pensou e escreveu sobre determinado objeto de pesquisa. E, tratando-se de pesquisa científica, é imprescindível precisar o objetivo e o caminho metodológico seguido. Assim, a construção deste estado do conhecimento tem o objetivo de estudar a produção acadêmica sobre a temática nos últimos 5 (cinco) anos, de 2018 a 2022. Durante esse período, ocorreram mudanças na estrutura do Ministério da Educação (MEC) que afetaram diretamente a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Em 2019, a secretaria foi desmantelada e suas funções foram realocadas para outras secretarias dentro do Ministério. Isso resultou em descontinuidades nas políticas voltadas para inclusão e diversidade educacional, com impacto especialmente negativo na EJA. Esse retrocesso também se refletiu na redução de investimentos e na queda no número de matrículas nessa modalidade. Jacques (2024) interpreta essa situação como uma manifestação de negligência governamental, em consonância com Andrade (2020), que destaca uma tentativa de desestruturação da EJA. Assim, a abordagem dada à EJA nesse período preocupa e justifica a delimitação temporal escolhida.

A seguir, é detalhado o processo de busca da produção acadêmica a respeito dos saberes docentes necessários à formação continuada para a prática da alfabetização na EJA, conduzida entre 2018 e 2022.

### 3.1 PROCESSO DA BUSCA: REPERTÓRIOS DE PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS

O que me faz esperançoso não é tanto a certeza do *achado*, mas mover-me na *busca*. Não é possível buscar sem esperança. (Freire, 2005, p. 87)

Com a finalidade de estudar a produção acadêmica sobre os saberes docentes necessários à formação continuada para a prática da alfabetização na EJA, iniciou-se um processo de busca em repositórios de publicações científicas. As primeiras publicações científicas pesquisadas foram as teses e dissertações nos repositórios do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O IBICT, com o intuito de possibilitar maior visibilidade à produção científica nacional, desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

(BDTD), um banco de dados dos trabalhos realizados nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil. Já a Capes, fundada pelo MEC, disponibiliza um Catálogo de Teses e Dissertações (BTD), uma plataforma que também permite a busca de teses e dissertações defendidas no país.

No mês de agosto de 2023, período em que o EC foi realizado, as bases de dados apresentaram o seguinte quantitativo de teses e dissertações: (i) IBICT/BDTD: 232.965 teses e 630.917 dissertações; (ii) Capes/BTD: 364.913 teses e 999.424 dissertações. De acordo com os números apresentados, o catálogo da Capes/BTD é composto por um total de 1.364.337 teses e dissertações; enquanto o IBICT/BDTD disponibiliza 863.882. Realizando um cálculo rápido, chegou-se a diferença de 500.455, isto é, o catálogo da Capes/BTD disponibiliza um pouco mais de meio milhão de teses e dissertações a mais do que o IBICT/BDTD. De todo modo, a quantidade de trabalhos científicos disponibilizados nos repositórios tanto do IBICT/BDTD quanto da Capes/BTD, contudo, sinalizam a relevância das mesmas para a comunidade acadêmica.

Nesse contexto, na busca por teses e dissertações que tenham proximidade com o objeto desta pesquisa, foram definidos como descritores a seguinte combinação: *saberes docentes AND alfabetização AND jovens e adultos*. Na primeira busca, optou-se por pesquisar em todos os campos e não utilizar o filtro do tempo. Foram encontrados 41 trabalhos no IBICT/BDTD, sendo 15 teses e 26 dissertações; e 46 trabalhos na Capes/BTD, sendo 13 teses e 24 dissertações. Na segunda busca, pesquisou-se em todos os campos utilizando o filtro do tempo para encontrar os trabalhos defendidos nos últimos 10 anos, de 2013 a 2022. Foram encontrados 27 trabalhos no IBICT/BDTD, sendo 8 teses e 19 dissertações; e 13 trabalhos na Capes/BTD, sendo 2 teses e 11 dissertações. Na terceira pesquisa, buscou-se em todos os campos reduzindo o espaço de tempo para 5 anos, de 2018 a 2022. Foram encontrados 10 trabalhos no IBICT/BDTD, sendo 3 teses e 7 dissertações; e 4 trabalhos na Capes/BTD, sendo todos dissertações.

Quadro 1 - Resultado das buscas nas bases de dados do IBICT/BDTD e da Capes/BTD  
Descritores: *saberes docentes AND alfabetização AND jovens e adultos*

Pesquisar em todos os campos:	Base de Dados	
	IBICT/BDTD	Capes/BTD
Sem filtro de tempo	41 (15 teses e 26 dissertações)	46 (13 teses e 24 dissertações)
2013 - 2022 (últimos 10 anos)	27 (8 teses e 19 dissertações)	13 (2 teses e 11 dissertações)
2018 - 2022 (últimos 5 anos)	10 (3 teses e 7 dissertações)	4 (4 dissertações)

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O quadro anterior apresenta uma síntese dos trabalhos encontrados nas duas bases de dados. O panorama revelado permite afirmar que sem a utilização do filtro do tempo, o IBICT/BDTD e a Capes/BTD apresentaram uma quantidade muito próxima de trabalhos (41 e 46, respectivamente) que têm relação com o objeto desta pesquisa. Com a utilização do filtro do tempo, primeiramente com o recorte dos últimos 10 anos e posteriormente com o recorte dos últimos 5 anos, era esperada uma redução do número de trabalhos. Porém, em ambos os recortes, observa-se que a redução é mais significativa no catálogo da Capes/BTD, catálogo que, no geral, possui mais de meio milhão de trabalhos a mais que o IBICT/BDTD, conforme informação já registrada.

Na sequência, buscou-se encontrar os artigos científicos que se aproximam do objeto desta pesquisa no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), visto que o processo de busca se dá de forma semelhante aos já realizados até o momento, no IBICT/BDTD e na Capes/BTD. Conforme Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt (2021, p. 50), “o SciELO é uma excelente base de dados para busca e seleção de artigos científicos de alta qualidade, uma vez que possui rígidos critérios de seleção”. Na ocasião da pesquisa, havia disponível 1.165.593 trabalhos na biblioteca digital, para acesso livre e gratuito. Selecionando os filtros *Coleções – Brasil, Idioma – Português e Ano de publicação – Todos*, chegou-se ao número de 295.277 artigos científicos.

Realizou-se uma busca simples (Quadro 2) com a mesma combinação de descritores utilizada na pesquisa de teses e dissertações: *saberes docentes AND alfabetização AND jovens e adultos*. Foram utilizados os filtros *Coleções - Brasil e Idioma - Português*; não utilizou-se o filtro do tempo. Nessa primeira tentativa não foram encontrados documentos para a pesquisa. Na segunda tentativa, manteve-se a busca simples, os filtros *Coleções - Brasil e Idioma - Português*, mas reduziu-se a combinação de descritores para: *alfabetização AND jovens e adultos*. Sem a utilização do filtro do tempo foram encontrados um total de 46 trabalhos. Na terceira busca, manteve-se a busca simples, os filtros *Coleções - Brasil e Idioma - Português*, e a redução dos descritores, além de utilizar o filtro do tempo para encontrar os trabalhos realizados nos últimos 10 anos, de 2013 a 2022. Foram encontrados 14 artigos. Na quarta e última busca, manteve-se a busca simples, os filtros *Coleções - Brasil e Idioma - Português*, e a redução dos descritores, além de utilizar o filtro do tempo para encontrar os trabalhos realizados nos últimos 5 anos, de 2018 a 2022. Nesta, foram encontrados 5 artigos.

Quadro 2 - Resultado da busca na base de dados do SciELO

Descritores / Filtros	Base de Dados: SciELO
<i>saberes docentes AND alfabetização AND jovens e adultos</i> Coleções – Brasil Idioma – Português Sem filtro de tempo	0 artigos
<i>alfabetização AND jovens e adultos</i> Coleções – Brasil Idioma – Português Sem filtro de tempo	46 artigos
<i>alfabetização AND jovens e adultos</i> Coleções – Brasil Idioma – Português Filtro do tempo: 2013 – 2022 (últimos 10 anos)	14 artigos
<i>alfabetização AND jovens e adultos</i> Coleções – Brasil Idioma – Português Filtro do tempo: 2018 – 2022 (últimos 5 anos)	5 artigos

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Diante dos resultados apresentados no quadro acima, o inesperado ficou por conta de não encontrar nenhum trabalho com a combinação dos descritores *saberes docentes AND alfabetização AND jovens e adultos*. Foi necessário reduzir a combinação de descritores para *alfabetização AND jovens e adultos* para se chegar a algum resultado.

As últimas buscas por trabalhos que se aproximam ao objeto desta pesquisa, os saberes docentes necessários à formação continuada para a prática da alfabetização na EJA, foram realizadas no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Esta entidade sem fins lucrativos é referência na produção e divulgação do conhecimento em educação e uma das suas finalidades é justamente fomentar a pesquisa acadêmica-científica nesta área. Na biblioteca da ANPEd foram encontrados um total de 3.816 itens registrados. No campo título, digitou-se os descritores utilizados nas demais buscas (*saberes docentes AND alfabetização AND jovens e adultos / alfabetização AND jovem e adultos*) e nenhum trabalho foi encontrado. Só foram encontrados trabalhos utilizando os descritores separadamente: *saberes docentes* (9 trabalhos), *alfabetização* (33 trabalhos), *jovens e adultos* (57 trabalhos).

Outra maneira de realizar as buscas no site da ANPEd é através dos grupos de trabalho temáticos, que “são instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores da área de educação” (ANPEd, 2023). São 24 grupos de trabalhos e os que têm relação com o objeto desta pesquisa são: GT8 (Formação de Professores), GT10 (Alfabetização, Leitura e Escrita) e o GT18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas).

Os Grupos de Trabalho apresentam suas produções nas Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd, que acontecem a cada dois anos, construindo um espaço de debate e aperfeiçoamento para educadores/as e pesquisadores/as. A última reunião foi realizada em 2021, na capital Belém, no estado do Pará. Desse modo, buscou-se nos anais da 40ª Reunião da ANPEd os trabalhos apresentados nos GT8, GT10 e GT18 (Quadro 3). No GT8, foram encontrados 38 trabalhos; no GT10, 37 trabalhos; e no GT18, 33 trabalhos. Realizou-se a leitura do título dos 108 trabalhos encontrados buscando observar a aproximação com o objeto desta pesquisa e foi verificado que apenas 01 trabalho (do GT10) poderia ter alguma relação com os saberes docentes necessários à formação continuada para a prática da alfabetização na EJA. A última busca aconteceu nos anais da 39ª Reunião da ANPEd, realizada em 2019, na cidade de Niterói, no estado do Rio de Janeiro. Nas produções dos grupos de trabalho pesquisados foram encontrados: GT8, 31 trabalhos; GT10, 18 trabalhos; e GT18, 28 trabalhos. Novamente realizou-se a leitura do título dos 77 trabalhos encontrados e foi verificado que apenas 01 (do GT18) poderia ter alguma relação com o objeto desta pesquisa.

Quadro 3 - Resultado da busca na base de dados da ANPEd

Grupos de Trabalho	Trabalhos encontrados	
	40ª ANPEd 2021 - Belém /PA	39ª ANPEd 2019 - Niterói/RJ
GT8 Formação de Professores	38	31
GT10 Alfabetização, Leitura e Escrita	37	18
GT18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas	33	28
TOTAL	108	77
	*Apenas 01 trabalho do GT10 foi pré-selecionado.	*Apenas 01 trabalho do GT18 foi pré-selecionado.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No quadro acima é possível observar com mais clareza que houve um acréscimo significativo de produções na 40ª Reunião da ANPEd, em todos os grupos de trabalhos onde foram realizadas buscas. Porém, em ambas as reuniões, apenas 01 trabalho apresentou alguma proximidade com o objeto desta pesquisa e por este motivo foi pré-selecionado.

Após o levantamento da produção acadêmica sobre os saberes docentes necessários à formação continuada para a prática da alfabetização na EJA, conduzidas de 2018 a 2022, a seção a seguir apresenta os principais trabalhos selecionados na etapa do EC. A seleção desses estudos foi guiada por critérios de relevância, rigor metodológico e contribuição para o campo.

### 3.2 ENCONTRO DO ACHADO: *CÓRPUS* DA ANÁLISE

Concluídas as buscas nos repositórios da IBICT/BDTD, da Capes/BTD, do SciELO e da ANPEd, selecionou-se os trabalhos mais recentes, defendidos e/ou publicados nos últimos 5 anos (2018 - 2022), um total de 21 documentos, conforme o quadro abaixo.

Quadro 4 - Trabalhos Pré-selecionados

Base de Dados	Trabalhos pré-selecionados 2018 - 2022
IBICT / BDTD	10
Capes / BTD	4
SciELO	5
ANPEd (GTs 8, 10 e 18)	2
<b>TOTAL:</b>	<b>21</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Realizou-se a leitura flutuante dos 21 documentos pré-selecionados, extraindo-se deles as seguintes informações: referência bibliográfica completa, número de identificação do documento, ano de defesa/publicação, nome do/a autor/a, título, palavras-chave e resumo do trabalho. O registro dessas informações no formato de uma tabela compuseram a *Bibliografia Anotada* (APÊNDICE B), considerada a primeira etapa do EC. Nesse processo, verificou-se que os documentos 07 e 08 referem-se ao mesmo trabalho; igualmente ocorre com os documentos 09 e 10; nenhum deles foi possível acessar integralmente. No quadro a seguir, o registro das referências bibliográficas dos trabalhos pré-selecionados.

Quadro 5 – Bibliografia Anotada Parcial

Nº	Referência Bibliográfica
01	FREITAS, Angelita Aparecida Azevedo. <b>Experiências formativas de educadoras de jovens, adultos e idosos: uma costura coletiva</b> . 2021. 285F. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte. <a href="http://hdl.handle.net/1843/36325">http://hdl.handle.net/1843/36325</a> . Acesso em: 2023-07-31.
02	SILVA, Diela Naate da. <b>Alfabetizar letrando jovens e adultos da escola pública: necessidades de formação docente materializadas em conteúdo de formação</b> . 2019. 137f. Tese (Doutorado em

	Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. <a href="https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/44652">https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/44652</a> . Acesso em: 2023-07-31.
03	SILVA, Terezinha da Rosa. <b>A matemática cotidiana e a matemática escolar na Educação de Jovens e Adultos: aproximações e distanciamentos em aulas remotas.</b> 2021. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021. <a href="http://ri.ufmt.br/handle/1/2705">http://ri.ufmt.br/handle/1/2705</a> . Acesso em: 23-07-31.
04	SANTOS, Ana Rita. <b>“(Neste) espelho onde o refletido me interroga”:</b> pesquisando a própria prática unidocência na EJA – múltiplos letramentos, literatura e audiovisual. 2020. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. <a href="http://hdl.handle.net/1843/38831">http://hdl.handle.net/1843/38831</a> . Acesso em: 23-07-31.
05	OLIVEIRA, Rogério Teixeira de. <b>Propostas para o enfrentamento da evasão no curso de MSI-CRJ-Projea do IFRJ.</b> 2018. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Estratégica) - Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018. <a href="https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/4980">https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/4980</a> . Acesso em: 23-31-07.
06	COSTA, Renato Pontes. <b>Poder e negociação como relações pedagógicas: memória da pesquisa confronto de sistemas de conhecimento na educação popular.</b> 2018. 272f. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. <a href="https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.34009">https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.34009</a> . Acesso em: 23-31-07.
07	PINTO, Valdir Rogério Corrêa. <b>Utilização do enfoque CTS em cursos de engenharia com vistas à formação cidadã.</b> 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2019. <a href="http://repositorio.cruzeirosul.edu.br/handle/123456789/353">http://repositorio.cruzeirosul.edu.br/handle/123456789/353</a> . NÃO FOI POSSÍVEL ACESSAR.
08	PINTO, Valdir Rogério Corrêa. <b>Utilização do enfoque CTS em cursos de engenharia com vistas à formação cidadã.</b> 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2019. <a href="http://repositorio.cruzeirosul.edu.br/handle/123456789/353">http://repositorio.cruzeirosul.edu.br/handle/123456789/353</a> . NÃO FOI POSSÍVEL ACESSAR.
09	PEREIRA, Valcei Aparecida Gandolpho. <b>Estado da questão dos artigos em enfermagem e representações sociais no Brasil (2011-2016): possíveis contribuições para formação do enfermeiro.</b> 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Cidade de São Paulo, São Paulo, 2018. <a href="https://repositorio.cruzeirosul.edu.br/handle/123456789/317">https://repositorio.cruzeirosul.edu.br/handle/123456789/317</a> . NÃO FOI POSSÍVEL ACESSAR.
10	PEREIRA, Valcei Aparecida Gandolpho. <b>Estado da questão dos artigos em enfermagem e representações sociais no Brasil (2011-2016): possíveis contribuições para formação do enfermeiro.</b> 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Cidade de São Paulo, São Paulo, 2018. <a href="https://repositorio.cruzeirosul.edu.br/handle/123456789/317">https://repositorio.cruzeirosul.edu.br/handle/123456789/317</a> . NÃO FOI POSSÍVEL ACESSAR.
11	QUARESMA, Leila Carla dos Santos. <b>A etnomatemática do filé alagoano: percursos para a alfabetização matemática na educação de jovens e adultos.</b> 2021. f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.
12	SIMPLICIO, Paula Roberta Galvão. <b>Infecções virais na educação de jovens e adultos: saberes emergentes das representações sociais.</b> 2019. Xxx f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.
13	LIMA, Maria Ida. <b>Alfabetização científica no contexto da educação de jovens e adultos: uma sequência didática com temas geradores e momentos pedagógicos.</b> 2019. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino). Universidade Estadual do Norte do Paraná., 2019.
14	GOMES, Mariana Soares. <b>Necessidades formativas de professores alfabetizadores de crianças: um estudo de caso no município de Natal.</b> 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
15	OLIVEIRA, D. D. E.; ARAUJO, M. <b>O fio e a missanga: pensando a formação docente a partir das narrativas da experiência na alfabetização de jovens e adultos.</b> Educação em Revista, v. 37, 2021. <a href="https://doi.org/10.1590/0102-469821958">https://doi.org/10.1590/0102-469821958</a> . Acesso em: 01/08/23.
16	MACHADO, M. M. <b>Círculos de cultura e EJA: presença de Paulo Freire na educação de trabalhadoras.</b> Educacao & sociedade, v. 42, 2021. <a href="https://doi.org/10.1590/ES.254978">https://doi.org/10.1590/ES.254978</a> . Acesso em: 01/08/23.
17	PINI, F. R. <b>Educação popular em direitos humanos no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos: uma experiência do Projeto Mova Brasil.</b> Educação em Revista, v. 35, 2019. <a href="https://doi.org/10.1590/0102-4698X214479">https://doi.org/10.1590/0102-4698X214479</a> . Acesso em: 01/08/23.
18	VIEIRA, M. C.; PINTO, L. DE O. <b>Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos alfabetizados a partir de uma abordagem histórico-cultural.</b> Educação em Revista, v. 35, 2019. <a href="https://doi.org/10.1590/0102-4698192556">https://doi.org/10.1590/0102-4698192556</a> . Acesso em: 01/08/23.

19	CARVALHO, R. T. DE. <b>Cerimônia na alfabetização de jovens e adultos: aparato performático</b> . Pro-Posições, v. 29, n. 2, p. 322–351, 2018. <a href="https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0080">https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0080</a> . Acesso em: 01/08/23.
20	SOUZA, Fabiana da Silva Correia; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. <b>As práticas de alfabetizadoras da EJA: aspectos peculiares e a dificuldade de (re)construir os fazeres cotidianos</b> . In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 40., 2021, Belém. Anais [...]. Belém: UFPE, 2021. Disponível em: <a href="http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=16">http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=16</a> . Acesso em: 17/08/2023.
21	LEMOS, Amaral Riza. <b>Os círculos de alfabetização e cultura: desvelando possibilidades para os jovens, adultos e idosos do município de Juiz de Fora - MG</b> . In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 39., 2019. Niterói. Anais [...]. Niterói: UNICAMP, 2019. Disponível em: <a href="http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=37">http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=37</a> . Acesso em: 17/08/2023.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Na sequência, deu-se início a segunda etapa do EC, no qual outras informações foram extraídas dos documentos pré-selecionados: número de identificação do documento, ano de defesa/publicação, nome do/a autor/a, título, nível (mestrado ou doutorado), objetivos, metodologia e resultados. O olhar direcionado para essas questões possibilitou enxergar a correspondência dos trabalhos com o objetivo do EC. Para tal, os trabalhos deveriam estar alinhados com alguns critérios: (i) estar inserido no contexto da EJA; (ii) abordar a temática da alfabetização na EJA; (iii) tratar do saber e/ou da prática docente na alfabetização da EJA. Os trabalhos que não atenderam aos critérios foram eliminados. Assim, a nova tabela denominada *Bibliografia Sistematizada* (APÊNDICE C) ficou composta por 06 documentos, conforme o quadro apresentado a seguir.

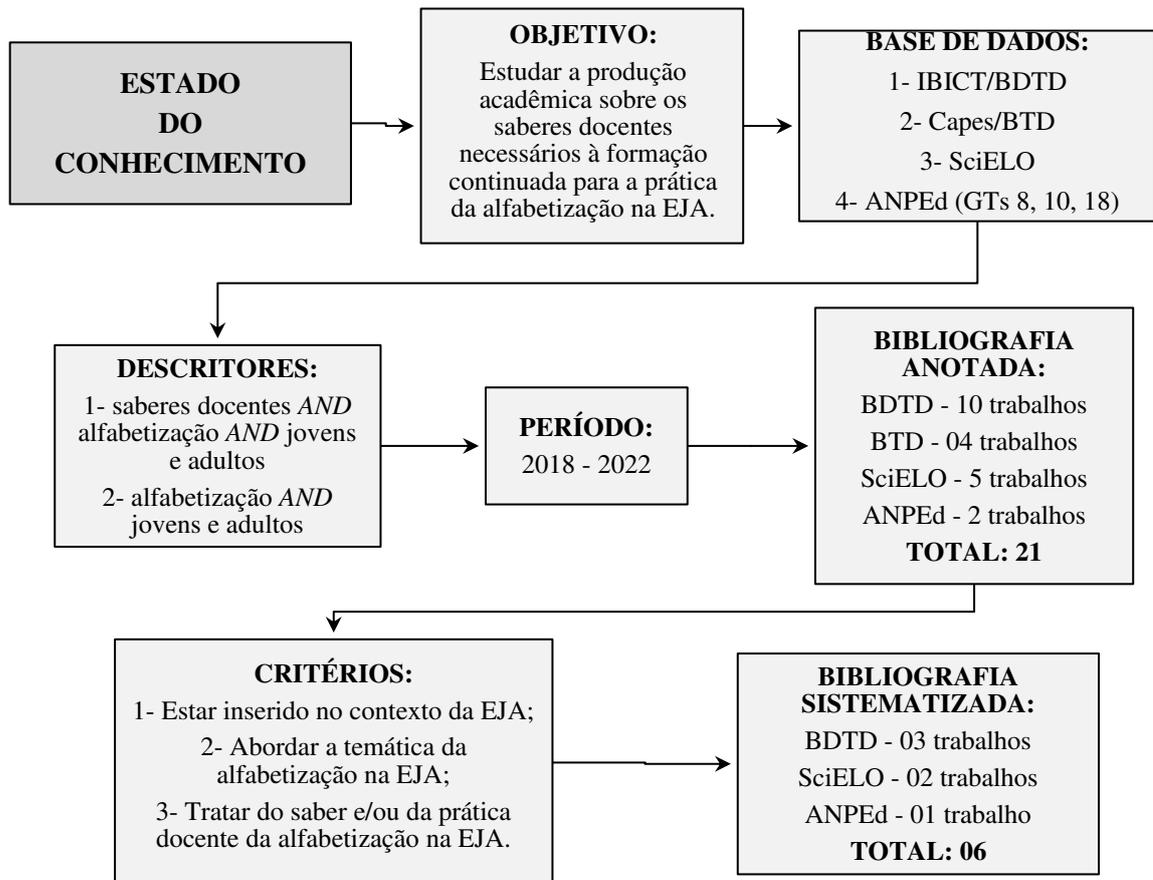
Quadro 6 – Bibliografia Sistematizada Parcial 1

Nº	AUTOR/ ANO	TÍTULO	NÍVEL
01	FREITAS (2021)	Experiências formativas de educadoras de jovens, adultos e idosos: uma costura coletiva	Doutorado
02	SILVA (2019)	Alfabetizar letrando jovens e adultos da escola pública: necessidades de formação docente materializadas em conteúdo de formação	Doutorado
04	SANTOS A. (2020)	“(Neste) espelho onde o refletido me interroga”: pesquisando a própria unicodência na EJA – múltiplos letramentos, literatura e audiovisual	Mestrado
15	OLIVEIRA; ARAÚJO (2021)	O fio e a missanga: pensando a formação docente a partir de narrativas da experiência na alfabetização de jovens e adultos	Mestrado
16	MACHADO (2021)	Círculos de cultura e EJA: presença de Paulo Freire na educação de trabalhadoras	Pós Doutoral
20	SOUZA; FERREIRA (2021)	As práticas de alfabetizadoras da EJA: aspectos peculiares e a dificuldade de (re)construir os fazeres cotidianos	Mestrado

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Antes de seguir adiante, vale relembrar o caminho percorrido (Figura 7) para chegar até o *corpus* da análise, isto é, os 06 trabalhos que mais se aproximam do objeto desta pesquisa.

Figura 7 - Síntese do Estado do Conhecimento



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

### 3.3 APRENDER NÃO PODE DAR-SE FORA DA ALEGRIA: CATEGORIAS APREENDIDAS

Vencida a etapa da definição do *corpus* da análise, concentrou-se nos objetivos traçados em cada pesquisa (Quadro 7). Uma aproximação direta possibilitou enxergar com clareza que todos os trabalhos: (i) estão inseridos no contexto da EJA; (ii) abordam a temática da alfabetização na EJA; (iii) tratam do saber e/ou da prática docente da alfabetização na EJA.

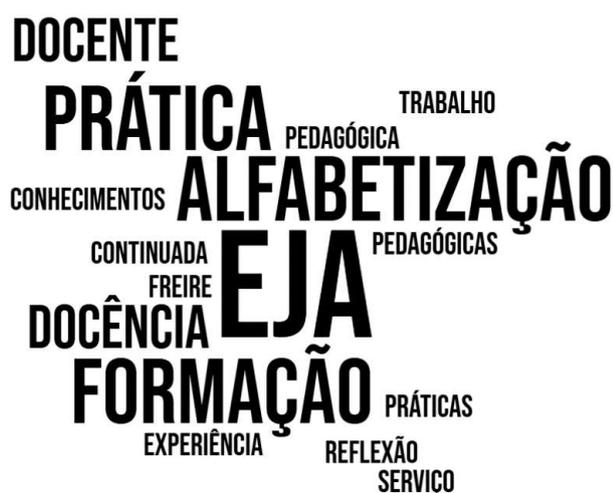
Quadro 7 – Bibliografia Sistematizada Parcial 2

Nº	AUTOR/ ANO	OBJETIVO DA PESQUISA
01	FREITAS (2021)	Compreender a constituição da docência na EJA a partir de um processo formativo coletivo, dialógico de produção e sistematização de conhecimentos em ambiente de trabalho.
02	SILVA (2019)	Contribuir com elementos potencialmente capazes de possibilitar uma formação continuada em serviço da melhoria da prática pedagógica para alfabetizar jovens e adultos da escola pública.
04	SANTOS A. (2020)	Pesquisar a própria prática docente, visando investigar o papel das linguagens audiovisuais e da literatura nos múltiplos letramentos, nos processos emancipatórios e na formação crítica de educandos de uma turma de EJA em processo de alfabetização.
15	OLIVEIRA; ARAÚJO (2021)	Produzir reflexões que contribuam para o debate sobre essa perspectiva de formação que compreende a experiência como locus privilegiado da formação docente e a narrativa docente como meio de refletir sobre o vivido na docência.
16	MACHADO (2021)	Reconstituir encontros e reencontros com referenciais de Paulo Freire para apreender suas influências nas práticas educativas em círculos de cultura, mobilizando reflexões acerca da educação de pessoas trabalhadoras.
20	SOUZA; FERREIRA (2021)	Investigar as práticas de alfabetizadoras da Educação de Jovens e Adultos e a contribuição dessas práticas para a aprendizagem dos alunos quanto à apropriação da escrita alfabética.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir dos objetivos dos trabalhos selecionados para compor o *corpus* da análise, identificou-se as palavras e expressões que se repetem. Na figura abaixo, uma nuvem das palavras que aparecem com mais frequência.

Figura 8 - Nuvem de palavras frequentes nos objetivos dos trabalhos



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Manualmente, foi identificado que as palavras-chave/unidades de sentido que merecem destaque são: constituição da docência, EJA, formação continuada, conhecimentos, ambiente de trabalho/serviço, prática pedagógica/docente, alfabetização, experiência, reflexão e Paulo Freire. Com a identificação dessas recorrências, chegou-se à terceira etapa do EC, a *Bibliografia Categorizada* (APÊNDICE D). Conforme Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt (2021, p. 69), “nesta etapa o pesquisador deverá agrupar as publicações selecionadas em blocos, ou seja, conjunto de publicações associadas por aproximações temáticas”. Assim, conforme apresentado no quadro abaixo, os trabalhos foram agrupados em duas categorias de análise: Categoria 1 - Formação continuada de professoras alfabetizadoras na EJA; e Categoria 2 - Práticas docentes da alfabetização na EJA.

Quadro 8 – Bibliografia Categorizada Parcial

CATEGORIAS	Nº	AUTOR/ ANO	TÍTULO
<u>Categoria 1:</u> Formação continuada de professoras-alfabetizadoras na EJA	01	FREITAS (2021)	Experiências formativas de educadoras de jovens, adultos e idosos: uma costura coletiva
	02	SILVA (2019)	Alfabetizar letrando jovens e adultos da escola pública: necessidades de formação docente materializadas em conteúdo de formação
	15	OLIVEIRA; ARAÚJO (2021)	O fio e a missanga: pensando a formação docente a partir de narrativas da experiência na alfabetização de jovens e adultos
<u>Categoria 2:</u> Práticas docentes da alfabetização na EJA	04	SANTOS (2020)	“(Neste) espelho onde o refletido me interroga”: pesquisando a própria unicodência na EJA – múltiplos letramentos, literatura e audiovisual
	16	MACHADO (2021)	Círculos de cultura e EJA: presença de Paulo Freire na educação de trabalhadoras
	20	SOUZA; FERREIRA (2021)	As práticas de alfabetizadoras da EJA: aspectos peculiares e a dificuldade de (re)construir os fazeres cotidianos

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

### 3.3.1 Categoria 1: Formação continuada de professoras alfabetizadoras na EJA

No processo de categorização do *corpus* da análise foi identificado que as teses de doutorado de Freitas (2021) e Silva (2019), e o artigo de Oliveira e Araújo (2021) abordam um tema em comum: a formação continuada de professoras alfabetizadoras<sup>20</sup> da EJA. Mas, o que

<sup>20</sup> Para escrever sobre a docência na EJA, dos trabalhos que compõe a Categoria 1, Freitas (2021) adota o gênero feminino, utilizando os substantivos *professora(s)* e *alfabetizadora(s)*; Silva (2019) utiliza o masculino genérico para representar o todo; e Oliveira e Araújo (2021) faz uso de linguagem inclusiva, valendo-se de recursos como o hífen: *professor/a*. De modo a não confundir as pessoas que lerão esse texto, com todo o respeito às pesquisadoras e pesquisadores acima identificados, toma-se a liberdade de permanecer com o uso do gênero feminino para designar *as docentes*. Nas citações diretas, no entanto, mantém-se o gênero utilizado por sua autoria.

dizem os estudos? Contribuem, de fato, com o objetivo dessa pesquisa: compreender os saberes docentes necessários à formação continuada para a prática da alfabetização na EJA?

Freitas (2021) parte da constatação que a maioria das docentes que atuam na EJA no Brasil não possui uma formação específica para a modalidade. Por esta razão, durante o seu doutoramento, a pesquisadora reúne-se com mais 6 professoras dos anos iniciais da EJA e busca compreender a constituição da docência nesta modalidade de ensino, a partir de um processo formativo coletivo e de construção de conhecimentos em ambiente de trabalho.

Mesmo sem formação específica para atuar na EJA, Freitas (2021) observa que as professoras trazem consigo muitos saberes: a importância de conhecer as histórias de vida e os percursos formativos dos estudantes; de valorizar os conhecimentos prévios dos mesmos; o fato das pessoas idosas precisarem de um tempo maior para a aprendizagem; algumas práticas pedagógicas que consideravam exitosas. Saberes que, advindos do fazer docente, constituem um saber experimental.

Paradoxalmente, o grupo docente afirma que o saber experimental é insuficiente e reconhece a importância das universidades incluírem a EJA em seus currículos. Há uma lacuna de saberes docentes que não foi atendida na formação inicial e que a formação continuada busca suprir. A pesquisadora aponta a relevância da formação continuada através de um trabalho colaborativo dentro das escolas, porém, indaga: “ao defendermos a formação como um processo permanente e contínuo, não seria imprescindível também repensar sobre o papel da universidade?” (Freitas, 2021, p. 251).

Cabe deixar claro que enaltecer a relevância da formação continuada docente não exime as universidades da responsabilidade para com a formação inicial. Nóvoa (2022) afirma que a responsabilidade da universidade não se encerra na formação inicial e que é preciso construir uma ponte entre a universidade (teoria) e a escola (prática). O educador português sugere uma formação docente em três etapas: formação inicial, indução profissional e formação continuada. Na etapa da indução profissional, semelhante à residência médica, as professoras recém formadas exercem a docência nas escolas sendo ainda acompanhadas/apoiadas pela universidade.

Na sequência, Freitas (2021, p. 252) levanta a seguinte questão: “existe um conhecimento base a ser considerado na formação de professores?”. E no caso da formação docente para a EJA, o que pode ser considerado conhecimento base?

Essa é uma questão ainda pulsante em nossas reflexões acerca da formação, e quando nos referimos especificamente à formação de educadores de jovens, adultos e idosos, ela precisa nos mobilizar. Discutir o que tem sido considerado específico na EJA e o que fazer mediante essas especificidades é de relevância para a formação desses/as educadores, visto que as participantes da pesquisa se envolveram tanto com a discussão a ponto de proporem essa temática como eixo de sistematização da pesquisa. Considerar os sujeitos da EJA, a proposta curricular e pedagógica, as políticas públicas, dentre outras singularidades, torna-se imprescindível quando pensamos esse conhecimento base. (Freitas, 2021, p. 252)

A pesquisadora apresenta algumas ideias-força que trazem elementos para pensarmos o conhecimento base: “estudantes da EJA são oriundos das classes populares e excluídos da escola: esses estudantes trazem necessidades de aprendizagem que são específicas; e, ainda, que o estudante possui uma forma também específica de aprender” (Freitas, 2021, p. 252). Na tarefa de buscar ainda mais elementos para o rol de conhecimentos de base na formação docente para a EJA, Freitas (2021) apresenta outros indicativos: sujeitos da EJA, relações entre opressão e educação, educação emancipadora, trabalho e cidadania, direitos humanos, movimentos sociais, diversidade, produção de conhecimento e cultura, especificidades etárias dos estudantes, educação popular, políticas públicas, expectativas dos estudantes, saberes disciplinares e curriculares, alfabetização na perspectiva da psicogênese da língua escrita, pensamento e obra de Paulo Freire, dentre outros.

É fato que a presença de outros sujeitos na escola, no caso, a presença de pessoas jovens, adultas e idosas, “interroga a docência, o pensamento pedagógico, as práticas de educação” (Arroyo, 2014, p. 9). Por esta razão a importância de compreender os saberes docentes necessários à formação continuada para a prática da alfabetização na EJA, objetivo desta pesquisa. Nesse viés, Silva (2019) apresenta nos resultados de sua tese de doutoramento 08 categorias as quais sugere que sejam convertidas em conteúdos para a formação docente:

- Categoria 1. Psicogênese da língua escrita na alfabetização de jovens e adultos.
- Categoria 2. Conceitos e especificidades da Alfabetização - Letramento de jovens e adultos.
- Categoria 3. Especificidades da prática pedagógica de ensinar/aprender com pessoas jovens e adultas analfabetas.
- Categoria 4. Avaliação e suas especificidades na alfabetização-letramento de jovens e adultos.
- Categoria 5. Planejamento didático da prática pedagógica de alfabetizar-letando jovens e adultos.
- Categoria 6. Reflexão sobre a própria prática
- Categoria 7. Articulação teoria/prática
- Categoria 8. Determinações legais sobre a EJA, com destaque para as Diretrizes Curriculares Nacionais. (Silva, 2019, p. 96)

Silva (2019, p. 70) considera a temática *psicogênese da língua escrita* na alfabetização da EJA um conteúdo programático essencial para a formação docente. Mas o que é, afinal, a *psicogênese da língua escrita*? Trata-se de uma teoria que estuda a aquisição da língua escrita, concebendo a alfabetização como um processo que se desenvolve em etapas evolutivas, constituídas por aprendizagens conceituais que se (re)constróem na interação da/o alfabetizanda/o com a língua escrita, mediadas por outros sujeitos e pelo signo linguístico (Campelo, 2015). Essa abordagem altera o foco de *como se ensina* para *como se aprende*, olhando para a pessoa em processo de alfabetização como um sujeito cognoscente. As pesquisadoras argentinas Emília Ferreiro e Ana Teberoski são pioneiras nessa abordagem e realizaram os seus estudos a partir da década de 70, chegando ao Brasil em meados de 80.

Visto que “há características do processo psicogenético de construção da escrita que são comuns a todas as faixas etárias” (Silva, 2019, p. 63), essa teoria também contribui para a compreensão do processo de alfabetização na EJA. Durante o processo de aquisição da língua escrita, segundo a teoria em questão, a/o alfabetizanda/o passa por três grandes períodos evolutivos. O 1º e o 2º período correspondem à escrita *Pré-Silábica* e “evidenciam uma não compreensão do alfabetizando sobre as relações escrita/pauta sonora da palavra ou escrita/oralidade” (Silva, 2019, p. 65). Na escrita pré-silábica, a/o alfabetizanda/o caminha de uma *representação icônica* (que se assemelha ao formato de objetos), passa por uma *escrita indiferenciada* (afasta-se da representação icônica; aproxima-se do formato da escrita convencional), e chega nas letras como objetos substitutos. O 3º período é o “momento de viragem do processo de alfabetização”; é “quando o alfabetizando descobre ou compreende a relação escrita-oralidade ou escrita-pauta sonora da palavra” (Silva, 2019, p. 67). Nesse período, são hipóteses de escrita:

(i) *Silábica sem valor sonoro convencional*: a/o alfabetizanda/o já utiliza letras para escrever; geralmente uma letra para cada sílaba, porém, sem correspondência de som;

(ii) *Escrita Silábica com valor sonoro convencional*: a/o alfabetizanda/o tenta atribuir um valor sonoro para cada letra; geralmente utiliza uma letra para cada sílaba, agora como correspondência fonética;

(iii) *Silábica-alfabética*: a/o alfabetizanda/o oscila entre a escrita silábica e a escrita alfabética; escreve a mesma palavra ora silabicamente, ora alfabeticamente;

(iv) *Alfabética não-ortográfica*: a/o alfabetizanda/o já relaciona a escrita a oralidade, consegue realizar a transposição de fonemas e grafemas; ainda se defronta com dificuldades próprias da ortografia;

(v) *Alfabética ortográfica*: com as mediações da professora, a/o alfabetizanda/o evolui gradativamente para a escrita ortográfica.

Ao enfatizar a importância da *psicogênese da língua escrita* na alfabetização da EJA como conteúdo essencial na formação docente, Silva (2019) faz uma ressalva. Não basta conhecer os níveis de apropriação do sistema de escrita alfabética e utilizá-los apenas para classificar os sujeitos em processo de alfabetização. É imprescindível adotar uma perspectiva de progressão, buscando estratégias pedagógicas com vistas à evolução de cada alfabetizanda/o na escala de apropriação do sistema de escrita alfabética.

Em sua tese, a pesquisadora também discute diferentes conceitos de alfabetização e assume o letramento “como uma prática social para além da escrita” (Silva, 2019, p. 77). Embora conceitualmente diferentes, afirma que alfabetização e letramento são práticas indissociáveis; que além de possibilitar aos/às alfabetizandos/as da EJA a apropriação do sistema de escrita alfabética, é preciso envolvê-los em práticas sociais de leitura e escrita.

Silva (2019) também reforça que é indispensável que a professora desta modalidade de ensino conheça e se comprometa com as funções legais da EJA: função qualificadora, reparadora e equalizadora. Discute a importância de tomar a diversidade e o conhecimento prévio das/os alfabetizandos/as como ponto de partida em favor da evolução individual e coletiva, ao longo das etapas da alfabetização e do processo de letramento. Outros temas pouco presentes e que merecem atenção e destaque na formação docente, segundo a autora: avaliação, planejamento didático, articulação teoria/prática e determinações legais sobre a EJA.

Ainda na perspectiva da formação continuada de professoras alfabetizadoras da EJA, Oliveira e Araújo (2021) também apresentam suas contribuições a respeito dos saberes docentes. Os pesquisadores defendem a escola e o cotidiano escolar como lócus privilegiado da docência. “Isto implica compreender o professor como pesquisador de sua prática, entendendo que essa atitude pode favorecer a construção de práticas educativas mais favoráveis aos estudantes” (Oliveira; Araújo, 2021, p. 4). A prática docente crítica exige esse movimento: fazer - pensar - fazer; ação - reflexão - ação. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2021b, p. 40). Ao mesmo tempo em que o professor está ensinando através do seu fazer pedagógico, ele também está aprendendo a fazer melhor a sua docência. “Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa” (Freire, 2021b, p. 25).

Nessa direção, Oliveira e Araújo (2021, p. 4) consideram que a reflexão sobre o fazer docente não precisa ser necessariamente uma prática solitária. Pelo contrário, enxergam as narrativas docentes “como um efeito em rede, que provoca outros professores a também

pensarem sobre seus referenciais, preferências, metodologias, sucessos e fracassos”. Entendem os coletivos docentes como “fecundos espaços formativos” (Oliveira; Araújo, 2021, p. 5). Na sequência, os pesquisadores refletem sobre a vivência de um deles numa turma de alfabetização de EJA e a aprendizagem de ambos a partir do exercício do pensar entre pares: “debruçando-nos sobre a experiência narrada, sintetizamos algumas lições ou conhecimentos produzidos que o vivido trouxe para nós” (Oliveira; Araújo, 2021, p. 9).

Uma das primeiras lições ou conhecimentos apontados pelos pesquisadores é reconhecer a heterogeneidade das turmas de alfabetização de EJA não como um entrave, mas como um despertar para conhecer cada alfabetizando/a, suas histórias de vida, seus percursos formativos, seus interesses e suas expectativas de aprendizagem. Conforme Oliveira e Araújo (2021),

Ouvir atentamente as proposições e garantir espaço para desenvolver projetos que possam ir ao encontro dessas proposições pode contribuir para trazer novos sentidos para o processo *ensinoaprendizagem*, que articulem leitura de mundo e leitura da palavra, como nos ensina Freire. (Oliveira; Araújo, 2021, p. 10)

Tomando a palavra como um direito de todas as pessoas, o diálogo entre discentes e docentes é o caminho para negociar sentidos para um currículo e repensar o planejamento. Oportunizar a participação de estudantes na decisão sobre o que aprender significa romper com a prática onde só quem sabe e tem o que dizer é a professora. Oliveira e Araújo (2021, p. 10) compreendem “as vozes dos/das estudantes como formativas para a docência e potencializadora de currículos mais significativos e democráticos para as classes populares”. Essa mesma perspectiva também é levada para o campo da avaliação, onde se propõe a participação estudantil na avaliação do processo de aprendizagem.

Por fim, os problemas vivenciados no contexto da escola interrogam os saberes docentes e “pressupõem sempre um novo olhar, um novo problematizar, um novo criar, lidar com nossas dúvidas, a partir da reflexão que produz novos conhecimentos e teorias” (Oliveira; Araújo, 2021, p. 8). É a avalanche de situações do cotidiano escolar que põe em cheque o fazer pedagógico e ensina a professora uma importante lição: a necessidade de assumir uma postura de investigação e pesquisar a própria docência.

### 3.3.2 Categoria 2: Práticas docentes da alfabetização na EJA

Na sequência do processo de categorização do *corpus* da análise, foi observado que a dissertação de Santos A. (2020), o artigo de Machado (2021) e o resumo expandido de Souza e Ferreira (2021) são trabalhos<sup>21</sup> de nível de mestrado e apresentam em comum reflexões sobre a prática docente da alfabetização na EJA.

Santos A. (2020, p. 23) parte da ideia de que tempos de acentuado desenvolvimento tecnológico demandam aprendizagens mais amplas do que ler e escrever, sobretudo quando se trata de pessoas jovens, adultas e idosas retornando à escola a fim de ampliar sua participação na sociedade. Na condição de professora alfabetizadora de turmas de EJA, observa a dificuldade das/os alfabetizandos/as em interpretar imagens básicas contidas em avaliações externas promovidas pela própria rede de ensino. Com o intuito de possibilitar a superação dessas dificuldades, a professora passa a fazer uso de recursos audiovisuais em sala, mediando interpretações coletivas. A abordagem traz resultados positivos e a professora percebe a importância dos recursos adotados, contribuindo para a ampliação da visão de mundo dos/as alfabetizandos/as.

A fim de potencializar as aprendizagens e a participação social das/os estudantes, a professora-alfabetizadora passa a incluir recursos audiovisuais e literatura nos projetos desenvolvidos. As escolhas das obras literárias e fílmicas são pautadas nas afinidades e nos perfis das/os estudantes. Nessa trajetória, a professora vislumbra o mestrado profissional e ingressa na pós-graduação, o que lhe possibilita investigar o próprio fazer pedagógico:

Voltar os olhos para a própria prática nos possibilita colocar em questão a nossa trajetória docente, os acertos e os equívocos cometidos, tecendo uma reflexão mais consistente sobre eles, não só à luz das teorias, mas também de novas formas de pensar e fazer, para, assim, ir trilhando continuamente na docência, considerada um processo dinâmico e dialógico de ensinar e aprender. E, na medida em que podemos compreender melhor o percurso, as decisões tomadas, acertadas ou não, ao longo do tempo vivido, isto pode se tornar um fecundo instrumento de aperfeiçoamento para novos avanços na nossa prática pedagógica, trazendo novas possibilidades de aprendizagens. (Santos A., 2020, p. 24-25)

---

<sup>21</sup> Dos trabalhos que compõem a Categoria 2, as pesquisadoras Santos A. (2020) e Machado (2021) refletem a própria prática docente em turmas de alfabetização de pessoas não crianças; enquanto Souza e Ferreira (2021) discutem a prática de outras alfabetizadoras na EJA. Assim, mantém-se o uso do gênero feminino para designar *as docentes* das práticas de alfabetização na modalidade. Nas citações diretas, entretanto, mantém-se o gênero utilizado por sua autoria.

Ao investigar a própria prática docente, Santos A. (2020) compreende o papel das linguagens audiovisuais e da literatura nos múltiplos letramentos, assim como na emancipação dos sujeitos em processo de alfabetização em turmas de EJA. A adesão aos projetos de estudo por parte das/os estudantes corrobora a desconstrução da ideia de que os sujeitos da modalidade resistem a modelos pedagógicos diferentes daqueles do tempo em que eram crianças. Nessa perspectiva, a pesquisadora destaca a importância do diálogo e da cumplicidade docente-discente, além do compromisso de não desviar do foco da aprendizagem do ler e escrever.

Santos A. (2020) sublinha que pensar criticamente a própria prática implica no reconhecimento da atuação docente, de formar sujeitos e formar-se ao mesmo tempo. Reflete que “as teorias não estão acabadas, portanto, estão sujeitas necessariamente a contribuições/contestações futuras” (Santos A., p. 27-28). Assim revela a pertinência da pesquisa:

A intenção é socializar a experiência da pesquisa com outros colegas de docência, como possibilidade de encorajar a que mais professores se engajem nesse processo de investigar a própria prática, buscando, também, consolidar novos conhecimentos, visando uma ação pedagógica menos excludente e mais democrática para os educandos da EJA [...]. (Santos, A., 2020, p. 173)

Reconstituir e pensar a prática educativa também é o caminho adotado por Machado (2021). O estudo busca restaurar encontros com os referenciais de Paulo Freire para identificar suas influências nas práticas pedagógicas da própria pesquisadora, a fim de refletir sobre a alfabetização de pessoas trabalhadoras.

No início dos anos 1980, numa região próxima ao Distrito Federal (DF), a pesquisadora vive sua primeira experiência com Círculos de Cultura. Vale lembrar que Freire (2022a) apresenta o conceito dos Círculos de Cultura na obra *Educação como Prática de Liberdade*, publicado no Brasil em 1967.

[...] em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado. (Freire, 2022a, p. 135)

Estudante do curso de Magistério, mas sem nenhum conhecimento das ideias freireanas, a pesquisadora assume uma turma de alfabetização de mulheres adultas no Círculo de Cultura, a pedido do irmão, envolvido com a associação de moradores. Orientada passo a passo por assistentes sociais que já haviam se reunido com o grupo de trabalhadoras e colhido algumas informações, a primeira aula discute a palavra *tijolo*, os tipos de moradia e como construir uma casa. Na sequência, trabalha com cartazes com o desenho *tijolo*, a palavra escrita e as sílabas, que levam as alfabetizadas a construir novas palavras.

O depoimento do irmão da pesquisadora, envolvido com a associação de moradores, com o Círculo de Cultura e com movimentos da Igreja Católica explica o motivo pelo qual a estudante do magistério nunca havia ouvido falar sobre a pedagogia de Paulo Freire, na época já tão conhecida em diversos países do mundo. Somente anos mais tarde a pesquisadora é apresentada a “uma abordagem de cunho emancipatório” (Machado, 2021, p. 6) e conhece o *Método Paulo Freire*.

No ano de 1986 a pesquisadora vive uma segunda experiência com a alfabetização de pessoas não crianças, numa escola pública, na região do DF. Na perspectiva de recriar o *Método Paulo Freire*, acontece lá um estudo exploratório com o envolvimento de mestrandas/os da Universidade de Brasília (UnB) e normalistas. Conforme Machado (2021, p. 10), “as práticas educativas ali desenvolvidas ultrapassaram o fazer pedagógico da alfabetização de adultos, inserindo jovens e adultos alfabetizadores num fazer político em defesa do direito à educação”. Nesse contexto, a pesquisadora passa a “questionar o lugar da alfabetização e da educação de jovens e adultos na política educacional brasileira” (Machado, 2021, p. 10).

Na reconstituição de suas práticas de ontem, “que não eram tão conscientes à época”, Machado (2021, p. 12-13) interroga hoje:

Todavia, ao mantermos, naquele contexto, os Círculos de Cultura do DF funcionando com alfabetizadores voluntários, em espaços cedidos por igrejas, associações de moradores, centros comunitários e residências, não acabávamos por reforçar a omissão do Estado no cumprimento de seu dever para com o direito à educação?

Ao sinalizar a importância da escola pública para pessoas trabalhadoras, Machado (2021, p. 13) faz críticas ao Mobral e ao Ensino Supletivo, práticas marcadas por “políticas com viés compensatório e aligeirado”. Reforça ainda que é preciso pensar uma escola pública para pessoas não crianças para além da transferência de informações e do certificado de escolarização.

A reconstituição das práticas educativas adotadas na década de 1980 a partir do referencial freireano também teve a intenção de homenagear o centenário do educador Paulo Freire (1921 - 1997). Embora uma releitura do ontem, ainda assim contribui para “problematizar as lutas que até hoje precisam ser travadas para a garantia do direito à educação das pessoas trabalhadoras” (Machado, 2021, p. 15). Esse exercício de memória da prática educativa, contudo, foi mobilizado pelo desejo de buscar “clareza política e competência científica na defesa da escola pública popular” (Machado, 2021, p. 15).

Na perspectiva de investigar a prática alfabetizadora na EJA e as contribuições da mesma para a aprendizagem das/os alfabetizandos/as quanto à apropriação da escrita alfabética, Souza e Ferreira (2021) apresentam um recorte de uma pesquisa de Mestrado. As pesquisadoras levantam questões peculiares às práticas observadas, como a improvisação, a infantilização, o apego a velhos métodos e, paradoxalmente, o interesse em inovar.

Conforme Souza e Ferreira (2021, p. 2), “há um conflito entre o ‘novo’ e o ‘velho’ e tentativas de mudanças”. O que se observa é a alternância entre os métodos antigos e as práticas inovadoras embasadas nas discussões mais recentes, uma situação constante na história da alfabetização. Embora as professoras alfabetizadoras reconheçam que um trabalho sistemático e reflexivo faz-se necessário, pouco consegue-se concretizar. Na tentativa de criar novas formas de alfabetizar, as práticas caem nas armadilhas da infantilização e do improvisado.

Souza e Ferreira (2021) também pontuam as diferenças nas práticas pedagógicas observadas. Nas aulas da professora *X* não é possível identificar uma rotina. As atividades são diversificadas e criativas, porém, nem sempre agradam as/os alfabetizandos/as, como por exemplo a proposta do desenho para quem ainda não sabe escrever. Nas aulas de leitura, a professora *X* diversifica os gêneros textuais, mas prioriza o livro de literatura infantil. A partir da leitura, longas discussões são geradas, restando pouco ou nenhum tempo para a realização de outras atividades, “sobrepondo o letramento à alfabetização” (Souza; Ferreira, 2021, p. 3). Quanto à produção textual, a professora *X* apresenta dificuldade em efetivar as propostas com os/as alfabetizandos/as. Na mesma medida, as aulas da professora *Y* também continham atividades infantilizadas, como por exemplo, ligar os pontos e descobrir a figura. A professora *Y* prioriza as atividades do antigo livro didático e atividades arquivadas, sem a preocupação em contextualizar ou propor reflexões.

As observações das práticas levam Souza e Ferreira (2021) a considerar que o maior entrave é a ausência de planejamento. “Acreditamos que um bom planejamento, construído a partir de reflexões sobre as práticas atuais, amenizaria os aspectos peculiares” (Souza; Ferreira,

2021, p. 4). Nessa direção, apostam na formação continuada como meio pelo qual as docentes possam (re) fazer suas práticas “de modo mais reflexivo e eficiente” (Souza; Ferreira, 2021, p. 4), a fim de atender às especificidades das/os alfabetizadas/os da EJA.

### 3.4 ENCONTROS E DESENCONTROS: É PRECISO CONTINUAR PESQUISANDO!

Após a análise dos 6 (seis) trabalhos selecionados, emergiram duas categorias principais que corroboram o objetivo desta pesquisa: compreender os saberes docentes necessários à formação continuada para a prática da alfabetização na EJA. Na Categoria 1, a formação continuada de professoras alfabetizadoras na EJA é o tema abordado nas teses de Freitas (2021) e Silva (2019), e no artigo de Oliveira e Araújo (2021). Os estudos analisados enfatizam a relevância da formação continuada para a prática da alfabetização e sugerem a discussão de algumas temáticas importantes para a modalidade. Além disso, destaca-se a necessidade de articulação entre teoria-prática e a criação de espaços colaborativos que valorizem a reflexão coletiva do saber-fazer docente, conforme o quadro abaixo sintetiza:

Quadro 9 – Síntese da Categoria 1

<b>Formação continuada de professoras alfabetizadoras na EJA</b>		
Freitas (2021)	Silva (2019)	Oliveira e Araújo (2021)
<p>Os saberes docentes advindos da experiência na EJA são importantes, porém, não preenchem as lacunas deixadas pela ausência de estudos sobre a modalidade na formação inicial. É necessário que as universidades assumam um papel mais significativo na formação docente para a EJA.</p> <p>Enquanto isso, faz-se necessário que a formação continuada aconteça dentro das escolas, através de uma abordagem colaborativa e reflexiva entre teoria e prática. Assim, urge mobilizar um <i>conhecimento base</i> para a formação docente na EJA.</p> <p>São ideias-força para pensar um <i>conhecimento base</i>: sujeitos da EJA, educação emancipadora, trabalho e cidadania, direitos humanos, movimentos sociais,</p>	<p>São categorias essenciais para a formação docente na EJA:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1-Psicogênese da língua escrita;</li> <li>2-Alfabetização e letramento;</li> <li>3-Práticas pedagógicas;</li> <li>4-Avaliação;</li> <li>5-Planejamento;</li> <li>6-Reflexão sobre a própria prática;</li> <li>7-Articulação teoria-prática; e</li> <li>8- Legislação da EJA.</li> </ol> <p>Com base na psicogênese da língua escrita, é importante buscar estratégias pedagógicas com vistas à evolução de cada alfabetizada/o na escala de apropriação do sistema de escrita alfabética.</p>	<p>As situações do cotidiano escolar despertam para uma postura de investigação, fazendo da escola o lócus privilegiado da docência. Assim, a formação continuada deve ocorrer dentro das escolas, de modo que a docente atue como pesquisadora de sua prática pedagógica.</p> <p>A reflexão sobre o fazer docente não precisa ser uma prática solitária, pelo contrário, o exercício de pensar coletivamente é ainda mais fecundo.</p> <p>A heterogeneidade das turmas é uma característica potencial para adaptar o ensino às necessidades e expectativas das/os estudantes.</p> <p>O diálogo entre professoras e estudantes é fundamental para criar currículos mais democráticos e significativos. Nessa perspectiva, as vozes das/os estudantes são</p>

diversidade, produção de conhecimento e cultura, saberes curriculares, processos de aprendizagem, psicogênese da língua escrita, pensamento e obras de Paulo Freire, entre outros.		elementos formativos para a docência.
--	--	---------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A Categoria 2, composta pelos estudos de Santos A. (2020), Machado (2021) e Souza e Ferreira (2021), discutem as práticas docentes da alfabetização na EJA. Os trabalhos enfatizam a importância da reflexão crítica sobre a prática docente e a necessidade de atender às demandas específicas da alfabetização na modalidade, de acordo com o quadro-síntese abaixo:

Quadro 10 – Síntese da Categoria 2

<b>Práticas docentes da alfabetização na EJA</b>		
Santos A. (2020)	Machado (2021)	Souza e Ferreira (2021)
<p>Tempos de acentuado desenvolvimento tecnológico demandam aprendizagens mais amplas do que ler e escrever. Nesse caminho, a inclusão de recursos audiovisuais e da literatura nas práticas docentes podem qualificar a alfabetização na EJA.</p> <p>Vale desconstruir a ideia de que as/os alfabetizandos/as da EJA resistem aos modelos pedagógicos diferentes daqueles do tempo de criança. Para isso, é fundamental investir no diálogo e não desviar do foco da leitura e da escrita.</p> <p>Por último, pensar criticamente a própria prática implica em formar-se ao mesmo tempo.</p>	<p>Com base nas influências de Paulo Freire, é preciso pensar uma escola pública de EJA para além da transferência de informações e do certificado de escolarização. Sobretudo, é imprescindível lutar pela garantia do direito que todas as pessoas têm à uma Educação de qualidade.</p>	<p>Existe um conflito entre o novo e o velho método de alfabetizar na EJA. E, na tentativa de criar o novo, as práticas docentes caem nas armadilhas da infantilização e do improvisado. Nesse contexto, a ausência do planejamento é o maior entrave.</p> <p>Para atender às especificidades das/os alfabetizandas/os da EJA é necessário investir na formação docente.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Todos os trabalhos analisados reconhecem a importância da formação continuada para a prática da alfabetização na EJA. Freitas (2021) e Oliveira e Araújo (2021) destacam a necessidade de que essa formação ocorra no ambiente escolar, com ênfase em uma abordagem reflexiva, colaborativa e que articule teoria e prática. A escola é vista como o espaço

privilegiado para a formação continuada docente, alinhando o processo de alfabetização às necessidades específicas dos sujeitos da EJA.

Freitas (2021) e Silva (2019) propõem ideias-força e categorias para pensar os saberes docentes necessários à formação continuada para a prática da alfabetização na EJA, objeto desta pesquisa. Esses saberes incluem: conhecer os sujeitos da EJA, a trajetória da modalidade, suas funções, os marcos legais, as políticas públicas, as concepções de alfabetização e letramento, as práticas pedagógicas, entre outros. A necessidade de mobilizar um conhecimento base que contemple a diversidade, os direitos humanos e a educação emancipadora, reforça a relevância de uma formação continuada permanente.

Oliveira e Araújo (2021) sublinham a heterogeneidade das turmas como uma característica potencial, propondo o diálogo entre docentes e discentes como o caminho viável para um currículo mais democrático. Santos A. (2020) sugere a introdução de recursos audiovisuais e literários como estratégias pedagógicas para responder às demandas contemporâneas. A ideia de que alfabetizandos/as da EJA estão abertos a novas abordagens pedagógicas desafia preconceitos e abre caminho para novas práticas.

Tanto Machado (2021) quanto Souza e Ferreira (2021) defendem uma alfabetização que ultrapassa a decodificação da palavra escrita e uma EJA que vá além da mera certificação escolar. A crítica às práticas improvisadas e à infantilização no processo de alfabetização levanta a necessidade de um planejamento cuidadoso e de práticas que considerem as especificidades dos sujeitos da EJA. Desse modo, a formação continuada deve ser compreendida como um processo permanente, não somente para atualizar as professoras com novos conhecimentos, mas sobretudo para qualificar a prática da alfabetização na EJA, tornando-a mais crítica e consciente.

Em síntese, os trabalhos apontam para a importância do conhecimento teórico-prático como alicerce para a prática da alfabetização na EJA. Destaca-se a relevância de espaços colaborativos nas escolas, onde docentes possam compartilhar e refletir criticamente sobre as experiências, ressignificando coletivamente saberes que dialogam com as especificidades da EJA, situação que configura uma formação continuada contextualizada e transformadora. Por outro lado, os trabalhos analisados sugerem a existência de uma lacuna importante: como é possível materializar a formação continuada no âmbito escolar, tendo como finalidade a qualificação da prática da alfabetização na EJA? Embora os estudos tratem da importância de uma formação continuada dentro das escolas, ainda há o desafio relacionado à implementação de políticas públicas que sustentem esse processo de forma sistemática e permanente.

As lacunas observadas indicam que é necessário avançar nas pesquisas. A continuidade deste trabalho, que objetiva a compreensão dos saberes docentes necessários à formação continuada para a prática da alfabetização na EJA, é crucial para responder a uma realidade complexa e desafiadora. A EJA atende sujeitos diversos e com necessidades pedagógicas distintas. Compreender os saberes docentes necessários para uma prática alfabetizadora libertadora (Freire, 2022b) é fundamental para garantir o direito que todas as pessoas têm a uma educação de qualidade. Assim, a pesquisa contribui para o desenvolvimento de um campo de conhecimento próprio para a alfabetização na EJA, destacando a relevância de um conhecimento docente específico.

#### 4 ENCONTRO COM A ALFABETIZAÇÃO E A EJA NO BRASIL

A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber. (Freire, 2000, p. 40)

Segundo Brandão (2013, p. 7), “ninguém escapa da educação”. A educação se faz presente em todos os lugares: em casa, no trabalho, na igreja, entre vizinhos, amigos, familiares, até entre desconhecidos que se esbarram no mercado. A educação se mistura com a própria vida. Corrobora para a discussão Pinto (2005) ao compreender a educação como o desenvolvimento da existência humana, do nascimento até o final da vida. Conforme Pinto (2005, p. 39), “o homem é por essência um ser inacabado, pois se constitui a si mesmo ao longo de sua existência social”. Desse modo, “a educação é uma função social permanente” (Pinto, 2005, p. 38). Não existe sociedade sem educação e, como os indivíduos não vivem isoladamente, todos educam a todos continuamente.

Seguindo na mesma perspectiva, Freire (2021b) afirma que educar é uma prática exclusivamente humana. Plantas e animais não são educados, seres humanos sim. Porém, tratando-se da educação escolar, especificamente, é importante registrar que, historicamente, nem todas as pessoas tiveram acesso a ela. Passados mais de vinte anos do século XXI, o Brasil atinge a marca de 11 milhões de analfabetos, pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler e escrever um bilhete simples, conforme o Censo Demográfico 2022, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024).

Tomando a educação como um direito de todas as pessoas, Di Pierro (2010, p. 940) anuncia que

somos levados a crer na existência de um amplo consenso em torno do direito humano à educação, em qualquer idade, e à necessidade da formação continuada ao longo da vida. Entretanto, quando analisamos as políticas educacionais levadas à prática, constatamos a secundarização da EJA frente a outras modalidades de ensino e grupos de idade.

Nessa conjuntura, com vistas a expressividade do número apresentado, o qual revela parte significativa da população brasileira vivendo em condição de analfabetismo, cabe investigar o tratamento dado à alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas. E, se “os dados públicos mais recentes apontam que o analfabetismo no Brasil segue diminuindo”, conforme foi apresentado na introdução deste trabalho (p. 15), ou seja, se o cenário do analfabetismo já

foi mais expressivo, cabe não somente investigar o hoje, mas também o ontem. Como foi tratada a alfabetização da população jovem-adulta-idosa ao longo da trajetória da educação brasileira? Quais iniciativas e políticas públicas foram efetivadas em favor da alfabetização na EJA?

Assim, tomando como base obras como Ação Educativa; Cenpec e Instituto Paulo Freire (2022), Di Pierro (2007), Gadotti (1996), Haddad (2019), Soares e Galvão (2004), será apresentada apontamentos históricos da alfabetização da EJA no Brasil. Na sequência, a partir de Moura (2007), serão abordados os referenciais teóricos sobre as principais concepções de alfabetização de jovens e adultos. Por último, um encontro com a Pedagogia de Freire (1979, 2000, 2001, 2005, 2008, 2021a, 2021b, 2022a, 2022b, 2022c, 2023, 2024), referência para discutir saberes docentes, formação continuada e alfabetização na EJA.

#### 4.1 APONTAMENTOS HISTÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS NO BRASIL

É preciso, na verdade, que a alfabetização de adultos e a pós-alfabetização, a serviço da reconstrução nacional, contribuam para que o povo, tomando mais e mais a sua História nas mãos, se refaça na feitura da História. Fazer a História é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado. [ ] Quanto mais conscientemente faça a sua História, tanto mais o povo perceberá, com lucidez, as dificuldades que tem que enfrentar, no domínio econômico, social e cultural, no processo permanente da sua libertação (Freire, 2021a, p. 89 e 90).

Apresentar iniciativas e políticas públicas voltadas para a alfabetização de pessoas que não exerceram o direito de aprender a ler e escrever na infância pode ser compreendido como um exercício de historiografia da educação<sup>22</sup>, uma vez que “são poucos e ainda incipientes os estudos que tomam como objeto a história da alfabetização de jovens e adultos<sup>23</sup> no país” (Soares e Galvão, 2004, p. 258). Nesse exercício, optou-se por compreender a alfabetização em sentido estrito, conforme Frade, Val e Bregunci (2014):

Em sentido estrito, alfabetização é o ensino e a aprendizagem do sistema alfabético de escrita. Assim, indivíduos alfabetizados – crianças, jovens ou adultos – deverão ser capazes de codificar e decodificar esse sistema, por meio da escrita e da leitura. O que difere a *alfabetização de jovens e adultos* da alfabetização de crianças é especialmente o público a quem se destina essa aprendizagem. Os processos cognitivos se assemelham, parcialmente, mas também guardam grandes diferenças.

<sup>22</sup> Segundo Lombardi (2004, p. 9), a “historiografia da educação é um campo de estudo que tem por objeto de investigação as produções históricas e por objeto de estudo o educacional.”

<sup>23</sup> Nas citações diretas, mantém-se a nomenclatura utilizada pela autoria.

Sem a pretensão de preencher todas as lacunas de uma história linear, mas apenas apresentar um breve panorama e possibilitar um encontro com a temática, pode-se dizer que a primeira iniciativa para com a alfabetização de pessoas não crianças deu-se com a chegada dos jesuítas no Brasil, em 1549, paralelamente a catequese dos indígenas. Embora os jesuítas tomassem as ações junto às crianças como prioridade, “os indígenas adultos foram também submetidos a uma intensa ação cultural e educacional” (Soares e Galvão, 2004, p. 259). Nos primeiros anos em território brasileiro, os jesuítas esforçaram-se para aprender as línguas indígenas e materiais escritos foram produzidos com a finalidade de catequizar e facilitar a obra colonizadora. Mais tarde, a catequese e instrução dos jesuítas também chegou aos sujeitos escravizados, porém, pouco se sabe a respeito. Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, não se tem conhecimento de outras iniciativas referentes à alfabetização da população não-criança até o término do período conhecido como Brasil Colônia (1500 - 1822).

O período seguinte, denominado Brasil Imperial, que teve início em 1822 com a Independência do Brasil e estendeu-se até 1889, foi marcado pela preocupação “de como se daria os processos de inserção das então denominadas ‘camadas inferiores da sociedade’ (homens e mulheres pobres livres, negros e negras escravos, livres e libertos)” (Soares e Galvão, 2004, p. 260). A partir do Ato Adicional de 1834, muitas províncias, responsáveis pelas instruções primária e secundária, elaboraram políticas de instrução para pessoas jovens, adultas e idosas.

Conforme Soares e Galvão (2004), nos documentos da Instrução Pública do período, constam referências sobre aulas noturnas ou aulas para pessoas não crianças. O Regimento das Escolas de Instrução Primária da Província de Pernambuco, de 1885, por exemplo, apresenta com detalhes as normas para o funcionamento das escolas próprias para atender estudantes com idade superior a quinze anos. Havia dois tipos de ensino: um para as pessoas que nada sabiam e outro para as que já tinham alguma instrução. O documento faz menção a outras aulas que podiam ser ministradas por docentes do diurno que se dispusessem a trabalhar na escola noturna, porém, sem receber salário e com a autorização do presidente da província. Nessa conjuntura parece ter iniciado, segundo Soares e Galvão (2004, p. 260), “uma ampla rede de filantropia que se teceu no século XIX brasileiro, como forma das elites contribuírem para a ‘regeneração’ do povo”, já que uma das finalidades para o ensino de pessoas adultas era a civilização.

A alfabetização da população não-criança no período imperial, contudo, não se limitou às práticas educativas desenvolvidas nos ambientes formais. Pelo contrário, a quantidade de práticas realizadas para além do sistema formal superou as realizadas internamente. Na segunda metade do século XIX, por iniciativa própria, grupos de intelectuais ministravam cursos noturnos para a população jovem-adulta-idosa. Essa situação era comum em muitas províncias e tinha como objetivo “iluminar as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso” (Soares e Galvão, 2004, p. 261). Vale enfatizar que, nesse período, a alfabetização de pessoas não crianças estava longe de ser considerada um direito; era vista como um ato de generosidade e filantropia.

A maioria da população brasileira vivia em condição de analfabetismo, inclusive as elites rurais, e, nesse período, a falta de instrução não tornava a pessoa incapacitada. No final do Império, entretanto, a chamada Lei Saraiva, de 1881, conferiu ao sujeito analfabeto o atributo de ignorante e incapaz, negando-lhe o direito ao voto. Tal situação corroborou com o anunciado na Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879, da precisão de cursos elementares noturnos.

No período conhecido como Primeira República (1889 - 1930), o censo de 1890 apresentou mais de 80% da população brasileira vivendo em condição de analfabetismo, o que gerou um sentimento de vergonha entre os intelectuais (Soares e Galvão, 2004). Ao mesmo tempo, foi promulgada a primeira Constituição Brasileira, em 1891, a qual manteve a proibição do voto ao sujeito analfabeto, reforçando a ideia do indivíduo incapaz de pensar e decidir por si próprio. Nessa corrente, surgiram diversas mobilizações em prol da alfabetização de pessoas não-crianças e, como não havia uma política nacional e centralizada de educação, as campanhas partiram de diferentes setores da sociedade.

Nesse contexto, os intelectuais compreendiam que era papel das elites, através de um trabalho educativo, salvar a população brasileira da ignorância. Todavia, na Associação Brasileira de Educação (ABE) prevalecia a ideia de que o dever de educar-se cabia ao próprio indivíduo (Soares e Galvão, 2004). Conforme Soares e Galvão (2004, p. 263), na ABE,

os debates em torno da necessidade de disseminar a educação por todo o país eram acalorados. A ignorância, em muitos discursos formulados por higienistas e sanitaristas, é considerada uma “calamidade pública” e comparada à guerra, à peste, a cataclismos, a uma praga.

Os movimentos com vistas a erradicação<sup>24</sup> do analfabetismo ocorreram por todo o território brasileiro. No estado do RN, por exemplo, foi criado o método *desanalphabetizador*, por Abner Britto, que prometeu alfabetizar pessoas adultas com sete lições, tendo cada lição a duração de três dias. Paralelamente às mobilizações, os intelectuais temiam que a alfabetização “não viesse acompanhada de uma formação moral”, o que poderia aumentar a “anarquia social” (Soares e Galvão, 2004, p. 264). Surgiu um paradoxo: ao mesmo tempo em que os intelectuais defendiam a alfabetização do povo brasileiro, temiam que a alfabetização em massa se transformasse em uma “arma sobre a qual não se teria controle” (Soares e Galvão, 2004, p. 264).

Na década de 1930, entre as experiências de alfabetização de pessoas não-crianças, destacou-se o ensino supletivo, promovido pela Secretaria de Instrução Pública do Distrito Federal, atualmente, capital do RJ. No Estado Novo (1930-1937) as eleições diretas foram suspensas e pouco interessava a instrução popular, o que fez diminuir a difusão da alfabetização da população jovem-adulta-idosa pelo país. Porém, na contramão das poucas iniciativas oficiais, as pessoas não alfabetizadas foram, gradativamente, inseridas em contextos de leitura e escrita. As práticas de leitura a partir da literatura de cordel, em Pernambuco, nos anos 1930 a 1940, foi um exemplo significativo.

Em muitos casos, as pessoas chegavam a se alfabetizar através do cordel: a memorização dos poemas, lidos ou recitados por outras pessoas, permitia que o “alfabetizando”, em um processo solitário de reconhecimento das palavras e versos, atribuísse, ele mesmo, significados a esse sistema de representação - a escrita. Aos poucos, esse processo se ia estendendo a outros objetos de leitura. (Soares e Galvão, 2004, p. 265)

Soares e Galvão (2004) relatam que muitas das pessoas que se alfabetizaram a partir da literatura de cordel vivenciaram um processo inicial de escolarização, porém, sem sucesso. Essas pessoas eram vistas como “cabeça dura”, incapazes de aprender a ler e escrever. Porém, longe das salas de aulas, com materiais escritos que despertavam maior interesse, puderam, aos poucos, adentrar na cultura escrita.

Em 1940, o Censo Demográfico realizado pelo IBGE, apontou que mais da metade da população brasileira com 15 anos ou mais, cerca de 56%, vivia em condição de analfabetismo. Na sequência, o ano de 1945 marcou o fim do Estado Novo e o início do período chamado

---

<sup>24</sup> A expressão está associada ao discurso médico higienista, “que aborda o analfabetismo como *mal, praga, chaga, doença* passível de *erradicação* mediante a profilaxia da alfabetização, a ser ministrada também como remédio ou vacina em *campanhas de massa*” (Galvão e Pierro, 2007, p. 30).

República Populista ou Quarta República, que se estendeu até 1964. Nesse contexto, a Constituição de 1946 corroborou um processo de redemocratização do país, o qual alcançou também a educação destinada às pessoas não crianças.

A Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946, tratava do ensino supletivo, porém, somente no ano seguinte que o governo inaugurou uma campanha de alcance nacional com a finalidade de alfabetizar a população brasileira. Em 1947, então, foi lançada a *Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos* (CEAA). Foram criadas 10 mil classes de alfabetização por todo o país e, pela primeira vez, produziu-se um material didático específico para pessoas jovens, adultas e idosas. Segundo Paim (2009), o material orientava o ensino da leitura e da escrita através do método silábico, no qual a memorização das famílias silábicas permitia a reorganização e formação das palavras. Nessa campanha, o processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita estava previsto para acontecer em três meses. Em seguida, o curso primário seria realizado em dois períodos de sete meses. Após a conclusão do ensino primário, a pessoa poderia realizar cursos de qualificação profissional e desenvolvimento comunitário.

Todavia, não existia uma concepção de alfabetização de pessoas não crianças para fundamentar as práticas efetivadas na campanha e dar suporte às ações governamentais. A metodologia utilizada era similar à educação de crianças. O sujeito analfabeto era comparado a uma criança e continuava a ser visto como incapaz. Desse modo, percebe-se que “a primeira Campanha Nacional de Alfabetização se assentou sobre bases fracas”, além de caracterizar-se como “uma ação emergencial”, segundo Soares e Galvão, 2004, p. 267). Além disso, insistiu em propor a erradicação do analfabetismo, como se fosse arrancar pela raiz um grande mal, num curto espaço de tempo.

Em 1949, o *Seminário Interamericano de Educação de Adultos*, realizado em Petrópolis (RJ), registrou o fim de uma década movimentada. Na década seguinte, surgiram outros movimentos, como a *Campanha Nacional de Educação Rural* (1950), para atender a especificidade do meio onde encontrava-se a maior parte da população analfabeta do país. A CEAA, contudo, foi extinta sob severas críticas quanto às suas falhas de ordem administrativa, financeira e pedagógica. Os argumentos mais fortes partiram de um grupo pernambucano, liderado por Paulo Freire, no *II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos*, realizado em 1958, no RJ. O grupo defendeu que “a organização dos cursos deveria ter por base a própria realidade dos alunos e que o trabalho educativo deveria ser feito ‘com’ o homem e não ‘para’ o homem”, segundo Soares e Galvão (2004, p. 268).

Em paralelo às iniciativas do governo, no final dos anos 1950 e início de 1960, surgiram movimentos de educação e cultura popular em vários locais do país, com destaque para a região Nordeste. De acordo com Soares e Galvão (2004, p. 269),

Naquele período, marcado pelo populismo, pelo nacional-desenvolvimentismo e pelas reformas de base, a educação de adultos é vista como forte instrumento de ação política: afinal, mais de 50% da população brasileira era excluída da vida política nacional, por ser analfabeta.

É a partir deste contexto que o pernambucano Paulo Freire olhou para o analfabetismo brasileiro sob a ótica social e política, e não meramente pedagógica, compreendendo-o como um efeito colateral da pobreza e da desigualdade. Com o propósito de unir educação e conscientização, Freire (2022a) teve a sua mais conhecida experiência, na pequena Angicos, cidadezinha do estado do RN, no início dos anos 1960, na qual 300 pessoas trabalhadoras foram alfabetizadas em 45 dias. Segundo Frade, Val e Bregunci (2014),

[...] o educador Paulo Freire marcou bem a especificidade do campo da *alfabetização de jovens e adultos*, ao apresentar uma proposta conscientizadora que levasse em conta não só a aquisição do sistema de escrita, mas também a cultura da comunidade e a visão crítica do mundo.

Assim, a experiência de Angicos, conhecida como *Método Paulo Freire*<sup>25</sup>, e as ideias do educador repercutiram mundialmente, além de servirem de inspiração para os principais programas de alfabetização e educação popular do Brasil. A ideia era difundir por todo o Brasil programas de alfabetização fundamentados na proposta de Freire, conforme previsto no *Plano Nacional de Alfabetização* aprovado em janeiro de 1964. No entanto, a ideia de uma alfabetização-conscientização de pessoas jovens, adultas e idosas foi abruptamente detida com o golpe militar de 1964, que percebeu esta proposta como uma grave ameaça, inclusive repressando fortemente seus/suas agentes.

Com o regime da ditadura militar instaurado no Brasil, foram permitidos somente programas de alfabetização de pessoas não crianças com propostas assistencialistas e conservadoras. Em 1967, então, foi lançado o *Movimento Brasileiro de Alfabetização* (Mobral). Este programa expandiu-se para as diversas regiões e alcançou quase todos os municípios do país, com o intuito de alfabetizar grande parte da população jovem-adulta-idosa que não sabia ler e escrever. Porém, embora apresentado à população como um programa cujo

---

<sup>25</sup> De acordo com Frade, Val e Bregunci (2014), “ainda que a referência mais conhecida seja Método Paulo Freire, este autor jamais criou um método de alfabetização. *Proposta* é um termo mais adequado aos fundamentos defendidos pelo educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997).”

objetivo era resolver o problema do analfabetismo brasileiro, atuou para validar a nova ordem política.

Os métodos e o material didático proposto pelo Mobral assemelhavam-se aparentemente aos elaborados no interior dos movimentos de educação e cultura popular, pois também partiam de palavras-chave, retiradas da realidade do alfabetizando adulto para, então, ensinar os padrões silábicos da língua portuguesa. No entanto, as semelhanças eram apenas superficiais, na medida em que todo o conteúdo crítico e problematizador das propostas anteriores foi esvaziado: as mensagens reforçavam a necessidade do esforço individual do educando para que se integrasse ao processo de modernização e desenvolvimento do país. Além disso, era um material padronizado, utilizado indistintamente em todos o Brasil. (Soares e Galvão, 2004, p. 270)

Na década de 1970 o Mobral continuou sua expansão por todo o território nacional e, a partir dele, surgiram outros programas, como o *Programa de Educação Integrada* (PEI), que correspondeu a um aligeiramento do antigo curso primário. Assim, as turmas de pós-alfabetização cresceram na década de 1980. O Mobral, por fim, foi extinto em 1985 com o fim da Ditadura Militar. Pesquisas posteriores mostraram que o programa reduziu minimamente o analfabetismo brasileiro.

Em 1985, no lugar do Mobral, surgiu a *Fundação Educar*, ligada ao Ministério da Educação. Esta tinha a função de supervisionar e acompanhar a utilização dos recursos enviados às instituições e secretarias. Cinco anos depois de sua criação, em 1990, a *Fundação Educar* foi extinta pelo Governo Collor, contraditoriamente, no *Ano Internacional da Alfabetização*. Nesse momento, conforme Soares e Galvão (2004), o governo federal dispensou suas obrigações para com a alfabetização de pessoas não crianças e a deixa à deriva.

A educação de pessoas jovens, adultas e idosas ganhou fôlego novamente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, na qual a Educação é compreendida como direito de todas as pessoas, independentemente da idade: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988, art. 208). Em seu artigo nº 214, ainda destacou a importância de um plano nacional de educação, o qual retornará como pauta alguns anos depois. O amparo legal à educação de pessoas não crianças é, sem dúvida, uma conquista inegável, porém, garantir o direito ao acesso não significa garantir uma educação de qualidade.

Entre os movimentos que emergiram no início dos anos 1990, destacou-se o *Movimento de Alfabetização* (Mova), criado pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, na gestão de Paulo Freire. O Mova revelou muito da educação popular, buscando conhecer

as/os alfabetizadas/os e construindo propostas a partir do contexto sociocultural dos sujeitos, além de aliar o poder público às iniciativas da sociedade civil. Conforme Soares e Galvão (2004, p. 272), “os Movas se multiplicaram como uma marca das administrações ditas populares”.

Em 1996, superando teoricamente a ideia de suplência<sup>26</sup>, a EJA passou a ser reconhecida como uma modalidade da Educação Básica, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/96.

A referida lei dedica dois artigos (37ª e 38º), no Capítulo da Educação Básica, Seção V, para essa temática, com vistas a reafirmar a obrigatoriedade e gratuidade da oferta da educação para todos que não tiveram acesso na idade própria. Nesse ínterim, o Conselho Nacional de Educação emitiu Parecer nº 11, de maio de 2000, reconhecendo a dívida social e a necessidade de investimento pedagógico nesta modalidade de ensino. (Paim, 2009, p. 36)

No mesmo ano, foi lançado o *Programa Alfabetização Solidária (PAS)*, alvo de muitas críticas por sugerir práticas consideradas ultrapassadas. Tratava-se de um programa aligeirado (6 meses de duração) com docentes semi preparados (1 mês de treinamento), além de submeter as regiões Norte e Nordeste (supostamente subdesenvolvidas) à supervisão das regiões Sul e Sudeste (vistas como desenvolvidas). A campanha *Adote um Analfabeto* também contribuiu para disseminar uma visão assistencialista, no qual a pessoa analfabeta não era visto como um sujeito de direito. Além disso, apresentou limitações referentes à continuidade no processo de pós-alfabetização.

A partir de 1996, iniciou-se o processo de construção do primeiro *Plano Nacional de Educação (PNE)* aprovado pelo Congresso na forma da Lei nº 10.172/2001. Durante as discussões, chegou-se ao entendimento de que a alfabetização e o analfabetismo estão relacionados às condições socioeconômicas e a outros processos de inclusão e exclusão sociocultural, cuja mudança não depende exclusivamente da educação, mas também de políticas de acesso ao emprego e distribuição de renda (Di Pierro, 2010). O PNE (2001 - 2010) reconheceu, todavia, a extensão do analfabetismo e traçou o ousado objetivo de “alfabetizar, em cinco anos, dez milhões de pessoas, de modo a erradicar o analfabetismo em uma década”, conforme Di Pierro (2010, p. 944).

Sem focar especificamente na alfabetização, as *Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)* para a EJA, estabelecidas no ano 2000, representaram um marco importante para a EJA por enfatizar a educação como direito e reconhecer as especificidades da modalidade. No

---

<sup>26</sup> O Ensino Supletivo, pautado numa abordagem tecnicista e voltado para a qualificação da mão de obra, foi implantado durante o regime militar, através da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71.

contexto mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) projetou a *Década das Nações Unidas para a Alfabetização* (2003 - 2012), em Nova Iorque, embasada na ideia de que a alfabetização é para todas as pessoas. Assim, a preocupação mundial com o analfabetismo chegou ao Brasil, onde foi criada a *Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo*, dentro do MEC, em 2003. Nesse mesmo ano é criado o *Programa Brasil Alfabetizado*, no qual a meta era alfabetizar 20 milhões de brasileiras e brasileiros e eliminar o analfabetismo no país. Porém, sem definir uma metodologia de alfabetização e nem ao menos exigir docentes devidamente habilitados, o programa não cumpriu o seu objetivo.

Na sequência, em 2004, criou-se a *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade* (Secad), que passou a acompanhar as políticas voltadas para a EJA. Outro passo importante foi a inclusão da modalidade na política de fundos de financiamento da educação. A partir de 2007 a EJA passou a ser contemplada com os recursos do *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação* (Fundeb).

No ano de 2009 o Brasil foi palco da *VI Conferência Internacional de Educação de Adultos* (Confinteia), realizada em Belém do Pará. Organizada pela UNESCO, a conferência reuniu representantes de governos, organizações internacionais, acadêmicos e membros da sociedade civil para discutir e reafirmar o compromisso global com a educação ao longo da vida, destacando a necessidade de garantir o acesso universal à educação de qualidade para todas as pessoas, com ênfase nos direitos humanos, na inclusão social e na diversidade cultural. O documento final da conferência, conhecido como a *Declaração de Belém*, enfatizou a alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas, como um desafio a ser superado.

No ano seguinte, em 2010, foram instituídas as *Diretrizes Operacionais* para a EJA. Embora não trate especificamente da alfabetização na EJA, é um documento importante uma vez que enfatiza a necessidade de flexibilização curricular, metodologias diferenciadas e a valorização dos saberes e experiências das/os educandas/os, considerando suas trajetórias de vida e trabalho. Destaca, ainda, a importância de promover a inclusão, a equidade e a qualidade, com estratégias que assegurem tanto o acesso quanto a permanência e o sucesso das/os educandos/as. As diretrizes também reforçam o papel essencial da formação continuada das/os docentes que atuam na modalidade, visando capacitá-los para atender às especificidades dessa modalidade de ensino.

Outro acontecimento que diz respeito a modalidade EJA é o acréscimo da questão da *inclusão* à Secad, que em 2011 passou a ser denominada *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão* (Secadi).

Retomando a trajetória da alfabetização na EJA, no último PNE (2014 - 2024), a temática é especialmente contemplada na meta 9. Essa meta trata da erradicação do analfabetismo, conforme o disposto abaixo:

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (Brasil, 2014, p. 10)

Acerca do analfabetismo, os indicadores atuais<sup>27</sup> explicitam que o objetivo do plano não foi alcançado. Nessa corrente, Jacques (2024, p. 118) afirma que “mesmo considerando importantes avanços na EJA [e na alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas] em momentos específicos na história, também houve e ainda há retrocessos”. Nos últimos anos, presenciou-se a tentativa de desmonte da modalidade, que pode ser evidenciada pela retração de investimentos públicos, redução das matrículas (apesar da alta demanda) e até mesmo pela extinção da Secadi, em 2019, em congruência com as análises de Andrade (2020) e Jacques (2024).

O retrocesso, contudo, ficou explícito na *Política Nacional de Alfabetização* (PNA), de 2019, e na reformulação do *Programa Brasil Alfabetizado*, de 2022. A PNA (Decreto 9765/2019) compreende a alfabetização com base na ciência cognitiva da leitura e nas neurociências. Recomenda o uso de apenas um método de alfabetização (o fônico), desconsiderando o contexto social e histórico dos sujeitos, além dos usos sociais da leitura e da escrita. Para agravar, consta no texto da política “uma menção de que no processo de alfabetização de jovens e adultos devem estar presentes os mesmos componentes relacionados à alfabetização de crianças” (Jacques, 2024, p. 120).

Já a reformulação do *Programa Brasil Alfabetizado* (Decreto 10959/22), reanima o caráter assistencialista e filantrópico da EJA, tratando o “alfabetizador como ator voluntário promotor da cidadania” (artigo 5 inciso VII). Desse modo, os retrocessos no modo de pensar e fazer a EJA dificultam o recuo significativo dos índices de analfabetismo no Brasil e

---

<sup>27</sup> O Censo Demográfico 2022 apontou para um índice de analfabetismo de 7%. Esse percentual corresponde ao valor absoluto aproximado de 11 milhões de brasileiros e brasileiras, com 15 anos ou mais de idade, que não sabem ler e escrever um bilhete simples (IBGE, 2024).

manifestam “uma afronta a todos os estudos de Paulo Freire”, que “mesmo já falecido volta a ser perseguido, sendo alvo de ataques no país” (Jaques, 2024, p. 120-121).

Recentemente, a partir de 2023, o atual governo buscou restabelecer a educação de pessoas jovens, adultas e idosas, com o retorno da Secadi, o aumento do financiamento e o *Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA*. Essas iniciativas refletem o compromisso do governo com a qualidade da modalidade, sobretudo com a superação do analfabetismo. De todo modo, é importante acompanhar as atualizações mais recentes e avaliar os resultados dessas políticas à medida que são implementadas e ajustadas ao longo do tempo. Na sequência, apresenta-se uma síntese de apontamentos históricos da alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil (Quadro 1).

Quadro 11: Apontamentos históricos da alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil

<b>Período Colonial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1500 a 1822;</li> <li>- A primeira iniciativa para alfabetizar pessoas não crianças deu-se com a chegada dos jesuítas, em 1549;</li> <li>- Posteriormente, a catequese e a instrução dos jesuítas também alcançaram as pessoas escravizadas, porém, pouco se sabe a respeito;</li> <li>- Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, não se tem conhecimento de outras iniciativas até o término do período conhecido como Brasil Colônia;</li> </ul>
<b>Período Imperial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1822 a 1889;</li> <li>- A maioria da população vivia em condição de analfabetismo, inclusive as elites rurais;</li> <li>- O período é marcado pela preocupação de como se daria a inserção das classes subalternas;</li> <li>- A partir do Ato Adicional de 1834, muitas províncias elaboraram políticas de instrução para a população jovem-adulta-idosa;</li> <li>- Uma das finalidades para o ensino de pessoas não crianças era a civilização;</li> <li>- A partir de 1850, grupos de intelectuais ministraram cursos noturnos;</li> <li>- A alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas era vista como um ato de generosidade e filantropia;</li> <li>- A Lei Saraiva, de 1881, conferiu à pessoa analfabeta o atributo de ignorante e incapaz, negando-lhe o direito ao voto;</li> </ul>
<b>República Velha</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1889 a 1930;</li> <li>- O censo demográfico de 1890 mostrou mais de 80% da população brasileira vivendo em condição de analfabetismo, gerando um sentimento de vergonha entre os intelectuais;</li> <li>- Em 1891 foi promulgada a primeira Constituição Brasileira, a qual manteve a proibição do voto à pessoa analfabeta, reforçando a ideia do indivíduo incapaz de decidir por si próprio;</li> <li>- Surgiram diversas campanhas em prol da alfabetização de pessoas não crianças, as quais partiram de diferentes setores da sociedade;</li> <li>- Ao mesmo tempo em que os intelectuais defendiam a alfabetização do povo brasileiro, temiam que não viesse acompanhada de uma formação moral;</li> </ul>
<b>Era Vargas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1930 a 1945;</li> <li>- No Estado Novo (1930-1937) as eleições diretas foram suspensas e pouco interessava a instrução popular, o que fez diminuir a difusão da alfabetização da população jovem-adulta-idosa pelo país;</li> <li>- Em contrapartida, as pessoas não alfabetizadas foram, gradativamente, inseridas em contextos de leitura e escrita, como por exemplo, a literatura de cordel, em Pernambuco;</li> <li>- Em 1940, o censo demográfico apontou que mais da metade da população brasileira, cerca de 56%, vivia em condição de analfabetismo;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1946 a 1964;</li> <li>- A Constituição de 1946 corroborou um processo de redemocratização do país, o qual alcançou também a educação destinada às pessoas não crianças;</li> </ul>

<b>República Populista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946, também tratou do ensino supletivo;</li> <li>- Em 1947 foi lançada a CEAA, a primeira de alcance nacional com a finalidade de alfabetizar a população brasileira;</li> <li>- Em 1949, em Petrópolis (RJ), aconteceu o <i>Seminário Interamericano de Educação de Adultos</i>;</li> <li>- Em 1950 iniciou a <i>Campanha Nacional de Educação Rural</i> para atender a especificidade do meio onde encontrava-se a maior parte da população analfabeta do país;</li> <li>- Em 1958 foi realizado o <i>II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos</i>, no Rio de Janeiro, no qual um grupo pernambucano, liderado por Paulo Freire, teceu severas críticas à CEAA, a qual foi extinta na sequência;</li> <li>- No final dos anos 1950 e início de 1960, em paralelo às iniciativas do governo, surgiram movimentos de educação e cultura popular em vários locais do país, com destaque para a região Nordeste;</li> <li>- Em 1963, em Angicos/RN, Paulo Freire e colaboradoras/es vivenciaram a experiência que ficou amplamente conhecida como <i>Método Paulo Freire</i>;</li> <li>- Em janeiro de 1964 foi aprovado o <i>Plano Nacional de Alfabetização</i>, fundamentado na proposta de alfabetização-conscientização de Freire;</li> </ul>
<b>Regime Militar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1964 a 1985;</li> <li>- Em abril de 1964 aconteceu o golpe militar, que enxergou o <i>Plano Nacional de Alfabetização</i> como uma grave ameaça e puniu severamente seus/suas agentes, resultando no exílio de Paulo Freire;</li> <li>- Em 1967 foi lançado o Mobral, um programa de cunho assistencialista e conservador, que também tinha como objetivo validar a nova ordem política; o programa foi extinto em 1985, com o fim da ditadura militar;</li> </ul>
<b>Nova República</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1985 a atualidade;</li> <li>- No lugar do Mobral nasceu a <i>Fundação Educar</i>, ligada ao Ministério da Educação, com o objetivo de supervisionar e acompanhar os recursos enviados às instituições e secretarias; a fundação teve vida curta e logo foi extinta (1990);</li> <li>- A Constituição Federal de 1988 entendeu a Educação como um direito de todas as pessoas, independentemente da idade;</li> <li>- 1990 é reconhecido como o <i>Ano Internacional da Alfabetização</i>;</li> <li>- Entre os movimentos que emergiram no início dos anos 1990, destacou-se o Mova, criado pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, na gestão de Paulo Freire;</li> <li>- Em 1996, superando teoricamente a ideia de suplência, a EJA passou a ser reconhecida como uma modalidade da Educação Básica, através da LDBEN nº 9394/96;</li> <li>- No mesmo ano, foi lançado o PAS, alvo de muitas críticas por sugerir práticas consideradas ultrapassadas;</li> <li>- No ano 2000 foram estabelecidas as DCNs para a EJA, enfatizando a educação como direito e reconhecendo as especificidades da EJA como modalidade;</li> <li>- Em 2001, o Congresso aprovou o primeiro PNE, que traçou o ousado objetivo de erradicar o analfabetismo em uma década;</li> <li>- No contexto mundial, a UNESCO projetou a <i>Década das Nações Unidas para a Alfabetização</i> (2003 - 2012);</li> <li>- No ano 2003 foi criada a <i>Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo</i>, dentro do MEC;</li> <li>- No mesmo ano, nasceu o <i>Programa Brasil Alfabetizado</i>, no qual a meta era alfabetizar 20 milhões de brasileiras/os e eliminar o analfabetismo no país;</li> <li>- Em 2004, foi instituída a Secad;</li> <li>- A partir de 2007 a EJA passou a ser contemplada com os recursos do Fundeb;</li> <li>- No ano de 2009 o Brasil foi palco da VI Confinteia, realizada em Belém do Pará;</li> <li>- Em 2010, foram instituídas as <i>Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos</i>;</li> <li>- No ano seguinte, a Secad passou a ser denominada Secadi;</li> <li>- O último PNE (2014-2024) propôs como meta a erradicação do analfabetismo até o final da sua vigência;</li> <li>- Em 2019 a Secadi foi extinta;</li> <li>- No mesmo ano, foi instituída a PNA, a qual recomendou o uso exclusivo do método fônico, desconsiderando o contexto social e histórico dos sujeitos, além dos usos sociais da leitura e da escrita;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De 2019 a 2022 houve intensa redução de investimentos na EJA e queda significativa no número de matrículas;</li> <li>- Em 2022 o <i>Programa Brasil Alfabetizado</i> é reformulado, reacendendo o caráter assistencialista e filantrópico da EJA;</li> <li>- Com a troca de governo, em 2023, a Secadi foi reinstituída;</li> <li>- Divulgado pelo IBGE em 2024, o Censo Demográfico 2022 apontou para 7% o índice de analfabetismo, o qual corresponde a 11 milhões de brasileiras e brasileiros (não-crianças) que não sabem ler e escrever um bilhete simples;</li> <li>- No corrente ano (2024), foi lançado o <i>Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA</i>, política pública em andamento.</li> </ul>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O encontro com apontamentos históricos da alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil permitiu conhecer as principais políticas públicas e iniciativas que foram efetivadas para possibilitar a aprendizagem da leitura e da escrita às pessoas que, por diferentes razões, não iniciaram ou concluíram os primeiros anos de escolarização na infância. Uma trajetória fortemente marcada por avanços e retrocessos, campanhas pontuais e descontinuadas, programas aligeirados e escassez de recursos, voluntariado e filantropia, além do questionável interesse em, de fato, superar o analfabetismo de brasileiras e brasileiros.

Inicialmente, de 1500 a 1880, grande parte da população jovem-adulta-idosa era analfabeta, incluindo as elites rurais, e não se via mal nessa condição. As iniciativas para a alfabetização de pessoas não-crianças aconteceram timidamente e eram vistas como um ato civilizatório e filantrópico. Porém, em 1881, a Lei Saraiva associou o analfabetismo à incapacidade política, negando o direito ao voto às pessoas analfabetas. Essa condição é reforçada pela primeira Constituição Brasileira (1981), o que faz crescer entre os intelectuais um sentimento de vergonha. Diferentes setores da sociedade uniram-se, então, em prol de campanhas de alfabetização da população jovem-adulta-idosa.

Paradoxalmente a defesa da alfabetização da população brasileira, a ideia de um povo instruído causava preocupação. Desse modo, com a suspensão das eleições diretas, de 1930 a 1937, deixou de interessar a instrução popular e as iniciativas para com a alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas diminuíram. O censo demográfico de 1940 apontou que mais da metade da população brasileira vivia em condição de analfabetismo.

A Constituição Brasileira de 1946 corroborou um processo de redemocratização do país, o qual também alcançou a Educação destinada às pessoas não-crianças. Nessa direção, o final da década de 1950 até os primeiros anos da década de 1960, é considerado o período de maior efervescência da alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas. Nesse período, o Brasil testemunhou o surgimento de um movimento que associou a alfabetização à conscientização política, com especial destaque às ideias de Paulo Freire. Foram alguns anos de intensa

mobilização social, com propostas que buscavam integrar educação e transformação social. Infelizmente, essa movimentação foi vista como uma grave ameaça e radicalmente interrompida pelo golpe militar de 1964. Durante o Regime Militar, o objetivo foi validar a nova ordem política através do Mobral.

A Educação finalmente passou a ser compreendida como um direito de todas as pessoas, independentemente da idade, a partir da Constituição de 1988. Nos anos 1990, entre os movimentos em prol da alfabetização da população jovem-adulta-idosa, destacou-se o Mova, na cidade de São Paulo, sob a gestão de Paulo Freire. Na mesma década, a EJA passou a ser reconhecida como uma modalidade da Educação Básica, a partir da LDBEN nº 9394/96.

Nos anos 2000, o marco legal foi reforçado com as DCNs, que destacaram as especificidades da EJA, e o lançamento do primeiro PNE, com a ambiciosa meta de erradicar o analfabetismo. Apesar de iniciativas como o Programa Brasil Alfabetizado, a erradicação do analfabetismo não foi alcançada, evidenciando um descompasso entre as políticas.

Na década seguinte, a situação pareceu se repetir. O último PNE (2014-2024) manteve a meta de erradicar o analfabetismo, a qual não foi atingida. Agravando o cenário, em 2019, a PNA impõe o método fônico como única abordagem, ignorando as complexas realidades socioculturais dos sujeitos da EJA. Entre 2019 e 2022, a EJA sofreu uma redução nos investimentos, resultando em uma diminuição significativa no número de matrículas. Em 2022, o Programa Brasil Alfabetizado foi reformulado, resgatando uma abordagem assistencialista e filantrópica, afastando a EJA de suas funções legais.

Todavia, ainda hoje milhares de brasileiras e brasileiros vivem em condição de analfabetismo, cerca de 7% da população, de acordo com o Censo Demográfico 2022. Este fato revela que tanto a legislação quanto às iniciativas pontuais e descontinuadas não foram capazes de garantir a todas as pessoas o direito à educação. Nessa direção, cabe questionar: por que, apesar de tantas iniciativas, o analfabetismo ainda persiste no Brasil? Existe, de fato, o interesse em superar o analfabetismo da população brasileira? Para quais fins?

Diante das questões levantadas, observa-se que, alguns momentos da trajetória da alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil manifestam, de forma mais ou menos explícita, o interesse em manter o analfabetismo como um instrumento de controle social. Essa manifestação ficou evidente, sobretudo, no Regime Militar, porém, apareceu nas entrelinhas de outros períodos históricos quando da preocupação em promover uma alfabetização desprovida de uma reflexão crítica sobre a realidade. Portanto, tão necessário quanto garantir o direito, é

reinventar uma educação congruente com os sujeitos da EJA e com as transformações sociais que se fazem urgentes. Nas palavras de Freire (1992), trata-se do inédito viável.

#### 4.2 AS PRINCIPAIS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO NA EJA

A alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas não pode ser compreendida “como chave que abrirá todas as portas há muito fechadas para grandes contingentes de pessoas em países como Brasil” (Barcelos, 2006, p. 43), entretanto, o oposto, ou seja, negar a sua importância significa inviabilizar os processos democráticos e de inclusão. Aliás, continua Barcelos (2006, p. 43), “uma inclusão que mereça este nome exige muito mais que trazer de volta à escola aqueles e aquelas que dela um dia foram expulsos(as)”. Para além de garantir o acesso à escolarização, é urgente acolher os sujeitos da EJA de modo a responder às suas especificidades e expectativas de aprendizagem. Obviamente, a continuidade dos estudos precisa refletir em uma mudança na vida do sujeito. Conforme Pinto (2005, p. 49),

A finalidade da educação não se limita à comunicação do saber formal, científico, técnico, artístico, etc. Esta comunicação é indispensável, está claro, porém o que se intenta por meio dela é a mudança da condição humana do indivíduo que adquire o saber.

Especialmente sobre a educação de pessoas não crianças, Pinto (2005, p. 64) ressalta que o princípio fundamental “tem que ser o da mudança das condições materiais da existência das populações”. Ora, qual o sentido de retornar aos bancos escolares na fase adulta se não com o objetivo de melhorar a qualidade de vida? Simultaneamente às aprendizagens básicas do mundo letrado, o sujeito da EJA precisa ser conduzido ao desenvolvimento da sua consciência crítica, de modo que o conhecimento seja instrumento para a própria emancipação.

Nesse caminho, Moura (2007) procurou contextualizar a alfabetização de pessoas não crianças no Brasil, que por muito tempo foi compreendida como um processo de aquisição do sistema do código alfabético. De 1500 a 1950, a alfabetização era vista apenas como o ensino de um código, como uma atividade de codificar e decodificar, o que sustenta uma concepção limitada de alfabetização. Segundo Bittencourt e Cesa (2023, p. 3), “é um tipo de ensino cuja abordagem prioriza, primeiramente, o ensino das letras, fonemas e sílabas antes do trabalho com textos reais, que circulam na sociedade”. Assim, as práticas de alfabetização aplicadas à população jovem-adulta-idosa eram as mesmas aplicadas com as crianças, o que significa que as singularidades dos sujeitos não eram levadas em conta. Os professores não tinham formação

específica para alfabetizar pessoas não-crianças e o processo de aprendizagem acontecia de forma mecânica e descontextualizada, sem a preocupação da utilização da leitura e da escrita em situações da vida real. Não havia uma proposta de continuidade dos estudos, o que gerou um número significativo de analfabetos funcionais, isto é, de pessoas que escreviam e liam minimamente, mas não conseguiam interpretar um texto.

O final da década de 1950 e início de 1960 foi considerado o período de maior efervescência no campo da alfabetização de pessoas não crianças, no qual as ideias do educador pernambucano Paulo Freire começam a fazer parte das discussões sobre a temática. Freire (2021b) olha para o analfabetismo brasileiro sob a ótica social e política, e não meramente pedagógica, compreendendo-o como um efeito colateral da pobreza e da desigualdade. Surgem, então, novas formas de pensar e fazer a alfabetização de adultos, contrárias às concepções ingênuas e mecânicas da alfabetização. Freire (2022a) intensifica o caráter político da alfabetização de adultos e inaugura a Pedagogia Libertadora, tomando o diálogo como o princípio da prática pedagógica.

No período seguinte, de 1964 a 1970, a ditadura militar tentou apagar todo o trabalho realizado anteriormente. De acordo com Moura (2007, p. 13), “a alfabetização passa a ser desenvolvida como estratégia de despolitização” e como ferramenta para compor mão-de-obra com vistas ao desenvolvimento econômico do país. Essa forma de conceber a alfabetização de pessoas não crianças estava em conformidade com o conceito definido pela UNESCO na década de 1960: “Do ponto de vista econômico, a alfabetização funcional tende a dar aos adultos iletrados os recursos pessoais apropriados para trabalhar, produzir e consumir mais e melhor” (Moura, 2007, p. 13). Sob esta ótica, a pessoas analfabeta era vista como um “ser inferior”, “um indivíduo pobre culturalmente, devendo ser ‘instruído’ para adquirir conhecimentos instrumentais e utilizá-los a serviço do mercado” (Moura, 2007, p. 13). De todo modo, a década de 1970 é marcada por um confronto de ideias, uma disputa entre a alfabetização como aquisição técnica de decodificação oral e escrita e a alfabetização proposta por Freire.

A partir de 1980 apareceram novos referenciais, como a *Psicogênese da Língua Escrita*, de Emília Ferreiro, e a *Teoria Histórico-Cultural*, de Vygotsky. A *Psicogênese da Língua Escrita* tentou superar a visão tradicional do aprendizado da escrita, passando a ser esta o objeto do conhecimento da alfabetização. Esta nova formulação “concebe a alfabetização como um processo de apropriação de um sistema de representação da realidade: a linguagem escrita” (Moura, 2007, p. 14). A escrita deixou de ser um “produto escolar” e passou a ser vista como

um “objeto cultural”, além de cumprir “diversas funções sociais” (Moura, 2007, p. 16). Na teoria de Ferreiro e Teberosky (1985), o texto ganhou destaque e surgiu a necessidade da docente ampliar o seu conhecimento acerca do que fazer com o texto em sala de aula para que, conseqüentemente, a/o alfabetizando/a descubra o que fazer com o texto fora da escola.

No mesmo caminho, Vygotsky (1996) tomou a linguagem escrita como o conteúdo básico da alfabetização. “Defende que a escrita não é um código de transcrição da língua oral, mas um sistema de representação da realidade” (Moura, 2007, p. 17). O estudo de Vygotsky reconheceu que a aprendizagem da língua escrita exige a mediação de uma professora e dos métodos, auxiliados pelos signos e instrumentos psicológicos. Segundo Moura (2007, p. 18), “Vygotsky deixa claro que o processo de alfabetização requer um entendimento do sujeito, de sua gênese histórico-cultural, de seus processos de desenvolvimento psicológico”.

É importante destacar que tanto a *Psicogênese da Língua Escrita*, de Emília Ferreiro, quanto a *Teoria Histórico-Cultural*, de Vygotsky, são referenciais pensados para a alfabetização de crianças, porém, que influenciaram o campo da EJA. De todo modo, é imprescindível ressaltar que Freire (2022b) foi o principal educador a elaborar a partir da experiência uma concepção teórico-metodológica para a educação de pessoas não crianças.

Na sequência, a partir da década de 1990, a adoção do conceito de *letramento* tomou força na EJA, quando observada a necessidade de qualificar a modalidade da Educação Básica. O termo pode ser entendido como “o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (Soares, 1998, p. 39). Assim, o letramento está associado ao que as pessoas fazem com as habilidades da leitura e da escrita, a “um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita e de exigências sociais de uso da língua escrita.” (Soares, 1998, p. 66). Ainda sobre a dimensão social do letramento, são duas as versões apresentadas pela pesquisadora: a versão fraca (quando as habilidades de leitura e escrita são utilizadas no contexto social de forma neutra) e a versão forte (quando a leitura e escrita é utilizada para se posicionar e/ou questionar o contexto social). De todo modo, é impossível encontrar um conceito único para letramento; é mais indicado falar em letramento(s) no plural. Segundo Moura (2007, p. 23),

Torna-se mais apropriado falar-se em letramentos que ocorrem em diferentes agências em que o sujeito vive na sua prática social como: a família, associação, o sindicato, a igreja, a rua, o ambiente de trabalho, destacando, entre esses, a escola, cuja preocupação maior tem sido com o letramento individual ou social na dimensão fraca, confundindo-se com a alfabetização.

Conforme Bittencourt e Cesa (2023), a chegada dos estudos sobre letramento confirmaram que apenas o domínio do código não é suficiente. Na perspectiva do letramento, “estar alfabetizado sugere ter o domínio significativo da leitura e da escrita de modo a estar apto a movimentar-se em situações concretas do dia a dia, em vivências reais das práticas sociais” (Bittencourt e Cesa, 2023, p. 4). Ao apresentar uma concepção de alfabetização que extrapola os muros da codificação e decodificação, a estudiosa Magda Soares (1998) é referência no Brasil.

Encerrado um breve panorama das concepções de alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas na história da educação no Brasil, a seguir um encontro com a Pedagogia de Paulo Freire.

### 4.3 ENCONTRO COM A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE

Entrar em contato com a vida e a obra de Paulo Freire, assim como acompanhar a sua rica trajetória, é, na verdade, algo mais do que ler. Ao ouvir sua palavra, ao entrar em contato com suas ideias, ao partilhar essas ideias em nossos espaços de convivência, o que fazemos é mergulhar num denso universo de “aprendimentos e ensinações”, realizando um exercício muito peculiar que merece uma denominação especial, um verbo próprio para designá-lo. O que fazemos é *freirear*. Peço licença, então, para chamar a atenção à *importância do ato de freirear*. (Freire, 2021a, p. 159).

Estudar a temática da alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas para além de “Eva viu a uva” leva ao encontro da *Pedagogia de Paulo Freire*<sup>28</sup>. Este educador brasileiro, nascido na primeira metade do século XX, tornou-se referência para a educação, não somente no Brasil como em vários outros países do mundo, especialmente (mas não somente) no campo da Educação Popular e da alfabetização na EJA. As ideias por ele pensadas (e praticadas) no século passado continuam vivas e atuais no tempo presente. Mas, o que pensou (e fez) Freire? Quais foram suas principais ideias (e práticas)? O que é possível aprender e reinventar a partir de Paulo Freire? A Pedagogia de Paulo Freire corrobora a compreensão dos saberes docentes necessários à formação continuada para a prática da alfabetização na EJA, objetivo desta pesquisa?

---

<sup>28</sup> Optou-se por chamar de *Pedagogia de Paulo Freire* (ao invés de Pensamento ou Perspectiva ou Filosofia de Paulo Freire, entre outras possibilidades) por fazer referência aos títulos das obras do educador, como por exemplo, *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Esperança*, *Pedagogia da Autonomia*, entre outras. Além disso, a *Pedagogia* é a única capaz de viabilizar dois movimentos sustentados por Freire (2021b): a leitura crítica da realidade e a sua transformação por meio da intervenção.

Muitos pesquisadores já se debruçaram sobre a vasta obra de Paulo Freire, explorando suas contribuições teóricas e práticas para a educação. Sua pedagogia tem sido amplamente estudada e debatida em diversos contextos educacionais ao longo das décadas, especialmente no campo da EJA. No entanto, como afirma Haddad (2019, p. 11), "nunca é demais escrever sobre Paulo Freire, sempre há o que ser dito, sempre há novas visões e interpretações, e isso é consequência da riqueza da sua vida e da sua figura humana". Essa afirmativa destaca a atemporalidade e a profundidade de seu legado, que continuam a inspirar reflexões e ressignificações.

Nessa corrente, para conhecer a Pedagogia de Paulo Freire é necessário, primeiramente, situá-lo e temporalizá-lo. É preciso conhecer o contexto em que Paulo Freire nasceu, cresceu, estudou, trabalhou e, ao longo do caminho, construiu sua práxis<sup>29</sup>. Com base em biografias (Gadotti, 1996; Brandão, 2005; Haddad, 2019; Kohan, 2019), Paulo Reglus Neves Freire, popularmente conhecido como professor Paulo Freire, nasceu em 1921, em Recife, no estado de Pernambuco. Paulo foi o quinto filho de uma família católica e de classe média baixa; o pai era militar e a mãe, dona de casa. Os primeiros anos da infância de Paulo, junto do pai, da mãe, dos dois irmãos e da irmã, foram na casa onde nasceu, emprestada pelo tio comerciante. Nos relatos da tenra infância, Paulo cita o quintal da casa, onde costumava brincar (e aprender) à sombra das mangueiras. Foi lá que Paulo iniciou o seu processo de alfabetização e escreveu/leu as primeiras palavras do seu mundo.

A crise de 1929, que atingiu o Brasil e o mundo, fez com que o tio comerciante perdesse a casa e a família de Paulo se mudasse para a cidade vizinha de Jaboatão. Lá, Paulo experimentou a dor de perder o pai, aos 13 anos de idade, e a dor da fome, devido à dificuldade financeira pela qual a família passou. Por um tempo, a distância da capital Recife acabou afastando Paulo dos estudos. A família, porém, sabia o quão estudioso Paulo era e não poupou esforços para garantir a sua formação escolar. Logo depois, a mãe conseguiu uma bolsa no Colégio Osvaldo Cruz, na capital pernambucana. De aluno estudioso, Paulo passou a ser professor de Língua Portuguesa na mesma instituição. Interessado na área de Ciências Humanas, Paulo Freire cursou a Faculdade de Direito.

Nessa época, aos 22 anos de idade, Paulo Freire conheceu a sua primeira esposa, Elza, professora primária. O casal teve 5 filhos e permaneceu junto por mais de 40 anos. Elza foi uma

---

<sup>29</sup> *Práxis* é um conceito que se faz presente em toda a obra de Paulo Freire. Pode ser compreendida como a relação entre a interpretação da realidade e a prática que emerge dessa compreensão, resultando uma ação transformadora (Streck, Redin e Zitzoski, 2019).

grande influenciadora das ideias do educador, se fazendo presente nos momentos mais desafiadores da vida do companheiro. O casamento entre Paulo e Elza foi também uma comunhão de saberes.

Paulo Freire formou-se em Direito, mas exerceu a profissão por pouquíssimo tempo. Aos 26 anos, começou a trabalhar no recém-criado Sesi, no setor de Educação e Cultura. O novo trabalho o aproximou ainda mais da educação e da classe trabalhadora. Nesse caminho, ajudou a criar o Movimento de Cultura Popular (MCP), em Recife. O MCP reuniu docentes, estudantes, intelectuais e artistas com o objetivo de “levar cultura ao povo” e “aprender com o povo a sua cultura” (Brandão, 2005, p. 34).

No contexto do MCP, Paulo Freire teve o seu primeiro contato com a alfabetização de pessoas não crianças. É importante destacar que trata-se de um período histórico no qual o direito à educação não alcançava grande parte da população brasileira. Nos anos 1940, mais da metade das brasileiras e brasileiros viviam em condição de analfabetismo; em 1960, quase 40% das pessoas não sabiam ler e escrever um bilhete simples, conforme dados do Censo Demográfico (IBGE, 2024). Além disso, a pessoa analfabeta era vista como ignorante, incapaz, preguiçosa, como se a condição de analfabetismo fosse uma escolha.

Nesse caminho, Freire (2023) enxergou o analfabetismo de mulheres e homens como uma grande injustiça social, uma consequência da pobreza e das desigualdades. Considerou a alfabetização um tema essencial e dedicou grande parte do seu tempo à reflexões e estudos dessa natureza. Assim, Freire e sua equipe começaram a discutir uma nova forma de alfabetizar as pessoas jovens-adultas-idosas, uma proposta que levava em consideração a cultura e os saberes das/os alfabetizandas/os, que se distanciava do ensino descontextualizado e mecânico das cartilhas.

Uma das experiências realizadas por Freire e sua equipe, na cidade de Angicos/RN, no início da década de 1960, retrata um processo de alfabetização que ultrapassou as barreiras da mera decodificação da palavra e despertou para a conscientização. Uma experiência pautada no diálogo, na participação ativa e crítica, no reconhecimento dos saberes e nos interesses dos sujeitos, a qual desafia a repensar as práticas pedagógicas e os currículos escolares (Freire, 2022a). Logo, a proposta conhecida como *Método Paulo Freire*, difundiu-se por todo o Brasil (e por outros lugares do mundo) e serviu de inspiração para a elaboração de um plano nacional. Porém, com o golpe militar de 1964, o plano de uma alfabetização-conscientização não saiu do papel. As ideias de Paulo Freire foram consideradas perigosas e expressamente proibidas em

todo o território nacional. Com isso, Paulo Freire, assim como outros intelectuais e artistas da época, foi preso e, depois, obrigado a sair do país.

Aos 43 anos de idade, Paulo Freire seguiu para a Bolívia, onde passou algum tempo, e depois para o Chile, onde morou com a família e trabalhou durante alguns anos. No Chile, alfabetizou pessoas não crianças e escreveu a sua obra mais importante (ou pelo menos a mais conhecida), *Pedagogia do Oprimido*, publicada em 1968. Porém, a pedagogia libertadora do professor Paulo não agradou o governo chileno, o mesmo que ocorreu em seu país, obrigando o educador brasileiro e sua família a tomar novos rumos. Dessa vez, o destino foi os Estados Unidos da América e, após, a Suíça, país no qual viveram muitos anos. Vivendo na Europa, Paulo Freire viajou e trabalhou em diversos países do mundo, compartilhando o que sabia sobre a alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas. E assim, o Método Paulo Freire e sua Pedagogia se espalharam pelo mundo inteiro.

Aos poucos, a democracia retornou ao Brasil e, 15 anos depois, em 1979, Paulo Freire finalmente voltou à sua terra. Aos 58 anos de idade, Paulo Freire precisou reaprender o seu país. Morando em São Paulo com a família, foi professor universitário e voltou a trabalhar com os movimentos de Educação Popular. Poucos anos mais tarde, em 1986, Paulo Freire sofreu com a perda da sua esposa e companheira Elza.

Algum tempo depois, casou-se com Nita, filha de Aluizio Pessoa de Araújo, professor que havia lhe concedido a bolsa de estudos para concluir o colégio. De 1989 a 1991, a convite da Prefeita de São Paulo, esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação da cidade mais populosa do Brasil. Nessa época, criou o Mova, movimento que persiste em alguns municípios brasileiros. Com Nita, que também era professora, Paulo Freire viveu até o fim de sua vida, em 02 de maio de 1997.

Paulo Freire, andarilho e cidadão do mundo, é um dos autores mais citados e reconhecidos internacionalmente, recebendo inúmeros prêmios e homenagens. No exterior, foi acolhido principalmente em países e contextos que buscavam uma educação emancipadora e justiça social. Porém, embora ovacionado internacionalmente, o reconhecimento do educador em terra de suas gentes, ocorreu de forma tardia.

Somente em 2012, Paulo Freire foi oficialmente declarado Patrono da Educação Brasileira, por meio da Lei nº 12.612, sancionada pela então presidente Dilma Rousseff. Esse título reconhece sua contribuição singular para o campo educacional no Brasil e no mundo, especialmente pela criação de uma pedagogia humanizadora, que busca promover a conscientização e a emancipação dos oprimidos por meio da educação.

O reconhecimento formal de Paulo Freire como Patrono da Educação Brasileira reforça a relevância de sua obra e simboliza a valorização da educação como prática de liberdade. O estudo dos saberes docentes necessários à formação continuada para a prática da alfabetização na EJA, objeto desta pesquisa, está profundamente ancorado na Pedagogia de Paulo Freire. No entanto, é importante destacar que a escolha dessa referência para refletir e reinventar a modalidade é uma decisão consciente da pesquisadora, um ato intencional e político.

Entre 2018 e 2022, a conjuntura política no Brasil intensificou a polarização social, na qual Paulo Freire foi colocado no centro de um debate ideológico, sendo frequentemente alvo de críticas. A depreciação ao educador brasileiro apresentada em alguns discursos partiu, essencialmente, de dois grupos: aquele que desconhece sua vida e obra; e aquele que se opõe a ideia da educação como prática da liberdade. Esse último grupo rejeita a pedagogia freireana porque a ele não interessa uma práxis que rompe com as amarras do controle social. O que já é de se esperar, uma vez que, historicamente, sempre houve o medo de instruir as massas, pois ensinar o povo a pensar certo e dizer a sua palavra representa uma ameaça para aqueles/as que se beneficiam da desigualdade. Por este motivo, é essencial ressaltar que Freire não é uma referência imposta, mas uma escolha fundamentada, que reafirma a urgência de pensar e praticar uma educação comprometida com a transformação social.

Assim, com vistas ao objetivo deste trabalho e à luz da pedagogia freireana, busca-se discorrer sobre três temáticas que se encontram entrelaçadas: Alfabetização, Saberes Docentes e Formação Continuada.

#### **4.3.1 Alfabetização**

A trajetória de Paulo Freire foi profundamente marcada pelas suas experiências pessoais e pelo contexto social e político do Brasil. A formação católica, o convívio familiar baseado no diálogo, a crise econômica por qual passou sua família, o Brasil e o mundo, a experiência com a própria fome, o contato com pessoas que viviam em condições mais difíceis que a sua, o privilégio da formação escolar no Colégio Osvaldo Cruz, o trabalho no Sesi, o envolvimento com os trabalhadores e com o MCP, levaram Paulo Freire a realizar uma leitura de mundo crítica e se interessar pela dignidade e pelos direitos de todas as gentes.

Nesse contexto, a alfabetização de pessoas não crianças foi uma das grandes preocupações de Paulo Freire, que enxergava o analfabetismo de homens e mulheres como uma grande injustiça social. Por este motivo, dedicou-se em criar uma nova proposta de

alfabetização que vinculasse educação e transformação social. Uma das experiências mais conhecidas foi vivenciada por Freire e sua equipe na pequena cidade do sertão nordestino, Angicos/RN, em 1963.

A experiência de Angicos iniciou com a pesquisa do que Freire (2022a) chamou de *universo vocabular*. Em entrevistas prévias com a comunidade, foram levantadas palavras carregadas de sentido. Esta pesquisa inicial não foi útil somente para o levantamento de palavras, mas também para conhecer a realidade social das/os alfabetizandas/os. Dentre o universo vocabular descoberto, foram escolhidas as *palavras geradoras*, obedecendo os critérios da riqueza fonêmica, das dificuldades fonéticas (da mais simples para a mais complexa) e do teor prático da palavra. A partir das palavras geradoras, promoveu-se um diálogo com a apresentação de situações-problemas. A ideia era levar o grupo ao debate e a conscientização e, ao mesmo tempo, a alfabetização. No momento seguinte, o/a docente apresentou ao grupo uma ficha, contendo a palavra e o desenho/foto. Depois, outra ficha contendo somente a palavra. E por último, mais uma ficha com a palavra separada em sílabas. Reconhecendo as sílabas, que as/os alfabetizandas/os reconheceram como pedaços, foram apresentadas as famílias silábicas. Com as famílias silábicas, as/os alfabetizandas/os foram desafiados a fazer quantas combinações possíveis e a formar outras palavras. A partir, então, do artefato da leitura e da escrita propriamente ditos, os sujeitos passaram a avançar nos seus conhecimentos, num processo de humanização permanente. (Freire, 2022a)

A experiência que alfabetizou 300 pessoas trabalhadoras/es em 45 dias levou em consideração que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 2021a, p. 36). Isto significa dizer que as 300 pessoas faziam suas leituras de mundo antes mesmo de serem alfabetizadas. Não se tratava de 300 folhas de papel em branco; eram 300 pessoas, mulheres e homens dotados de diferentes saberes, advindos das suas diferentes experiências de vida, de casa, do trabalho, das suas culturas, crenças e valores. Muito antes de se falar em letramento, Freire (2023) compreendeu a alfabetização para além da leitura e escrita da palavra. Pensou (e fez) a alfabetização como um processo diferente daqueles encontrados nas cartilhas, no qual a aprendizagem da leitura e da escrita se dá através da decodificação das palavras. O conteúdo das cartilhas é um saber abstrato, muito distante da realidade, além de não exercitar o pensar e reproduzir os ideais da classe dominante. Para Freire, a alfabetização é um processo de conscientização; “é um ato político e um ato de conhecimento, por isto mesmo um ato criador” (Freire, 2021b, p. 49).

A experiência de Angicos ficou amplamente conhecida como *Método Paulo Freire*, embora ele próprio não concordasse com essa denominação. Em vida, enfatizou que a proposta funcionou bem para aquele grupo de trabalhadoras/es, naquela região, naquele período. Esta proposta não deveria ser copiada para outros sujeitos, de outros lugares, de outros tempos, sem a devida reflexão crítica e adaptações. Nas palavras de Freire (2021a, p. 160): “[...] sempre digo que a única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, algumas das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não seguir-me. Para seguir-me, o fundamental é não seguir-me”.

Falar em *Método Paulo Freire* é uma visão reducionista diante da obra de uma vida inteira que busca no campo da Pedagogia a resposta para uma educação menos ingênua e mais crítica, em suas próprias palavras, “uma pedagogia para homens livres” (Freire, 2022a, p. 11). Freire (2022a) observou na educação o potencial de libertar os homens da condição de oprimidos, transitando de uma sociedade de oprimidos para uma sociedade de iguais. Dessa maneira, destacou a leitura e a escrita como a porta para a entrada no mundo da comunicação escrita, o que pode provocar no sujeito reflexões de suas atitudes anteriores, descobrindo-se produtor de cultura e de sua própria história e, portanto, gerar mudanças em si próprio, ao seu redor e no mundo.

Mais do que recorrente em suas obras, *conscientização* é o conceito central na pedagogia freireana. Freire (2008) credita a uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros - RJ, por volta de 1964, a criação deste vocábulo. Ao ouvi-lo pela primeira vez, logo compreendeu a profundidade do seu significado, “porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (Freire, 2008, p. 29).

Conforme Freire (2008, p. 33), “a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade”, o que possibilita ao sujeito identificar os mecanismos que fazem perpetuar os interesses das classes dominantes e, a partir desta consciência, lutar contra eles. Aí está a finalidade da educação: “permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história” (Freire, 2008, p. 45). A conscientização, desse modo, pode ser alcançada doravante uma educação corajosa, que propõe ao sujeito uma reflexão sobre si mesmo, seu tempo, sua responsabilidade e seu papel social. “A conscientização e a alfabetização jamais se separam” (Freire, 2022a, p. 11).

### 4.3.2 Saberes Docentes

Compreender os saberes docentes necessários à formação continuada para a prática da alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas, sobretudo no que se refere à construção de uma educação crítica e libertadora, requer uma análise que considere os pressupostos da Pedagogia de Paulo Freire (2021b). A obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* é uma das principais referências para discutir os saberes docentes na perspectiva freireana, especialmente porque articula a relação entre teoria e prática, o papel do diálogo, da conscientização e da ética no ato de educar.

Nessa perspectiva, os saberes docentes não se limitam ao domínio técnico ou ao conteúdo escolar, mas decorrem de um processo contínuo de formação e transformação. “Ensinar inexiste sem aprender” (Freire, 2021b, p. 25) e, antes mesmo do exercício do magistério, a (futura) professora ressignificou as aprendizagens escolares e as metodologias que vivenciou na condição de estudante, o que, posteriormente, influenciou na constituição de sua prática pedagógica. Assim, a docência se estabelece como um espaço de criação e não de mera transmissão, como afirma Freire (2021b, p. 24): “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Os saberes docentes são múltiplos e abrangem dimensões que extrapolam os conhecimentos específicos das áreas do conhecimento. Eles envolvem as aprendizagens construídas por meio da reflexão sobre as experiências vividas, o domínio dos fundamentos teóricos que sustentam uma prática pedagógica crítica, e a compreensão do contexto social, cultural e político no qual a escola e os/as educandos/as estão inseridos. Além disso, incluem saberes que permitem estabelecer uma relação dialógica e respeitosa com os/as educandos/as, marcada pela escuta ativa, pela empatia e pelo reconhecimento da outra pessoa como sujeito de direitos e de saberes.

A ideia de que os saberes docentes incluem reflexões sobre a experiência vivida encontra eco na obra de Paulo Freire, que reúne conhecimentos que foram construídos ao longo da sua trajetória, de menino humilde a educador progressista. Foi por meio da observação e da problematização do contexto histórico, marcado pela exclusão de milhões de brasileiros e brasileiras que não tinham acesso à leitura e à escrita, que Freire desenvolveu seu método de alfabetização. A partir do enfrentamento da cultura do silêncio, Freire não apenas criou uma proposta pedagógica transformadora, mas também deixou um legado que interpela professoras a pensarem criticamente suas próprias práticas, num movimento de ação-reflexão-ação

permanente: “a prática docente crítica [...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2021b, p. 39).

Outro saber essencial para a prática docente, fundamentado na Pedagogia de Paulo Freire, é o domínio dos fundamentos teóricos que sustentam a prática pedagógica crítica. Freire (2021b) sustenta que a educação é um ato político, dialógico e intencionalmente transformador, o que requer da educadora não apenas o domínio técnico dos conteúdos escolares, mas também a compreensão das bases filosóficas que fundamentam sua prática. Esse saber teórico possibilita à professora reconhecer a escola e a sala de aula como espaços de luta, nos quais o fazer pedagógico pode contribuir para a construção de uma sociedade menos desigual. Nesse caminho é preciso “clareza em torno de *a favor de quem e do quê, portanto, contra quem e contra o quê* fazemos a educação” (Freire, 2021a, p. 59).

Segundo Freire (2021b), a educadora crítica não pode assumir-se como neutra, já que sua prática está ancorada em uma visão de mundo que busca a libertação dos sujeitos. “Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça?”, questiona Freire (2021b, p. 109). Assim, conhecer os fundamentos teóricos da educação crítica é essencial para que a docente não se limite a reproduzir práticas tradicionais que reforçam a passividade e o conformismo, mas que, ao contrário, promova uma educação problematizadora, capaz de dialogar com a realidade das/os educandas/os e instigá-los a agir sobre ela. Esse saber, portanto, transcende o domínio de técnicas de ensino e insere-se em uma dimensão comprometida com a transformação social.

A compreensão do contexto social, cultural e político em que a escola e os/as educandos/as estão inseridos é outro saber necessário à prática educativa. Para Freire (2021b), a prática docente está intrinsecamente relacionada às condições concretas de existência dos sujeitos. “O homem [e a mulher] é um ser de raízes espaço-temporais”, nas palavras de Freire (1979, p. 61). Essa compreensão é essencial porque permite à professora identificar as desigualdades e contradições presentes na sociedade, bem como os desafios específicos enfrentados pelos/as educandos/as em sua realidade cotidiana. Assim, a educadora crítica não apenas ensina conteúdos, mas problematiza a vida concreta dos sujeitos, ajudando-os a se perceberem como agentes capazes de transformar suas condições.

Freire (2021b) enfatiza que acolher a realidade e a leitura de mundo da/o educanda/o é o ponto de partida para o diálogo, tornando-as objeto de reflexão e transformação. Nesse sentido, o conhecimento sobre as condições políticas e culturais do território escolar não é apenas um complemento ao trabalho docente, mas um eixo central que orienta uma prática

pedagógica emancipadora. Sem essa dimensão contextual, a educação corre o risco de reproduzir uma lógica bancária, que desconsidera os sujeitos como produtores de história, cultura e conhecimento.

Com inspiração na pedagogia freireana, é fundamental o desenvolvimento de saberes que permitam estabelecer uma relação dialógica e respeitosa com os/as educandos/as. Essa relação deve ser marcada pela escuta ativa, pela empatia e pelo reconhecimento do outro como sujeito de direitos e de saberes. Para Freire (2021b), o diálogo é centro da prática educativa, pois é por meio dele que se constroi uma educação humanizadora, capaz de reconhecer os sujeitos como fazedores de cultura e de história. Essa postura dialógica exige da educadora não apenas a abertura para ouvir, mas também a disposição para acolher as diferenças, compreender as múltiplas vivências e valorizar os saberes que os/as educandos/as trazem consigo.

A escuta ativa, nesse contexto, transcende o ato de ouvir; ela implica em um comprometimento ético e político com a outra pessoa, que se concretiza no respeito às suas narrativas e experiências. Já a empatia e o reconhecimento da outra pessoa como sujeito de direitos são essenciais para construir uma relação horizontal, em que a professora não se coloca como a única detentora de saber, mas como uma motivadora e mediadora no processo de aprendizagem. Freire (2021b) defende que esse tipo de relação fortalece a autonomia dos/as educandos/as e contribui para a superação de práticas autoritárias e alienantes. Assim, o desenvolvimento desses saberes é fundamental para transformar a sala de aula em um espaço de partilha, construção coletiva e emancipação, tornando-se instrumentos essenciais para a construção de uma prática pedagógica que atende às especificidades da EJA.

### **4.3.3 Formação Continuada**

A formação docente, na perspectiva de Paulo Freire, está intrinsecamente ligada à compreensão do inacabamento da pessoa humana. Freire (2021b) defende que as pessoas estão em constante busca, em permanente processo de aprender e transformar-se. Esse inacabamento, que torna as pessoas essencialmente educáveis, sustenta a necessidade de uma formação docente que não se encerra na graduação, mas que se estende por toda a vida profissional. A formação continuada, nesse sentido, não é um complemento à formação inicial, mas um componente essencial para a construção de uma prática pedagógica crítica e reflexiva.

Freire (2021b) reconhece que educar e humanizar são processos imbricados, já que só podem ser exercidos por sujeitos que se percebem como inacabados e comprometidos com o

aperfeiçoamento de si mesmos e das outras pessoas. A formação continuada, portanto, não deve limitar-se à atualização técnica ou metodológica, mas deve englobar a reflexão sobre a prática, a análise crítica do contexto sociopolítico e cultural em que se insere a educação, bem como o fortalecimento de uma postura ética e dialógica no exercício da docência.

Um dos conceitos centrais para Freire (2021b) no que tange à formação docente é o de *codiscência*, que enfatiza a natureza recíproca do processo de ensinar e aprender. Segundo Freire (2021b, p. 32), “não há docência sem discência”, pois a educadora também aprende ao ensinar, no mesmo movimento em que contribui para a aprendizagem dos/as educandos/as. “Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos” (Freire, 2022, p. 95-96). Esse entendimento desafia as hierarquias tradicionais entre quem ensina e quem aprende, reconhecendo a sala de aula como um espaço de troca e construção coletiva de saberes. Assim, a formação continuada deve promover momentos que possibilitem à docente aprender com as experiências vividas e com os sujeitos que encontra em seu percurso.

Outro ponto fundamental na concepção freireana de formação docente é o movimento de *ação-reflexão-ação*, que resulta na práxis transformadora. Para Freire (2021b), a prática educativa deve ser permanentemente analisada, confrontada e ressignificada à luz de suas implicações éticas, políticas e pedagógicas. Essa práxis é essencial para que a educadora desenvolva a capacidade de intervir criticamente na realidade e não se limite a reproduzir práticas pedagógicas acríticas. Nesse sentido, a formação continuada deve ser concebida como um espaço que fomente a criticidade e o compromisso social das professoras, contribuindo para o fortalecimento de uma educação emancipadora.

Freire (2021b) também destaca a vocação ontológica da pessoa humana para aprender. Para ele, “o homem é um ser que se faz e refaz continuamente” (Freire, 2021b, p. 31), e é essa capacidade de reconstruir-se que torna a formação continuada indispensável. Ao reconhecer sua incompletude, a educadora se engaja em processos de formação que não visam apenas o aprimoramento individual, mas a construção coletiva de novos saberes e práticas. Essa visão reforça a importância de criar espaços colaborativos e dialógicos, em que as professoras possam compartilhar experiências, dialogar sobre desafios comuns e construir, em conjunto, soluções para os problemas enfrentados no cotidiano escolar.

Por fim, Freire (2021b) nos lembra da dimensão ética e política da formação docente. Ele ressalta que “a educação não é neutra” (Freire, 2021b, p. 37) e, portanto, a formação continuada deve preparar as professoras para exercerem uma pedagogia que enfrente as desigualdades e promova a emancipação dos sujeitos. À luz da Pedagogia de Paulo Freire, a

formação continuada transcende a lógica da capacitação técnica e assume um papel central na constituição de educadoras críticas, reflexivas e engajadas com a transformação social.

#### 4.4 ENTRELACAMENTOS

A partir do encontro com a Pedagogia de Paulo Freire, contudo, torna-se impossível pensar a educação na perspectiva da neutralidade. Educação é sempre um ato político a favor de algo e de alguém. Nessa direção, o que se propõe é a construção de uma alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas com vistas à libertação e emancipação dos sujeitos, ideia-chave dessa abordagem.

A pedagogia freireana toma a educação como um “processo de emancipação humana e de construção de outro mundo possível” (Freire, 2021a, p. 19). Nas relações que estabelece com o mundo e no mundo, o sujeito cria, recria, transforma, enfim, exerce domínio da cultura e da história, constituindo-se como um ser situado e datado (Freire, 2022a). Nesse caminho, passa de espectador/objeto para produtor/sujeito da própria história.

Não se trata de um otimismo ingênuo, de pensar a educação como a mola propulsora da transformação que a sociedade tanto necessita; trata-se, porém, de renunciar a todo tipo de conformismo, de aceitação e adaptação por julgar que as coisas são assim mesmo e nunca vão mudar. Tão importante quanto reconhecer as limitações da educação, é reconhecer suas possibilidades. Freire (2022a) defende que, a partir do processo educativo, o sujeito pode abandonar a passividade, a acomodação e a desesperança, para perceber-se como força transformadora, crítica e politizadora. “Naturalmente, a viabilização do país não está somente na escola democrática, formadora de cidadãos críticos e capazes, mas passa por ela, necessita dela, não se faz sem ela” (Freire, 2022c, p. 86-87).

Ao combater o pessimismo liberal e analisar as possibilidades e limitações da educação, ganha força uma pedagogia que leva a educadora a engajar-se social e politicamente. Freire (2021b, p. 96) defende que “a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Pode ser uma intervenção no sentido de transformação, o que implica uma tomada de consciência das pessoas de modo que se percebam como sujeitos da sua própria história e do mundo; desse modo uma educação como prática da liberdade e emancipação humana. Ou pode ser uma intervenção no sentido de deixar tudo como está, a favor de quem já está no poder; uma intervenção a partir da acomodação, da aceitação, da adaptação, da imobilização e, conseqüentemente, da reprodução da sociedade desigual como já está posta.

Freire (1979) destaca a importância do engajamento da educação na mudança de uma sociedade de oprimidos para uma sociedade de iguais. Ensinar exige esperança e a convicção de que mudar é possível. “É o saber da história como possibilidade e não como determinação. O mundo não é, o mundo está sendo. [...] No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar” (Freire, 2021b, p. 74-75). A docência, nessa visão, implica em uma postura de constante pesquisa e reflexão crítica sobre a própria prática. Freire destaca que o professor precisa promover a transição da curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica, onde questionar o mundo é a base para o desenvolvimento do conhecimento. Esse processo exige humildade, respeito à autonomia e escuta atenta, características centrais de uma prática docente dialógica e humanizadora.

## 5 ENCONTRO COM AS ALFABETIZADORAS DO CEJA DE BRUSQUE

Pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo nela a teoria embutida. A avaliação da prática como caminho de formação teórica e não como instrumento de mera recriminação da professora. (Freire, 2022c, p. 33-34).

No encontro com as alfabetizadoras do Ceja de Brusque, foram compartilhados saberes e práticas docentes construídas ao longo de suas trajetórias na Educação, especialmente na modalidade investigada. A partir das narrativas, articulou-se experiências e reflexões de diferentes formas - entre si, com o referencial teórico e com a interpretação da pesquisadora -, fazendo emergir uma nova compreensão alinhadas ao objetivo central desta pesquisa: compreender os saberes docentes necessários à formação continuada para a prática da alfabetização na EJA.

Retomando o caminho escolhido para o encontro, a pesquisa de campo foi realizada no Ceja de Brusque, após a obtenção das autorizações necessárias. O projeto foi submetido à Plataforma Brasil, incluindo documentos como o TCLE, roteiro de entrevista e termo de anuência da SED/SC por meio da CRE de Brusque, e aprovado pelo comitê de ética do IFC - *Campus Camboriú*, em novembro de 2023.

Com a aprovação, foi formalizado o convite às 3 (três) professoras alfabetizadoras do Ceja de Brusque, que atuavam nas turmas de Nivelamento, no período da pesquisa. Após a apresentação do TCLE e o aceite voluntário das participantes, as entrevistas foram realizadas no espaço da biblioteca da unidade escolar, no início do mês de dezembro de 2023, conforme a disponibilidade de cada professora. As entrevistas foram gravadas com o uso do aparelho de telefone celular da pesquisadora e, depois, os arquivos de áudio foram convertidos em textos com o uso de ferramentas gratuitas encontradas em *sites da internet*.

Na sequência, os dados coletados nas entrevistas foram analisados sob a ótica da ATD, proposta por Moraes e Galiuzzi (2016). A metodologia proposta pelo pesquisador Roque Moraes e pela pesquisadora Maria do Carmo Galiuzzi, ambos de nacionalidade brasileira, refere-se a uma abordagem qualitativa voltada à produção de novas compreensões sobre fenômenos e discursos, posicionando-se entre a análise de conteúdo e a análise de discurso.

Segundo Moraes e Galiuzzi (2016), este método, mais do que uma sucessão de etapas analíticas, constitui-se como um processo de construção e reconstrução interpretativa que valoriza a subjetividade da pesquisadora e sua imersão no objeto de estudo. Assim, a análise de

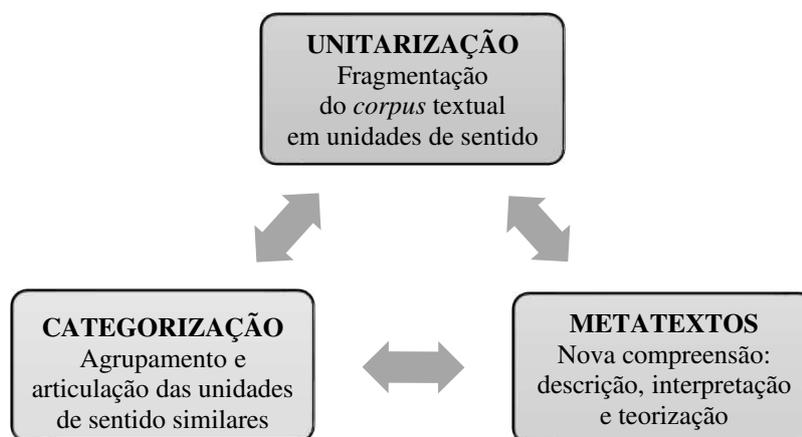
dados escolhida rompe com a ideia da neutralidade científica e busca articular as vozes das professoras com os referenciais teóricos e as reflexões construídas ao longo desta pesquisa, valorizando os saberes docentes mobilizados em suas práticas cotidianas.

A seguir, apresenta-se o caminho percorrido rumo aos achados da pesquisa e uma nova compreensão.

### 5.1 O CAMINHO PARA UMA NOVA COMPREENSÃO

O caminho da ATD apresenta-se como “um ciclo composto de três momentos: desmontagem dos textos, estabelecimento de relações e captação do novo emergente” (Moraes e Galiazzi, 2016, p. 13), conforme busca-se ilustrar na figura abaixo:

Figura 9: Ciclo da Análise Textual Discursiva (ATD)



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Nessa perspectiva, a análise dos dados iniciou-se pela desmontagem do texto, “processo desconstrutivo denominado *unitarização*” (Moraes e Galiazzi, 2016, p. 13). A etapa da unitarização consiste em fragmentar o *corpus* textual em unidades de significado, permitindo a posterior categorização e articulação de sentidos similares. O *corpus* textual, matéria-prima desta pesquisa de campo, é composto pelas respostas dadas pelas professoras no momento das

entrevistas. Não faz parte do *corpus* as questões do roteiro de entrevista, uma vez que interessa mais as contribuições obtidas do que o instrumento utilizado para obtê-las.

Desse modo, as transcrições foram lidas e os trechos mais relevantes ao objetivo da pesquisa foram destacados. Os trechos destacados foram transportados para um quadro, compondo a soma de 61 unidades de significado. Para fins de facilitar a próxima etapa da análise, atribuiu-se títulos a cada unidade de significado com o interesse de “apresentar a ideia central da unidade” (Moraes e Galiazzi, 2016, p. 42). A etapa inicial da ATD, contudo, foi marcada por um envolvimento profundo e contínuo com o *corpus* textual, um processo essencial para possibilitar o surgimento da nova compreensão.

De acordo com Moraes e Galiazzi (2016), o estabelecimento de relações entre as unidades de significado permite a construção de novas compreensões sobre os fenômenos estudados. Nesse contexto, a etapa da categorização foi realizada como parte do ciclo da análise. Essa etapa é descrita como um movimento de síntese, no qual se constroem sistemas de categorias capazes de expressar as novas aprendizagens e compreensões decorrentes do processo analítico (Moraes e Galiazzi, 2016). De modo geral, a categorização consiste em agrupar e articular as unidades de significado, criando conexões que originam sentidos comuns a partir dos dados. Segundo a autoria da abordagem, essa fase “envolve construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as” (Moraes e Galiazzi, 2016, p. 34).

Além de reunir elementos similares, a categorização envolve também a nomeação e definição das categorias. Na ATD, essas categorias podem ser classificadas em dois tipos: categorias *a priori* e categorias emergentes. As categorias *a priori* são definidas antes da análise do *corpus* e são “deduzidas das teorias que servem de fundamento para a pesquisa” (Moraes e Galiazzi, 2016, p. 45). Já as categorias emergentes são “construções teóricas que o pesquisador elabora a partir do *corpus*” (Moraes e Galiazzi, 2016, p. 47), sendo definidas durante o processo analítico.

Inicialmente, considerando o objetivo da pesquisa, estavam latentes duas categorias *a priori*: (i) formação continuada para a alfabetização na EJA e (ii) saberes docentes da alfabetização na EJA. No entanto, mesmo sendo a primeira experiência da pesquisadora com análise de dados e, mais especificamente, com a ATD, optou-se por um envolvimento mais aprofundado com as unidades de significado, buscando nelas a identificação de possíveis categorias emergentes. Essa escolha fundamentou-se na ideia de que esse processo permitiria ampliar as possibilidades de construção de uma nova compreensão sobre a temática estudada.

Nesse momento da análise, compreendeu-se que os títulos atribuídos a cada unidade de significado constituem as categorias iniciais do estudo. Assim, para as 61 unidades de significado identificadas, foram criados 20 títulos, que agora passaram a ser considerados categorias iniciais. Essas categorias refletem diferentes aspectos relacionados aos objetivos da pesquisa, sendo elas: (i) atuação profissional; (ii) conteúdo da alfabetização na EJA; (iii) desafios da alfabetização na EJA; (iv) experiência com alfabetização de crianças; (v) experiência na EJA; (vi) experiência profissional; (vii) formação continuada; (viii) formação continuada em serviço; (ix) formação continuada voltada para a EJA; (x) formação continuada voltada para a realidade; (xi) formação inicial; (xii) formação inicial em EJA; (xiii) metodologia da alfabetização na EJA; (xiv) perspectiva crítica da alfabetização na EJA; (xv) práticas pedagógicas; (xvi) professora reflexiva; (xvii) recursos didáticos; (xviii) saberes da experiência; (xix) saberes da teoria; e (xx) saberes docentes. Esse processo de nomeação demonstra um esforço de síntese e organização inicial, permitindo a construção de uma estrutura analítica que dá suporte às etapas subsequentes da análise.

Na sequência, procurou-se estabelecer novas conexões entre as categorias iniciais com significados semelhantes, a fim de chegar a novas categorias, chamadas de intermediárias. Desse modo, as 20 categorias iniciais foram reorganizadas a partir de suas convergências, resultando em 8 categorias intermediárias: (i) desafios da alfabetização na EJA; (ii) formação continuada; (iii) formação docente; (iv) formação inicial; (v) perfil profissional; (vi) perspectiva crítica da alfabetização na EJA; (vii) práticas pedagógicas; e (viii) saberes docentes. Como afirmam Moraes e Galiuzzi (2016, p. 51), trata-se de "costurar as diferentes categorias entre si, na expressão da compreensão do todo".

A redução do número de categorias iniciais para um número menor de categorias está relacionada ao movimento de síntese característico da ATD. Essa redução não busca retornar ao *corpus* original, mas sim construir um novo texto, ou metatexto, que representa uma nova compreensão do objeto de estudo. É como observar um mosaico: inicialmente, analisam-se as partes de forma isolada; em seguida, conecta-se essas partes para revelar o todo. Ainda na segunda etapa, mais um movimento de síntese foi realizado, agrupando as categorias intermediárias e culminando em 3 (três) categorias finais: (i) formação docente para a alfabetização na EJA; (ii) saberes e práticas docentes da alfabetização na EJA; e (iii) perspectiva crítica da alfabetização na EJA.

Vale lembrar que, inicialmente, considerou-se 2 (duas) categorias formuladas *a priori*, elaboradas com base no objetivo central da pesquisa: (i) formação continuada para a

alfabetização na EJA e (ii) saberes docentes da alfabetização na EJA. Porém, a pesquisadora decidiu exercitar a busca por categorias emergentes, com o intuito de ampliar a compreensão dos dados e identificar aspectos que pudessem surgir de forma espontânea durante o processo analítico. Foi nesse exercício de busca que, além das 2 (duas) categorias inicialmente pensadas, uma nova categoria emergiu a partir da análise, indicando elementos não previstos na formulação inicial: (iii) perspectiva crítica da alfabetização na EJA. Além disso, a uma das categorias *a priori*, foi acrescentado o conceito “práticas”: (ii) saberes e *práticas* docentes da alfabetização na EJA. Tal resultado é condizente a um modelo misto de categorização, “no qual o pesquisador parte de um conjunto de categorias *a priori*, completando-as ou reorganizando-as a partir da análise” (Moraes e Galiuzzi, 2016, p. 47). Esse modelo misto, ao combinar categorias previamente definidas com aquelas que emergem do processo analítico, enriquece a interpretação dos dados e possibilita uma leitura mais abrangente e profunda dos fenômenos investigados, mantendo o rigor metodológico alinhado aos objetivos da pesquisa.

Contudo, o processo descrito até o momento está sistematizado em um quadro, disponível no apêndice deste trabalho (APÊNDICE E). No entanto, para ilustrar e exemplificar esse percurso de análise e síntese, optou-se por apresentar, no corpo deste texto, uma amostra parcial do quadro (QUADRO 12). Essa estratégia visa proporcionar uma visão clara do caminho metodológico percorrido, permitindo a compreensão do processo sem a necessidade imediata de consultar o apêndice.

Quadro 12: Sistematização do processo de unitarização e categorização (mostra parcial)

	UNIDADES DE SENTIDO (US) (Fragmentos extraídos do <i>corpus</i> textual)	CATEGORIAS INICIAIS (inicialmente, títulos elaborados para as US)	CATEGORIAS INTERMEDIÁ -RIAS	CATEGORIAS FINAIS
DOCENTE 1: PROFESSORA LIBERDADE	8 anos de experiência na educação.	Experiência profissional	Perfil profissional	Formação docente para a alfabetização na EJA
	Professora da turma de Nivelamento, ACT, 20h, período noturno.	Atuação profissional		
	É o segundo ano que trabalho no Ceja.	Experiência na EJA		
	Formação inicial em Pedagogia, na Unifebe, concluída em 2017.	Formação inicial	Formação docente	
	Para qualificar a minha práxis... Eu tento fazer com que a minha teoria venha para a minha prática... Isso é um processo... Eu olho para a minha jornada e vejo a professora que eu era há quatro anos atrás e	Perspectiva crítica da alfabetização na EJA	Perspectiva crítica da	Perspectiva crítica da

	percebo mudanças... O processo de estar ali diariamente, sempre refletindo a partir do conhecimento teórico.	Professora reflexiva	alfabetização na EJA	alfabetização na EJA
	Na alfabetização de jovens e adultos eu trabalho a escrita, a cópia do texto no caderno... Porque é o que eles gostam e querem fazer. Na percepção deles, eles estão aprendendo... Ao mesmo tempo, trabalho a oralidade, trabalho com imagens, uso os tablets... O público do Ceja precisa ser conquistado para permanecer no processo...	Metodologias da alfabetização na EJA  Perspectiva crítica da alfabetização na EJA		Saberes e práticas docentes da alfabetização na EJA
	A gente precisa utilizar o conhecimento prévio que eles já têm. Ao mesmo tempo que às vezes a gente precisa desconstruir alguns conceitos enraizados na vivência deles, para que eles tenham um outro olhar... A dificuldade é fazer essa desconstrução de um modo que eu não acabe ferindo...	Desafios da alfabetização na EJA	Desafios da alfabetização na EJA	

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No quadro acima, uma amostra parcial da sistematização dos processos de unitarização e categorização da ATD, a primeira coluna apresenta o nome fictício atribuído à primeira docente entrevistada: *Professora Liberdade*. Para garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa, todas as professoras alfabetizadoras foram identificadas com nomes que fazem alusão a obras de Paulo Freire, de forma a destacar a perspectiva freireana que orienta esta pesquisa. Assim, a segunda docente foi denominada *Professora Esperança*, enquanto a terceira recebeu o nome de *Professora Autonomia*.

Na segunda coluna, são apresentadas 8 (oito) unidades de sentido (US), fragmentos do *corpus* textual resultantes das respostas fornecidas pela Professora Liberdade durante a entrevista. Cada unidade de sentido foi analisada e, na terceira coluna, recebeu um título que representa as categorias iniciais, identificadas a partir dos dados.

Essas categorias iniciais foram, então, agrupadas de acordo com suas semelhanças e convergências, formando as categorias intermediárias, que estão descritas na quarta coluna. Finalmente, na quinta coluna, são apresentadas as categorias finais, resultantes de um processo analítico rigoroso e reflexivo, que, como ressaltam Moraes e Galiazzi (2016, p. 43), constitui “uma atividade exigente e trabalhosa”. A organização em camadas visa demonstrar de forma clara e sistemática o percurso investigativo adotado na análise, evidenciando como os significados emergiram e foram refinados ao longo do processo de categorização. É importante

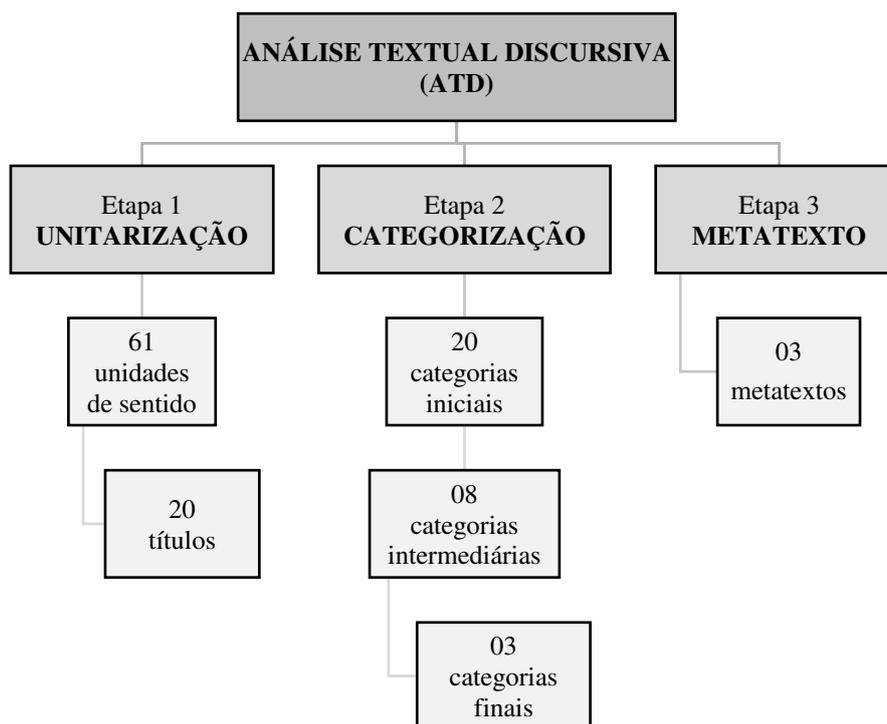
ênfatizar que o quadro é apenas uma amostra parcial, visto que a análise partiu de 61 unidades de sentido, e não 8 (oito).

O caminho percorrido para a conclusão da segunda etapa, o processo de categorização, foi marcado por sua complexidade e pela não linearidade característica desse tipo de análise. Longe de ser um processo simples ou rápido, exigiu da pesquisadora um estudo aprofundado para compreender e aplicar a metodologia da ATD. Foi uma jornada longa, repleta de idas e vindas, escolhas criteriosas e, em muitos momentos, a necessidade de revisitar etapas anteriores para reavaliar decisões. Esse exercício contínuo de reflexão e refinamento, embora desafiador, resultou na certeza de um trabalho conduzido em conformidade com os princípios da rigorosidade científica. Além disso, trouxe à pesquisadora a alegria de fazer ciência e o privilégio de novas aprendizagens, reafirmando o valor do processo investigativo como um caminho de descobertas e crescimento acadêmico.

Na terceira etapa da ATD, a escrita dos metatextos representou o momento em que as descrições, interpretações e teorizações foram articuladas, culminando na emergência de uma compreensão renovada e aprofundada sobre o objeto de estudo. Nesse processo, os dados analisados foram integrados e relacionados ao referencial teórico, permitindo a construção de categorias analíticas que dão suporte à interpretação global da pesquisa. Conforme Moraes e Galiuzzi (2016), o metatexto final reflete um esforço consciente de explicitar as compreensões produzidas ao longo das etapas anteriores, funcionando como um espaço para comunicar, de maneira válida e consistente, as relações estabelecidas entre os elementos construídos. A escrita, nesse contexto, desempenha um papel duplo: contribui ativamente para a elaboração das compreensões e possibilita sua sistematização e compartilhamento.

A seguir, apresenta-se uma figura que sintetiza o processo da ATD, ilustrando suas etapas e destacando os elementos que compõem cada fase, desde a unitarização até a elaboração dos metatextos:

Figura 10: Síntese da Análise Textual Discursiva (ATD)



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

No caso desta pesquisa, todavia, foram definidas três categorias finais que orientaram a elaboração dos metatextos: (i) formação docente para a alfabetização na EJA, que aborda os desafios e as necessidades formativas das professoras alfabetizadoras; (ii) saberes e práticas docentes da alfabetização na EJA, que enfatizam o diálogo entre os conhecimentos adquiridos e as experiências práticas na sala de aula; e (iii) perspectiva crítica da alfabetização na EJA, que destaca a importância de uma abordagem freireana, pautada na reflexão e na emancipação dos sujeitos.

Nessa direção, anuncia-se os metatextos, que não apenas sintetizam as descobertas da pesquisa, mas também ampliam a compreensão sobre a complexidade da prática da alfabetização na EJA, oferecendo contribuições significativas para o campo educacional.

### 5.1.1 Formação docente para a alfabetização na EJA

As trajetórias das professoras alfabetizadoras do Ceja de Brusque, sujeitos desta pesquisa, revelaram a diversidade de experiências e formações que compõem o perfil docente na EJA, especificamente das turmas de alfabetização. A pesquisa destaca que a formação inicial, na maioria das vezes, não aborda conhecimentos específicos da modalidade, o que foi identificado nas falas das professoras. Esse contexto se agrava pelo fato de atuarem como professoras temporárias (ACTs) na Rede Estadual de Ensino de SC, muitas vezes acumulando outras atividades profissionais para garantir sua subsistência. Essa realidade evidencia os desafios e a necessidade de se pensar em tempos e espaços adequados para a formação continuada.

A professora Liberdade, com oito anos de experiência na educação, atua no Ceja de Brusque há dois anos, dividindo seu tempo entre a turma de Nivelamento (correspondente aos primeiros anos de escolarização, incluindo a alfabetização), no período noturno, e o ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Brusque, nos períodos matutino e vespertino. Sua formação inicial em Pedagogia, concluída em 2017 na Unifebe, incluiu uma disciplina sobre EJA e estágio na área, porém sua experiência prévia em alfabetização (de crianças) foi como professora de inclusão, não como regente.

Aprender a ser professora na EJA... É algo que a gente está sempre aprendendo e nem sempre está pronto para aquilo que vai encontrar... Eu acabo aprendendo a ser professora de alfabetização de jovens e adultos dentro de sala de aula, junto com os estudantes... Como a gente lida com esse público? Percebendo como eles são, o que trazem, de onde vêm, qual a história, qual a realidade, o que precisam... É um processo... (Professora Liberdade)

A professora ainda destaca a importância da formação continuada para suprir lacunas deixadas pela formação inicial, mas observa que as propostas formativas são, frequentemente, desconectadas da realidade da sala de aula.

A formação continuada é importante à medida que traz subsídios para trabalhar dentro da sala de aula... A formação é importante, mas precisa ser pensada e direcionada para os professores... A Rede Estadual de Ensino SC promove formações ao longo do ano... Das formações que a gente já teve, algumas foram orientadas para a nossa realidade, para a EJA; mas algumas formações são mais gerais e não atingem a realidade que a gente vive, como se viesse muito de cima... (Professora Liberdade)

A professora Esperança, com 33 anos de atuação, sendo 9 (nove) como professora e 24 como supervisora escolar, também exemplifica essa situação. Ingressou recentemente no Ceja de Brusque, onde leciona na turma de Nivelamento, no período vespertino, conciliando com o trabalho na Associação de Pais, Profissionais e Amigos dos Autistas de Brusque e Região (AMA). Apesar de sua experiência, sua formação inicial em Magistério e Pedagogia pela Univali, concluída em 1990, não contemplou a EJA, sendo necessário buscar esse conhecimento posteriormente, ao trabalhar no Sesi. Para Esperança, a formação continuada deve ser parte do cotidiano escolar, mas reconhece que o tempo limitado, aliado à ausência de políticas mais abrangentes, dificulta sua implementação. Em sua visão, é fundamental oferecer suporte aos professores de forma acolhedora.

É tão necessária a formação de professores na prática permanente, no dia a dia... Eu falo da pedagogia da presença [de um coordenador, supervisor, gestor]... O professor está sozinho no dia a dia... Eu acho que a formação continuada está na observação, não num olhar de julgamento, de apontar erros... E sim num olhar de acompanhar e auxiliar o professor... Então, eu percebo que o professor tem que ter autonomia, uma autonomia vigiada, no sentido de acompanhar com acolhimento... Ele precisa ter suporte... Eu sempre tive o apoio que precisei aqui no Ceja... E também gosto da minha autonomia... (Professora Esperança)

A professora Autonomia, com 16 anos de experiência docente, dos quais 11 foram trabalhando no Ceja de Brusque, reforça a importância da formação continuada para a prática docente na EJA. Apesar de sua formação inicial em Normal Superior, concluída em 2009 pela Uniasselvi, e da especialização em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, Autonomia relata que não teve contato com conhecimentos específicos sobre a modalidade. A professora reconhece os entraves impostos por seu vínculo temporário e a falta de oportunidades formativas regulares.

A minha busca é constante, mas é individual... Os cursos nem sempre são oferecidos pelos órgãos públicos... A formação continuada é importante, em específico para a EJA... A formação continuada promovida pela rede não acontece com frequência, geralmente, no início do ano letivo... (Professora Autonomia)

Além das lacunas deixadas pela formação inicial e das limitações relacionadas ao vínculo temporário, a rotatividade docente emerge como um desafio significativo para o Ceja de Brusque. A contratação temporária impede, na maioria das vezes, um trabalho docente contínuo, dificultando o sentimento de pertencimento e compromisso efetivo com o coletivo da escola. Essa alta rotatividade também compromete o desenvolvimento de uma formação em

serviço consecutiva, pois a cada novo semestre ou ano letivo, a escola precisa formar uma nova equipe.

Nesse cenário, acende a ideia de uma formação mínima padronizada como uma possibilidade para oferecer suporte às novas alfabetizadoras do Ceja de Brusque. No entanto, seria essa solução válida ou apenas um paliativo? A formação mínima padronizada poderia funcionar como um ponto de partida, mas atenderia à complexidade das práticas docentes em um contexto tão heterogêneo quanto o da EJA? Há um risco de que essa proposta se assemelhe a manuais ou cartilhas descontextualizadas, tão criticadas pela perspectiva freireana, por ignorarem a singularidade das realidades educacionais e as experiências dos sujeitos envolvidos no processo.

Se uma formação mínima padronizada fosse implementada, quais conhecimentos e saberes docentes seriam contemplados? Existe um saber mínimo necessário para a constituição da docência na EJA? Essa questão, por si só, abre espaço para uma discussão mais ampla: quais seriam os fundamentos essenciais para atuar com uma população tão diversa e historicamente excluída? Quais saberes específicos da EJA, como a compreensão das trajetórias de vida dos/as educandos/as, o respeito aos tempos de aprendizagem e o diálogo como prática pedagógica, deveriam ser incluídos? Seria possível consolidar esses saberes sem engessar as práticas docentes e sem reduzir a formação a um conjunto de normas técnicas?

À luz das contribuições de Paulo Freire, a formação continuada deve ser concebida como um processo permanente de aprendizagem e reflexão, que considera o inacabamento da pessoa humana como fundamento para a busca contínua de transformação. Para Freire (2021b), educar é um ato essencialmente humanizador, e a formação das professoras não pode limitar-se à capacitação técnica ou à atualização metodológica. É necessário integrar práticas que promovam a análise crítica do contexto sociopolítico e a reflexão sobre a práxis docente, permitindo às professoras reconhecerem-se como sujeitos do processo formativo.

Freire (2021b) também enfatiza a importância do movimento de ação-reflexão-ação, que caracteriza a práxis transformadora. Nesse sentido, a formação continuada deve oferecer momentos de análise e ressignificação das práticas pedagógicas, visando à construção de uma educação crítica e emancipadora. No contexto da EJA, marcada por especificidades e desafios, essa perspectiva torna-se ainda mais necessária, pois possibilita que as professoras enfrentem as desigualdades estruturais que atravessam a modalidade.

Todavia, questiona-se: uma formação mínima padronizada, ainda que bem estruturada, poderia realmente superar os desafios impostos pela rotatividade e pelas condições de trabalho

temporário? Ou seria mais adequado investir na construção de políticas públicas que garantam um quadro efetivo de professoras alfabetizadoras no Ceja de Brusque, assegurando estabilidade e condições para o desenvolvimento profissional contínuo? Até que tais políticas sejam implementadas, seria essa formação mínima uma solução emergencial apropriada, um “curativo” necessário, ou uma simplificação do que deveria ser um processo contínuo e dialógico de construção de saberes?

Como afirmou Freire (2001b, p. 58), “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”. Por este motivo, a importância da criação de espaços colaborativos e dialógicos revela-se indispensável para a formação continuada. Esses espaços não apenas fomentam a troca de experiências e a construção coletiva de saberes, mas também reforçam o compromisso ético e político das docentes com a transformação social.

### **5.1.2 Saberes e práticas docentes da alfabetização na EJA**

O contexto da alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas traz desafios únicos que exigem das docentes não apenas a aplicação de técnicas pedagógicas, mas também a mobilização de saberes que vão além do conteúdo formal. Esses saberes envolvem a fundamentação teórica que sustenta uma prática educativa crítica, os conhecimentos necessários para estabelecer relações empáticas e respeitadas, e, sobretudo, a reflexão a partir das experiências docentes. Eles também englobam a compreensão do contexto social, cultural, econômico e político no qual a comunidade escolar está inserida, permitindo que as desigualdades sejam problematizadas no processo educativo.

A alfabetização é mais do que ensinar a ler e a escrever; é um processo que envolve a conscientização, um ato de leitura do mundo que antecede e perpassa a leitura da palavra (Freire, 2021a). Essa visão amplia o papel da docente na EJA, que deve atuar como uma mediadora entre as experiências de vida dos/as alfabetizandos/as e os conhecimentos sistematizados, valorizando as histórias, culturas e saberes que eles/as trazem consigo. Nessa perspectiva, a prática alfabetizadora pode ser caracterizada como um movimento de humanização, permitindo que os/as educandos/as se percebam como sujeitos históricos, produtores de cultura e de conhecimento.

As vozes das professoras alfabetizadoras do Ceja de Brusque evidenciaram que o processo de ensino-aprendizagem na EJA é profundamente marcado por uma diversidade de

experiências, ritmos e necessidades individuais. A professora Liberdade destacou que há diferenças fundamentais entre ensinar crianças e pessoas adultas.

Tem diferença no jeito que a professora vai lidar com a criança e vai lidar com o adulto, tem diferença no jeito que a professora vai apresentar o processo de alfabetização... Ao mesmo tempo, o adulto precisa do mesmo auxílio que a criança, como se organizar com o caderno, com as disciplinas, onde escrever, tipos de letra... Não posso infantilizar esse processo... (Professora Liberdade)

A professora Liberdade reforçou a necessidade de respeitar a maturidade e as vivências dos/as alfabetizandos/as. Esse respeito vai além de uma simples adequação de linguagem ou conteúdo, incluindo a valorização dos conhecimentos prévios dos sujeitos, oriundos de suas experiências de vida e relações com o mundo do trabalho, a família e a comunidade. Como enfatiza Freire (2021a), acolher a leitura de mundo dos/as educandos/as é o ponto de partida para uma prática educativa conscientizadora.

Um exemplo mundialmente conhecido dessa abordagem é a experiência de Angicos/RN, conduzida por Freire e sua equipe, que demonstrou como o levantamento do universo vocabular dos/as alfabetizandos/as pode servir como ponto de partida para um processo educativo que dialogue com a realidade concreta dos/as educandos/as (Freire, 2022a). Na EJA, esse princípio continua a ser relevante, pois a diversidade de vivências dos/as educandos/as requer que as professoras desenvolvam práticas pedagógicas sensíveis e contextualizadas. Assim, as palavras e temas trabalhados em sala de aula devem estar conectados às experiências dos/as alfabetizandos/as, promovendo uma aprendizagem significativa e emancipadora.

Nesse caminho, a professora Liberdade refletiu que, em alguns momentos, é necessário desconstruir saberes enraizados. Essa desconstrução precisa ser conduzida de forma cuidadosa e respeitosa, pois, embora o conhecimento prévio seja o ponto de partida, o objetivo é permitir que o/a alfabetizando/a avance para além do senso comum, alcançando um conhecimento mais elaborado.

A gente precisa utilizar o conhecimento prévio que eles já têm. Ao mesmo tempo que às vezes a gente precisa desconstruir alguns conceitos enraizados na vivência deles, para que eles tenham um outro olhar... A dificuldade é fazer essa desconstrução de um modo que eu não acabe ferindo... (Professora Liberdade)

Esse processo não nega a cultura do/a alfabetizando/a, mas a reconhece e valoriza, ajudando-o/a a se perceber como sujeito do conhecimento e da cultura. Um exemplo frequentemente observado é a crença de que só se aprende copiando textos e exercícios do

quadro para o caderno. Essa prática tradicional, muitas vezes vivenciada na infância durante o curto período em que frequentaram a escola, pode gerar resistências quando a professora propõe metodologias diferenciadas. Nesses momentos, é essencial dialogar com os/as alfabetizando/as para que compreendam os objetivos pedagógicos e se sintam motivados a participar das novas abordagens.

Na alfabetização de jovens e adultos eu trabalho a escrita, a cópia do texto no caderno... Porque é o que eles gostam e querem fazer... Na percepção deles, eles estão aprendendo... Ao mesmo tempo, trabalho a oralidade, trabalho com imagens, uso os tablets... O público do Ceja precisa ser conquistado para permanecer no processo... Então, eu tento fazer do modo que eles acreditam que precisam e vou trabalhando outros métodos, com outros recursos, para que eles não acabem indo embora, se evadindo... (Professora Liberdade)

Nessa direção, as professoras apontaram para a importância de estratégias flexíveis e diversificadas. Reconhecer as especificidades dos sujeitos da EJA requer compreender que as pessoas aprendem de modos e em tempos diferentes, e que o uso de diferentes estratégias corrobora a inclusão de todas/os no processo educativo. A professora Autonomia, por sua vez, recorre a diagnósticos e atividades diversificadas, como jogos, músicas e ferramentas tecnológicas, para engajar os/as alfabetizando/as e atender às suas necessidades específicas. Essas práticas refletem o compromisso com a construção de uma educação inclusiva, em que a diversidade é vista como uma riqueza e não como um obstáculo.

A gente precisa fazer uma seleção conforme a turma... A partir de um diagnóstico, atividades diversificadas são propostas... Eu não posso propor a mesma atividade para todos porque existe diferenças de aprendizagem entre os alunos... (Professora Autonomia)

A professora Esperança acrescentou que a flexibilidade e a capacidade de adaptação são fundamentais para lidar com situações inesperadas em sala de aula. Essa postura reflete a necessidade de um ensino responsivo e dinâmico, que acolhe as demandas específicas da turma e promove um processo educativo que dialoga com a realidade dos/as alfabetizando/as. Freire (2021b, p. 25) defende que o ato de ensinar exige humildade e abertura ao aprendizado constante, pois "ensinar inexistente sem aprender".

Nas situações que acontecem em sala de aula, o professor precisa colocar em jogo suas habilidades... Quando o que ele planeja dá certo, ok... Mas quando as coisas não saem como o planejado, o professor vai precisar achar alguma alternativa... (Professora Esperança)

Além disso, a prática da professora Esperança evidencia uma abordagem relacional e empática, com ênfase na escuta ativa e no acompanhamento individualizado. Ela descreveu sua metodologia como um "movimento de ir e vir", no qual a interação direta com os/as alfabetizandos/as é essencial para promover a aprendizagem. Também considera a desconstrução de modelos tradicionais de ensino e a humanização das relações educativas.

Eu sou daquelas professoras que tem uma sacola cheia de coisas... Eu sou daquelas que sento no lado para acompanhar e ajudar na leitura, de colocar o dedo no texto para eles conseguirem ler... Eu tento desconstruir esse modelo de escola tradicional; eu nunca me adaptei a esse modelo... Às vezes eu penso: será que estou no caminho certo? Porque eu já fui por vários caminhos e não tenho problema em mudar... Se eu vejo que não dá certo, eu não vou continuar daquele jeito... (Professora Esperança)

Nesse cenário, os saberes e práticas docentes não são estáticos, mas se constroem em um movimento dinâmico de ação-reflexão-ação. As professoras, ao refletirem sobre suas práticas e dialogarem com os/as alfabetizandos/as, desenvolvem saberes e fazeres que vão além do domínio técnico, incorporando dimensões éticas, políticas e culturais.

No primeiro dia, eu pensei: Deus, o que estou fazendo aqui? Saber sistematizar o processo de alfabetização... O professor precisa ter visão, quem são essas pessoas, de onde elas vêm, o que elas desejam, o que elas já sabem? De que maneira eu vou estruturar [as aulas] para que evoluam? Como vou motivar essas pessoas a querer aprender mais? Conhecer o grupo e trazer propostas que de fato interessem... Saberes sobre relacionamento interpessoal... Um dos saberes é fazer com que o aluno perceba que faz parte do processo... E aquela questão de aprender a ser, conviver, ouvir... Não é só saber conteúdo... Saber que nem tudo vai dar certo e que a gente vai poder buscar um outro caminho, uma outra estratégia... (Professora Esperança)

Essa prática reflexiva é indispensável para que a educação na EJA cumpra seu papel emancipador, promovendo não apenas a alfabetização, mas um permanente movimento de humanização.

### **5.1.3 Perspectiva crítica da alfabetização na EJA**

As vozes das professoras Liberdade, Esperança e Autonomia revelaram o caráter dinâmico e crítico da educação de pessoas jovens, adultas e idosas. Suas contribuições evidenciam que a alfabetização na EJA supera o ensino técnico de leitura e escrita, assumindo uma dimensão política e transformadora.

O objetivo é o domínio da leitura e da escrita, o primordial para se virar no dia a dia... E assim, não é só ler por ler; mas ter compreensão daquilo que lê... A minha turma desse ano já domina a leitura e a escrita, mas ainda falta interpretação... O meu objetivo é que consigam perceber as nuances da leitura, precisam ter essa reflexão sobre as coisas... Ao ler uma notícia, por exemplo, além de tirar a informação, os estudantes precisam pensar sobre o viés daquilo também... (Professora Liberdade)

Nessa perspectiva, Freire (2022b) enfatiza que a alfabetização permite que os/as educandos/as compreendam criticamente o mundo em que vivem, questionem as estruturas de opressão e se tornem agentes de transformação social. Assim, a prática educativa na EJA não pode ser reduzida a um ato neutro; pelo contrário, é um compromisso ético e político que visa a emancipação dos sujeitos.

Paulo Freire sempre foi um inspirador... Um educador a frente do seu tempo, com todas as suas propostas... Ele trazia muito as experiências de vida... Pedagogia do Oprimido... Uma pedagogia mais humanizada... (Professora Esperança)  
Eu sempre tenho muito em mente Paulo Freire... Foi um teórico que estudei na formação inicial e ao longo das especializações... A ideia de não trabalhar com uma educação bancária e que a educação seja transformadora... Não ler por ler, mas que a partir desse ato eles [estudantes da EJA] consigam ler o mundo e não só o texto ali institucionalizado. (Professora Liberdade)

Ao romper com a lógica da educação bancária criticada por Freire (2022b), a alfabetização na EJA rejeita a concepção de educandos/as como recipientes vazios de conhecimento. Em vez disso, reconhece e valoriza os saberes prévios que trazem consigo. O que eles/as já conhecem, suas histórias de vida e expectativas de aprendizagem são o ponto de partida para uma prática dialógica e problematizadora. Tal ruptura reflete a busca por uma educação que liberta e valoriza as experiências concretas dos/as alfabetizandos/as, reconhecendo-os/as como sujeitos produtores de cultura e de conhecimento.

Os adultos não sabem ler e escrever, mas olha só quantas coisas eles já viveram e se viraram até aqui... Eu digo pra eles: vocês sabem muito mais do que quem sabe ler e escrever. (Professora Esperança)  
Paulo Freire sai da cartilha, desse passo a passo... acho que é por isso que me identifico com ele. (Professora Esperança)

O diálogo é o alicerce de uma educação libertadora, possibilitando a construção conjunta do conhecimento, em um processo em que professora e alfabetizandos/as aprendem mutuamente. Para Freire (2021b), o diálogo deve partir da realidade concreta dos/as educandos/as, considerando suas vivências e contextos sociais.

Freire sempre foi muito do diálogo, da conversa, de trazer as experiências que a gente vive, do professor pesquisador... (Professora Liberdade)

A problematização, por sua vez, é a metodologia que transforma a realidade em objeto de reflexão crítica. Freire (2021a) propõe que a alfabetização deve começar pela leitura do mundo antes da leitura da palavra, abordando os temas geradores que emergem das experiências concretas dos sujeitos. Esse processo estimula a reflexão crítica e empodera os/as educandos/as a compreenderem e transformarem suas realidades.

Que os estudantes da EJA possam alargar esse campo de visão ao redor deles... (Professora Liberdade)

Educar é, acima de tudo, um ato de respeito à dignidade dos sujeitos. Para Freire (2021b), a educação humanizadora é fundamentada no compromisso ético de reconhecer e valorizar os saberes e as experiências dos/as educandos/as. O respeito à singularidade de cada um/a é essencial para promover um ambiente de aprendizado inclusivo e garantir que todos/as avancem para um conhecimento mais elaborado.

Fazer com que eles acreditem na capacidade deles... O ritmo e a evolução são individuais. (Professora Esperança)

Reconhecer as vivências dos/as alfabetizandos/as é uma forma de integrá-las ao processo pedagógico. Desse modo, a alfabetização na EJA torna-se um caminho para a humanização dos sujeitos, fortalecendo suas identidades e potencialidades.

Como a gente lida com esse público? Percebendo como eles são, o que trazem, de onde vêm, qual a história, qual a realidade, o que precisam... É um processo. (Professora Liberdade)

A alfabetização crítica tem como horizonte a emancipação dos sujeitos, permitindo que compreendam as causas estruturais das desigualdades e lutem por seus direitos. Para Freire (2021a), a educação deve ser um instrumento de conscientização, que possibilite aos/as educandos/as transformar sua realidade social.

As experiências de Paulo Freire trazem uma questão crítica... Os alunos não são passivos. (Professora Esperança)

A transformação social coletiva também é um princípio central da prática freireana. A educação, ao ser vinculada à prática social, promove a construção de um mundo mais justo e solidário. Nesse sentido, a alfabetização na EJA é um ato político que busca fortalecer os sujeitos para atuarem como agentes de mudança em suas comunidades.

Eu tenho pensado muito nisso... Puxa, e se eu não conseguir de fato fazer todos aprenderem a ler e escrever, que é o desejo deles... Mas quanta coisa a gente viveu junto... (Professora Esperança)

A formação docente para a EJA deve ser permanente, crítica e dialógica, capacitando a educadora a refletir sobre o papel ético e político de sua prática. A reflexão contínua permite que a professora integre teoria e prática, fortalecendo sua atuação como mediadora crítica. Nesse caminho, a construção de saberes na formação docente ocorre no cotidiano da sala de aula. O aprendizado constante é essencial para que as docentes se adaptem às especificidades da EJA e contribuam para a transformação social dos sujeitos que educam.

Para qualificar a minha práxis... Eu tento fazer com que a minha teoria venha para a minha prática... Isso é um processo... Eu olho para a minha jornada e vejo a professora que eu era há quatro anos e percebo mudanças... O processo de estar ali diariamente, sempre refletindo a partir do conhecimento teórico... (Professora Liberdade)  
A gente aprende vivenciando diariamente... Ninguém me ensinou... O feedback imediato é a evolução dos alunos... (Professora Autonomia)

A alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas é um campo de atuação que carrega em si o compromisso com uma reparação histórica. A EJA, modalidade da Educação Básica, se configura como uma resposta às injustiças sociais que, ao longo do tempo, relegaram milhões de brasileiros e brasileiras a uma condição de exclusão do sistema educacional formal. Os sujeitos da modalidade, com suas histórias marcadas por desigualdades, enfrentaram e ainda enfrentam os reflexos das estruturas opressoras que limitam seu acesso aos direitos básicos, como o direito à educação. Reconhecer essa dívida social implica construir práticas pedagógicas que valorizem suas trajetórias e promovam sua inclusão e dignidade.

Entender que a gente está trabalhando com outra pessoa, outro ser humano... Saber planejar, replanejar, voltar para a teoria, trazer a teoria para a prática... Ter sempre essa dinâmica entre aquilo que eu faço e aquilo que eu leio... Até que a prática esteja tão permeada pela teoria, que eu já não consiga separá-las. (Professora Liberdade)

Nesse contexto, a alfabetização na EJA enfrenta dois grandes desafios: as lacunas deixadas pela formação inicial e a precarização do trabalho docente; este último evidenciado pela contratação temporária, que inviabiliza processos formativos contínuos e dificulta a construção de vínculos entre educadoras-escola. Ambos comprometem a qualidade da educação na modalidade e refletem um cenário negligenciado pelas políticas públicas.

Contudo, conectar a Pedagogia de Paulo Freire aos desafios atuais da EJA é fundamental para que a luta contra a opressão continue a ser uma prioridade nesse campo educacional. A alfabetização, nesse cenário, permanece como um ato político e transformador, com a possibilidade de empoderar homens e mulheres que, historicamente, tiveram o direito à educação negado, e de contribuir para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

## 5.2 DE FRENTE COM A NOVA COMPREENSÃO

A análise proposta por Moraes e Galiuzzi (2016) parte do *corpus* da pesquisa em direção ao metatexto. O *corpus* é a matéria-prima e, no caso deste trabalho, corresponde às respostas dadas pelas professoras alfabetizadoras do Ceja de Brusque, no momento das entrevistas. A passagem do *corpus* para o metatexto é um processo dinâmico que combina desconstrução e reconstrução.

Conforme já descrito, a ATD iniciou-se com a fragmentação do *corpus* em unidades de sentido (unitarização). Em seguida, desenvolveu-se um movimento de reorganização, com o agrupamento das unidades de sentido semelhantes (categorização). Esse movimento repetiu-se por 3 (três) vezes, desencadeando um processo de síntese (categorias iniciais, intermediárias e finais). Por último, as compreensões emergentes das categorias finais foram sistematizadas por meio de produções escritas (metatextos). Segundo Moraes e Galiuzzi (2016), esse ciclo de desconstrução, reconstrução e escrita constitui um exercício contínuo de aprendizagem e produção de conhecimento. Nesse processo, a pesquisadora “precisa assumir-se intérprete e autor[a]” (Moraes e Galiuzzi, 2016, p. 16).

Seguindo este caminho, deparou-se de frente com a nova compreensão. O que revelou a descoberta? Contribuiu para a compreensão dos saberes docentes necessários à formação continuada para a prática da alfabetização na EJA, objetivo desta pesquisa?

O primeiro achado desta pesquisa evidenciou que a formação inicial das professoras do Ceja de Brusque, em sua maioria, não contemplou os conhecimentos específicos à alfabetização na EJA. Desse modo, essas profissionais aprendem a ser alfabetizadoras de

pessoas jovens, adultas e idosas no cotidiano da escola, enfrentando desafios para construir saberes e práticas adequadas à modalidade.

Os saberes docentes da alfabetização na EJA, todavia, englobam tanto os conhecimentos que deveriam ser abordados na formação inicial (aspectos históricos, teóricos, metodológicos, legislação, entre outros) quanto os saberes adquiridos por meio da reflexão sobre as experiências vivenciadas na modalidade, além da compreensão das realidades sociais, culturais, econômicas e políticas dos/as alfabetizandos/as. Nessa perspectiva, a alfabetização na EJA reconhece e valoriza os conhecimentos que os sujeitos trazem consigo. Suas histórias e experiências de vida são o ponto de partida e o objetivo é promover uma transição do senso comum para o conhecimento sistematizado, contribuindo para a construção de um saber mais elaborado e crítico.

As práticas alfabetizadoras na EJA, por sua vez, precisam ser contextualizadas e dialogar diretamente com o cotidiano dos/as alfabetizandos/as. Mais do que ensinar a ler e a escrever, a alfabetização nessa modalidade deve ser problematizadora, instigar a reflexão e a conscientização com vistas à transformação social. Para tanto, é necessário superar modelos tradicionais de ensino, de modo que o diálogo e a escuta ativa assumam um papel central no processo.

Assim, os saberes e práticas docentes na EJA não são estáticos, mas se (re)constroem continuamente por meio de um movimento dialético de ação-reflexão-ação. Essa dinâmica evidencia a necessidade de formação docente permanente, garantindo que o processo educativo se mantenha alinhado às especificidades e aos desafios da modalidade.

A (re)construção dos saberes e práticas da alfabetização na EJA, contudo, fica comprometida pelo vínculo temporário das professoras do Ceja de Brusque, que tem a duração semestral ou anual, dependendo da demanda de matrículas. O vínculo temporário minimiza o sentimento de responsabilidade docente e desestimula o interesse em aprofundar os conhecimentos específicos da área. Além disso, a rotatividade de professoras é o maior entrave para a implementação de uma formação sistemática e permanente. Essa realidade reflete diretamente na qualidade do processo de alfabetização.

No contexto da Rede Estadual de Ensino de SC, a formação continuada acontece, geralmente, no início de cada semestre letivo. Elaboradas pela SED, os cronogramas previamente definidos abrem pouco espaço para o trabalho das particularidades da alfabetização na EJA, deixando que as professoras caminhem sozinhas, construindo suas práticas de maneira individual, com base em suas experiências e nas interações com os/as

alfabetizando/as. Além disso, algumas vezes, a escolha de vagas atrasa e o contrato da professora é efetivado após o período da formação. Nesses casos, a professora ingressante no Ceja de Brusque “pega o bonde andando”, usando expressões populares, e “se vira nos trinta”.

Surge, assim, o debate sobre a viabilidade de uma formação mínima padronizada, a ser realizada no ingresso de cada nova docente. Essa proposta suscita importantes questões: quais conhecimentos deveriam compor essa formação? Longe de ser uma solução para o problema levantado, tal modelo não poderia engessar as práticas pedagógicas, comprometendo a criatividade e a flexibilidade necessárias à alfabetização na EJA? Quem seria responsável por organizar e conduzir essa formação? Em quais tempos e espaços?

A esse respeito, o que diria Paulo Freire? Sob a perspectiva freireana, a formação no modelo descrito não condiz com uma formação docente permanente, dialógica, crítica e reflexiva. Falaria, provavelmente, Paulo Freire, da resistência de atuar dentro da escola, fortalecendo práticas formativas, mas também lutar fora dela, reivindicando políticas públicas que assegurem a efetivação docente, garantindo condições dignas de trabalho e desenvolvimento profissional, enfim, que atendam às demandas históricas e sociais da EJA.

Retomando a nova compreensão, finalidade da ATD, Moraes e Galiuzzi (2016, p. 65) apontam que o desafio é “tornar compreensível o que antes não era”. Para esse fim, a metodologia sugere o uso de metáforas, esquemas e figuras, que permitem representar conceitos de forma mais clara e significativa. No movimento de escrever e reescrever os metatextos, embasados em 3 (três) categorias mistas (*a priori* e emergente), desponta a imagem de um núcleo. A palavra *núcleo*, derivada do latim, significa *miolo de noz* ou *centro*, e está associada a ideias como essência, cerne, eixo, âmago, base e origem.

Esse conceito tornou-se chave para compreender a relação entre duas categorias finais da pesquisa: (i) formação docente para a alfabetização na EJA e (ii) saberes e práticas docentes da alfabetização na EJA. Embora inicialmente analisadas de forma separada, essas categorias revelaram, no processo de escrita e reescrita dos metatextos, um eixo comum que as interliga. Ambas giram em torno de um mesmo núcleo, que refere-se a terceira categoria: (iii) perspectiva crítica da alfabetização na EJA. Apresenta-se abaixo uma figura para ilustrar a metáfora:

Figura 11 – Núcleo: Perspectiva crítica da alfabetização na EJA



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

O núcleo representa a essência que permeia os aspectos formativos e práticos da alfabetização na EJA, evidenciando que a docência na modalidade deve ser orientada por uma abordagem crítica, reflexiva e humanizadora. Assim, a metáfora do núcleo não apenas facilita a compreensão do processo analítico, mas também expressa de forma clara e didática a integração e a interdependência das categorias analisadas.

Diante dos desafios contemporâneos da EJA, a perspectiva crítica da alfabetização exige que a formação e a prática docente estejam comprometidas com a transformação social. Essa perspectiva encontra sustentação na Pedagogia de Paulo Freire (2021a), na qual o processo de alfabetização não se limita a decodificar palavras, mas busca revelar o mundo, promover a consciência crítica e o reconhecer os sujeitos como fazedores de história, cultura e conhecimento.

Na perspectiva crítica, a alfabetização na EJA é compreendida como um ato político, que problematiza a realidade e questiona as estruturas de opressão que perpetuam as desigualdades sociais. Sugestiona que os/as alfabetizandos/as compreendam e intervenham ativamente na realidade que os cerca. Nessa direção, o processo de aprender a ler e escrever não apenas amplia o acesso ao conhecimento, como fortalece a luta por outros direitos.

Compreender a alfabetização na EJA como um processo crítico, reflexivo e transformador exige reconhecer que a formação e a prática docente não podem se desvincular

das realidades sociais e históricas dos sujeitos envolvidos. O núcleo que emerge da análise – a perspectiva crítica da alfabetização – reafirma o compromisso com a humanização e a emancipação dos/as alfabetizados/as, posicionando a docência na EJA como um espaço de resistência e construção coletiva de saberes. É nesse cenário que as professoras alfabetizadoras assumem uma mediação que ultrapassa os limites da sala de aula, conectando a alfabetização às lutas sociais e aos direitos dos sujeitos.

Contudo, a descoberta que emerge desta pesquisa amplia a compreensão sobre os saberes docentes necessários à formação continuada para a prática da alfabetização na EJA e, sobretudo, evidencia a urgência de políticas públicas que materializem um quadro efetivo de professoras, a formação permanente e, conseqüentemente, o fortalecimento da educação de pessoas jovens, adultas e idosas alinhada às demandas sociais.

## 6 ENCONTRO COM AS CERTEZAS PROVISÓRIAS

Muitos têm sido os pensares em torno deste ou daquele desafio que me instiga, desta ou daquela dúvida que me inquieta mas também devolve à incerteza, único lugar de onde é possível trabalhar de novo necessárias certezas provisórias. (Freire, 2005, p. 18)

A proximidade do término desta pesquisa culmina no encontro de algumas certezas provisórias. Como bem afirmou o mestre, “uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiados certos de nossas certezas” (Freire, 2021b, p. 30). É nessa perspectiva que se pretende fazer algumas considerações finais a respeito do caminho percorrido e dos achados que a realização deste trabalho possibilitou.

É importante lembrar que esta pesquisa está diretamente ligada a atuação profissional da pesquisadora, que trabalha no Ceja de Brusque e busca fazer da escola um espaço de (trans)formação para as docentes que ali exercem seus fazeres pedagógicos. Do pedido de ajuda feito por uma professora ingressante, que pela primeira vez assumia a tarefa de alfabetizar pessoas jovens, adultas e idosas, emergiu o **problema**: como compreender os saberes docentes necessários à formação continuada para a prática da alfabetização na EJA?

A necessidade de contribuir para a formação continuada das professoras alfabetizadoras do Ceja de Brusque justificou o desenvolvimento desta pesquisa, que teve como **objetivo geral** compreender os saberes docentes necessários à formação continuada para a prática da alfabetização na EJA. Em correspondência a finalidade da pesquisa, tomou-se como **objetivos específicos**:

- (i) estudar a produção acadêmica sobre a temática nos últimos 5 (cinco) anos (2018-2022);
- (ii) apresentar apontamentos históricos da alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil; os referenciais teóricos sobre as principais concepções de alfabetização nessa modalidade e estabelecer um encontro com a Pedagogia de Paulo Freire com ênfase em saberes docentes, formação continuada e alfabetização na EJA;
- (iii) analisar os saberes das professoras do Ceja de Brusque, as necessidades da formação continuada e da prática da alfabetização.

Para atingir os objetivos propostos, o **percurso metodológico** escolhido foi a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, através da realização de entrevistas com as professoras alfabetizadoras do Ceja de Brusque. O encontro com os saberes docentes e a alfabetização de

peças não crianças, contudo, começou a se revelar logo nas primeiras etapas do trabalho. Durante o processo de pesquisa, o problema inicial foi elucidado e outra questão emergiu, sugerindo uma abordagem futura.

A pesquisa bibliográfica teve início com a realização do EC, o qual estudou a produção acadêmica sobre a temática, de 2018 a 2022. O recorte de tempo justificou-se pelo desamparo e negligência com a qual a EJA foi gestada em nosso país durante a presidência de Jair Bolsonaro. As buscas foram realizadas em 4 (quatro) importantes repositórios de publicações científicas (BDTD, BTB, ANPEd e SciELO), a partir dos descritores *saberes docentes*, *alfabetização* e *jovens e adultos* combinados de diferentes formas. Foram selecionados o total de 06 (seis) trabalhos que estavam alinhados ao objetivo do estudo e compuseram o *corpus* da análise. Durante a análise do *corpus*, emergiram duas categorias: (i) Formação continuada de professoras alfabetizadoras na EJA e (ii) Práticas docentes da alfabetização na EJA.

A primeira categoria estudada revelou que os saberes docentes apreendidos na prática são importantes, mas não preenchem as lacunas da formação inicial. Assim, enfatizou a relevância da formação continuada dentro da escola, através de uma abordagem colaborativa e reflexiva entre teoria e prática. Sugeriu-se como “conhecimento base” e “categorias essenciais” para a formação docente na EJA: sujeitos da modalidade, história e legislação da EJA, direitos humanos, movimentos sociais, diversidade, trabalho e cidadania, produção de cultura e conhecimento, pensamento e obra de Paulo Freire, psicogênese da língua escrita, alfabetização e letramento, saberes curriculares, práticas pedagógicas, planejamento e avaliação.

Já a segunda categoria ressaltou a importância da reflexão crítica sobre a prática e a necessidade de atender as especificidades dos sujeitos da EJA. Com base em Paulo Freire, confirmou que a alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas precisa superar a mera transmissão de conhecimentos e a ideia da certificação. Nesse processo, é fundamental considerar o contexto das novas tecnologias e, na tentativa de criar um novo método para alfabetizar, tomar cuidado com as armadilhas da infantilização e do imprevisto. A prática pedagógica da alfabetização na EJA tem uma intencionalidade e deve ser criteriosamente planejada.

Ambas as categorias evidenciaram que a alfabetização na EJA requer um embasamento teórico-prático, o que reafirma a necessidade da formação continuada. No âmbito da escola, a formação sustentada por espaços colaborativos possibilita a troca de experiências e a resignificação coletiva dos saberes docentes, alinhando-os às especificidades dos sujeitos. No entanto, persiste o desafio de viabilizar essa formação no cotidiano escolar, de maneira

sistemática e permanente, o que demanda políticas públicas efetivas. Encontrou-se, desse modo, uma lacuna que sugere uma abordagem futura: como implementar a formação continuada no contexto escolar, considerando tempos e espaços que favoreçam a qualificação da prática da alfabetização na EJA?

Na sequência da pesquisa bibliográfica, contou-se apontamentos históricos da alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil, uma trajetória marcada por avanços e retrocessos, campanhas pontuais e descontinuadas, programas aligeirados e escassez de recursos, voluntariado e filantropia. Conhecer a marcha fez questionar o real interesse em superar o analfabetismo de brasileiras e brasileiros, já que, em alguns momentos, ele foi utilizado como instrumento de controle social e, em outros, manifestou-se o medo de promover uma alfabetização alinhada a uma reflexão crítica da realidade.

Foram apresentadas, nessa direção, as principais concepções de alfabetização de pessoas não crianças no Brasil. Verificou-se que, por muito tempo, a alfabetização foi compreendida como um processo de aquisição do sistema do código alfabético. O ensino partia das letras, sons e sílabas, e o processo de aprendizagem acontecia de uma forma mecânica e descontextualizada, sem a preocupação da utilização da leitura e da escrita nas práticas sociais. Além disso, não existia uma proposta específica para alfabetizar pessoas adultas; o ensino era igual ao desenvolvido com as crianças.

No final da década de 1950 e 1960, no entanto, foi proposta uma nova forma de pensar e fazer a alfabetização de pessoas adultas. Paulo Freire criticou fortemente as concepções ingênuas e mecânicas de alfabetização, e destacou o caráter político dessa prática. Assim, o educador pernambucano propôs uma Pedagogia Libertadora, tomando o universo vocabular do/a alfabetizando/a como ponto de partida, utilizando textos que problematizavam a vida real e fazendo do diálogo o princípio da prática pedagógica. Nessa perspectiva, alfabetização e conscientização caminhavam juntas. As ideias de Freire, contudo, foram barradas com a Ditadura Militar. Nesse período, a alfabetização de pessoas adultas foi utilizada como estratégia de despolitização e instrumento para formar mão-de-obra.

A partir de 1980 passou-se a contar com novos referenciais para as práticas de alfabetização, como a *Psicogênese da Língua Escrita*, de Emília Ferreiro e a *Teoria Histórico Cultural*, de Vygotsky. As novas formulações superaram a visão tradicional e conceberam a alfabetização como o processo de aprender um sistema de representação da realidade. Na década seguinte, apareceu o conceito de *letramento*, que diz respeito ao modo como as pessoas utilizam as habilidades de ler e escrever nas suas práticas sociais cotidianas. Nessa corrente, a

estudiosa brasileira Magda Soares sugeriu para além do processo de alfabetização, o letramento. Esses referenciais, todavia, foram pensados para a alfabetização de crianças e acabaram influenciando o campo da EJA. Entretanto, esta pesquisa destacou Paulo Freire como o principal educador que elaborou uma concepção teórico-metodológica especificamente para a alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas.

No encerramento da pesquisa bibliográfica, promoveu-se o encontro com a Pedagogia de Paulo Freire. A escolha pela expressão *Pedagogia de Paulo Freire* faz referência aos títulos das obras do educador e a amplitude do conceito, uma vez que *pedagogia* viabiliza dois movimentos: a leitura crítica da realidade e a sua transformação por meio da intervenção. Nessa perspectiva, as ideias do educador brasileiro começaram a aparecer a partir da segunda metade do século XX e são referência para pensar e fazer a educação, sobretudo a EJA, ainda na atualidade. A pedagogia freireana corroborou, todavia, o objetivo desta pesquisa ao tratar de três temáticas que se encontram entrelaçadas: alfabetização, saberes docentes e formação continuada.

A alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas foi uma das grandes preocupações de Freire, que enxergou o analfabetismo como uma grande injustiça social. Foi o que o levou a criar uma nova proposta de alfabetização, mundialmente conhecida como *Método Paulo Freire*. Nessa concepção, a alfabetização transcende a mera decodificação e codificação da palavra, pois está intrinsecamente vinculada ao processo de conscientização. Para Freire, aprender a ler e escrever não se limita ao domínio das letras, mas implica uma releitura de mundo, isto é, a capacidade de interpretar criticamente a realidade e agir sobre ela.

Nesse sentido, mesmo sem utilizar o termo *letramento*, que só se consolidaria posteriormente nos estudos sobre alfabetização, Freire já indicava a necessidade de que a leitura e a escrita estivessem articuladas às práticas sociais dos sujeitos, rejeitando qualquer perspectiva neutra ou mecânica do ato de alfabetizar. Sua proposta não apenas ensina a palavra, mas permite que o/a alfabetizando/a a ressignifique à luz de sua condição concreta de vida, tornando-o/a sujeito ativo na transformação de sua própria realidade.

Ao defender uma alfabetização dialógica e problematizadora, Freire antecipava debates que, mais tarde, seriam fundamentais para a noção de *letramento*, compreendida como o uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos. Sua prática, ao partir das palavras geradoras extraídas do universo vocabular dos/as alfabetizando/as, evidencia que a alfabetização não pode estar dissociada da vida cotidiana e das relações sociais. Dessa forma, antes mesmo que o termo *letramento* se popularizasse, Freire já caminhava nessa direção, ao

propor uma alfabetização que não se restringe à simples aprendizagem do código escrito, mas que favorece a inserção crítica dos sujeitos na cultura letrada, permitindo-lhes compreender, questionar e transformar o mundo ao seu redor.

Nessa corrente, a pesquisa esclareceu que os saberes necessários à alfabetização exigem um processo permanente de formação e transformação docente. Para além do domínio dos conteúdos e da técnica de ensinar, os saberes docentes envolvem um olhar sensível para a realidade dos/as alfabetizandos/as, os fundamentos teóricos que sustentam uma prática pedagógica crítica e as aprendizagens construídas por meio da reflexão sobre as experiências vividas. Além disso, implicam no estabelecimento de relações pedagógicas horizontais e humanizadoras, com destaque para o diálogo e para a construção coletiva de conhecimentos.

A pedagogia freireana compreende a alfabetização como um ato cultural e político, situado historicamente e carregado de intencionalidade, sempre a favor da emancipação dos sujeitos. Esse entendimento demanda que a professora esteja em constante movimento, questionando suas próprias práticas, revisitando concepções e recriando estratégias de ensino que respeitem as especificidades dos/as alfabetizandos/as. Assim, os saberes docentes na alfabetização, sob a ótica de Freire, são múltiplos e dinâmicos, construídos na interação entre professora e alfabetizandos/as, na problematização do mundo e na busca por uma educação que seja, acima de tudo, libertadora.

A compreensão do inacabamento da pessoa humana é um princípio central na Pedagogia de Paulo Freire e fundamenta a necessidade da formação continuada como um processo permanente de construção e reconstrução do conhecimento. A educadora, assim como seus/suas educandos/as, está sempre em processo de aprender, desaprender e reaprender, num movimento dialógico que favorece o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica e reflexiva. Reconhecer-se inacabada é condição essencial para a docência, pois implica a abertura ao novo, à dúvida e à possibilidade de transformação. Esse reconhecimento da incompletude humana fortalece a busca permanente por novos saberes e amplia as possibilidades de ação no cotidiano escolar.

Nesse contexto, o estudo chegou a *dodiscência*, conceito central da pedagogia freireana, que ressalta a reciprocidade entre ensinar e aprender, destacando que a professora também aprende com seus/suas educandos/as. Essa relação dialógica, pautada na humildade e no respeito aos saberes dos sujeitos, contribui para a construção de uma prática educativa crítica, em que o conhecimento não é algo pronto e acabado, mas fruto da interação entre os sujeitos da aprendizagem. Além disso, a práxis, entendida como o movimento contínuo de ação-

reflexão-ação, é essencial para que a formação docente não se limite à reprodução de métodos e conteúdos, mas se constitua como um ato político e transformador.

A formação continuada, portanto, não pode ser concebida como um evento pontual ou restrita a cursos formais, mas deve ser uma construção coletiva, enraizada na escola e na troca entre pares. O diálogo entre professoras, a reflexão conjunta sobre a prática pedagógica e o compartilhamento de experiências criam oportunidades para o fortalecimento profissional e a ressignificação dos saberes docentes. Esse processo colaborativo favorece a superação de desafios e permite que a formação se torne um instrumento de resistência e de transformação da realidade educacional. Assim, reafirma-se a necessidade de espaços formativos contínuos, que potencializem a constituição da docência na EJA e a construção de uma alfabetização verdadeiramente emancipadora.

É preciso mencionar que, durante a realização do estudo, deparou-se com a depreciação que Paulo Freire sofreu em alguns discursos. Essa depreciação partiu, essencialmente, de dois grupos: aquele que desconhece sua vida e obra; e aquele que se opõe à ideia da educação como prática da liberdade. Esse último grupo rejeita a pedagogia freireana porque a ele não interessa uma educação problematizadora que rompe com as amarras do controle social. Historicamente, ensinar o povo a pensar certo e a dizer a sua palavra representa uma ameaça para aqueles/as que se beneficiam da desigualdade. Por este motivo, ressaltou-se que Paulo Freire é uma escolha política fundamentada no compromisso com a transformação social.

Todavia, o conhecimento da vida e obra de Paulo Freire possibilitou reflexões fundamentais. O contato com o depoimento de pessoas que conviveram com o educador, como Moacir Gadotti, por exemplo, revelou que a humildade era uma de suas marcas. Para Freire, suas ideias e práticas não deveriam ser copiadas sem o devido estudo crítico. Todos os saberes precisam ser recriados a partir do contexto vivido. Assim, ao invés de buscar fórmulas prontas para a alfabetização na EJA, compreendeu-se que esse fazer pedagógico exige pesquisa e constante diálogo com a realidade concreta dos sujeitos da modalidade.

Ainda no que concerne à compreensão dos saberes docentes necessários à formação continuada para a prática da alfabetização na EJA, objetivo deste trabalho, seguiu-se para a última etapa do percurso metodológico, a pesquisa de campo. No encontro com as 3 (três) professoras alfabetizadoras do Ceja de Brusque, saberes e práticas docentes foram compartilhadas ao longo das entrevistas. Sob a ótica da ATD, os dados coletados foram articulados de diferentes modos – entre si, com o referencial teórico e com a interpretação da pesquisadora – fazendo emergir 3 (três) categorias finais: (i) Formação docente para a

alfabetização na EJA; (ii) Saberes e práticas docentes da alfabetização na EJA; e (iii) Perspectiva crítica da alfabetização na EJA.

As categorias finais foram sistematizadas por meio de produções escritas e, nessa direção, deparou-se com a nova compreensão. A descoberta evidenciou que as professoras aprendem a ser alfabetizadoras de pessoas jovens, adultas e idosas no cotidiano da escola, enfrentando desafios para construir saberes e práticas adequadas à EJA. Os saberes docentes da alfabetização na modalidade, todavia, somam os conhecimentos que não foram abordados na formação inicial (aspectos históricos, teóricos, metodológicos, legislação, entre outros) aos saberes adquiridos por meio da reflexão sobre as práticas pedagógicas cotidianas, além da compreensão da realidade dos/as alfabetizados/as. Essa dinâmica sugere uma formação docente continuada que assegure um processo educativo em sintonia com as particularidades da EJA.

Nesse contexto, a pesquisa confirmou que o vínculo temporário das professoras do Ceja de Brusque, com contratos semestrais ou anuais, conforme a demanda de matrículas, dificulta a (re)construção dos saberes e práticas da alfabetização na EJA. A ausência de estabilidade influencia no comprometimento com a função docente, reduzindo o engajamento na busca por uma formação continuada mais aprofundada. Além disso, a constante troca de profissionais se apresenta como um dos principais obstáculos para a realização de um processo formativo contínuo, o qual reverbera diretamente na qualidade da alfabetização oferecida.

As formações propostas pela Rede Estadual de Ensino de SC são pontuais, ocorrem no início de cada semestre e não contribuem para qualificar os saberes e práticas docentes da alfabetização na EJA. Dessa forma, as professoras constroem suas práticas de maneira autônoma, a partir de suas vivências e do contato com os/as alfabetizados/as. Além disso, eventuais atrasos na escolha de vagas fazem com que algumas docentes assumam suas funções após a formação, necessitando se ajustar rapidamente ao trabalho já em andamento.

A lacuna identificada na pesquisa bibliográfica reapareceu na investigação de campo. Diante da relevância da formação continuada para a docência da alfabetização na EJA, novamente a questão: como viabilizá-la no contexto escolar? O estudo propôs a reflexão sobre a implementação de uma formação mínima padronizada destinada às professoras ingressantes, a cada início de semestre. No entanto, quais conteúdos deveriam ser abordados? Quem seria a pessoa formadora? Quando e onde ocorreria essa formação? E mais, esse formato não poderia limitar as práticas alfabetizadoras?

Sob a perspectiva freireana, esse modelo de formação não se alinha a uma prática contínua, dialógica, crítica e reflexiva. O estudo da Pedagogia de Paulo Freire apontou a importância de resistir e atuar dentro da escola, fortalecendo espaços formativos, mas também de lutar fora dela, exigindo políticas públicas que garantam a efetivação docente, condições dignas de trabalho e o desenvolvimento profissional, respondendo às necessidades históricas e sociais da EJA.

Diante dos desafios que marcam a EJA da atualidade, a perspectiva crítica da alfabetização situou-se como categoria central, como um núcleo que é atravessado tanto pela formação quanto pela prática docente nessa modalidade. Essa perspectiva exige que a formação e a prática docente da alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas estejam comprometidas com a transformação social. Essa concepção tem base na Pedagogia de Paulo Freire e compreende a alfabetização como um processo que vai além da decodificação de palavras, possibilitando a releitura do mundo, o desenvolvimento da consciência crítica e o reconhecimento dos sujeitos como produtores de história, cultura e conhecimento.

Sob esse viés, alfabetizar na EJA significa assumir um posicionamento político que confronta as desigualdades, uma vez que saber ler e escrever não apenas amplia o acesso ao conhecimento, mas sobretudo insere a pessoa alfabetizada na busca por outros direitos. Conceber a alfabetização como um processo crítico e emancipador, eleva a sala de aula a um espaço de compartilhamento de saberes, no qual professora e educandos/as são provocados ao engajamento nas lutas sociais. Desse modo, a docência na modalidade assume uma identidade de luta, resistência e compromisso social.

No contexto da EJA, é imprescindível que a professora tenha consciência de classe e se perceba como uma intelectual comprometida com a transformação da sociedade, o que torna impossível a ideia de neutralidade. A concepção ingênua da educação precisa ser tão combatida quanto o determinismo. Assim, a práxis docente precisa ser marcada pelo otimismo crítico, afinal, esperar é preciso.

Sem a pretensão de esgotar o objeto de estudo e apresentar uma resposta certa ao problema desta pesquisa, este trabalho contribuiu para ampliar a compreensão sobre os saberes docentes necessários à formação continuada para a prática da alfabetização na EJA. Inicialmente, houve a ingênua pretensão de encontrar uma lista de conhecimentos, como uma “receita de bolo” ou um “passo-a-passo” do saber/fazer pedagógico da alfabetização na modalidade. No entanto, os primeiros achados da pesquisa evidenciaram que essa tentativa não se sustenta diante da complexidade da docência na educação de pessoas jovens, adultas e idosas.

Os saberes necessários à alfabetização na EJA não são estáticos, ao contrário, estão em constante movimento, sendo ressignificados a partir das vivências e desafios diários. Essa descoberta reforçou a necessidade de uma formação continuada – e, por que não dizer, permanente – ancorada na reflexão crítica e na interação entre teoria e prática.

Nesse sentido, a alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas não pode se distanciar dos problemas reais e das decisões políticas. Os grandes debates sociais não podem ficar do lado de fora dos muros da EJA. Em sua trajetória, a educação das pessoas não crianças passou de dívida para direito conquistado com resistência e enfrentamentos. Por esta razão, essa pesquisa enfatizou a urgência de políticas públicas que assegurem a estabilidade docente, a oferta de formação continuada e o fortalecimento da educação da população jovem-adulta-idosa em sintonia com suas demandas e contextos.

Por fim, a experiência deste trabalho foi vivenciada com a alegria de quem busca e alcança uma nova compreensão, mas também com a consciência de que as certezas são provisórias e que a pesquisa deve continuar. A cada encontro, novas interrogações surgiram, reforçando a noção de que a formação docente e a alfabetização na EJA são processos dinâmicos, inacabados e cheios de possibilidade. Se há uma certeza que fica, é a de que a busca pelo conhecimento precisa ser permanente, crítica e comprometida com a construção de um mundo menos feio.

Como últimas palavras, para o deleite da pesquisadora e de todas as pessoas que lerão este trabalho, “As ensinanças da dúvida”, poema de Thiago de Mello, *companheiro imenso*<sup>30</sup> de Paulo Freire:

Tive um chão (mas já faz tempo)  
todo feito de certezas  
tão duras como lajeados

Agora (o tempo é que fez)  
tenho um caminho de barro  
umedecido de dúvidas

Mas nele (devagar vou)  
me cresce funda a certeza  
de que vale a pena o amor

(Thiago de Mello)

---

<sup>30</sup> Em carta enviada a Thiago de Mello, em 1974, Paulo Freire refere-se ao poeta amazonense como *companheiro imenso*.

## REFERÊNCIAS

ABREU, A. C. S.; LAFFIN, M. H. L. F. A Educação de Jovens e Adultos como campo de pesquisas e de epistemologias. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 28, p. 146, 2020. DOI: 10.14507/epaa.28.4585. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4585>. Acesso em: 24 ago. 2024.

AÇÃO EDUCATIVA, CENPEC, INSTITUTO PAULO FREIRE. **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA**. Movimento pela base, 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossie-eja.pdf>. Acesso em: 28 abr 2023.

ANDRADE, R. C. **Considerações sobre a evolução da meta nove do atual Plano Nacional de Educação e o desmonte da educação de jovens e adultos**. EJA em Debate, v. 9, n. 16, 2020. Disponível em: <http://orcid.org/0000-0003-3765-4828> . Acesso em: 6 ago. 2024.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 19 out. 2023.

ANPEd. Portal ANPEd, 2023. Grupos de Trabalho. Disponível em: <https://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho>. Acesso em: 01 ago. 2023.

ARROYO, M. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BARCELOS, V. **Formação de professores para a educação de jovens e adultos**. Petrópolis: Vozes, 2006.

BITTENCOURT, R. L.; NUNES, Nazaré Barbosa Cesa. A Política Nacional de Alfabetização e a Base Nacional Comum Curricular na perspectiva dos teóricos da alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 21, p. 1–17, 2023. DOI: 10.47249/rba2023688. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/688>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRANDÃO, C. R. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo: uma história de pessoas, de letras e de palavras**. Unesp, 2005.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Lei nº. 9394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos abordando conceitos e funções. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf). Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3 de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jun. 2010. Disponível em: <http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao032010cne.pdf>. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: República Federativa do Brasil, 2014. Disponível em: [https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 6 ago. 2024.

CAMPELO, M. E. C. H. **Psicogênese da Língua Escrita: referência fundamental para a compreensão do processo de alfabetização**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 53, n.39, p.186-217, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/8801/6271>. Acesso em: 05 set. 2023.

**Cap. VI – Concepções e práticas na formação de professores e professoras para a educação básica**. GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D., ALMEIDA, P. C. A. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. p.177. Disponível em: <https://www.fcc.org>. Acesso em: 09 nov. 2023.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CRUZ, G. B.; FARIAS, I. M. S.; HOBOLD, M. S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e4149114, 2020. DOI: 10.14244/198271994149. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>. Acesso em: 28 set. 2023.

DI PIERRO, M. C., GALVÃO, A. M. **O preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2007.

DI PIERRO, M. C. **A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas**. Educação & Sociedade, v. 31, n. 112, p. 939-959, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300015>. Acesso em: 5 ago. 2024.

FERREIRO, E.; TEBEROSCKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

- FIorentini, D., & CRECCI, V. (2013). Desenvolvimento profissional docente: Um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 5(8), 11-23. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/74>. Acesso em: 28 set. 2023.
- FRADE, I. C.; VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. (org.). **Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br>. Acesso em: 05 ago. 2024.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001b.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 52. ed. São Paulo: Cortez, 2021a.
- FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 7. ed. São Paulo: Olho d' Água, 2005.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Centauros, 2008.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.
- FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022c.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.
- FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- FREITAS, A. A. A. **Experiências formativas de educadoras de jovens, adultos e idosos: uma costura coletiva**. 2021. 285F. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/36325>. Acesso em: 31 jul. 2023.
- GADOTTI, M. (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GAMBOA, S. A. S. Práticas de Pesquisa em Educação no Brasil: lugares, dinâmicas e conflitos. **Pesquisa em Educação Ambiental**. Vol. 2, n.1, p. 9-32. 2007. DOI: <https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol2.n1.p09-32>. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/6129>. Acesso em: 25 mai. 2023

GAMBOA, S. A. S. **Epistemologia da pesquisa em educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas**. 1998. Tese de Doutorado. [sn].

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, G. T. D.; CORRÊA DE PAULA, M. Análise textual discursiva: entre a análise de conteúdo e a análise de discurso. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 8, n. 19, p. 677–705, 2020. DOI: 10.33361/RPQ. 2020. v.8. n.19. 380. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/380>. Acesso em: 12 jun. 2024.

HADDAD, S. **O educador: um perfil de Paulo Freire**. 1. ed. São Paulo: Todavia, 2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 09 jun. 2024.

JACQUES, P. B. M. **As práticas sociais da leitura e da escrita na vida dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA): entrelaçamentos de sentidos e desejos**. 2024. 329f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2024.

KOHAN, W. **Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica**. Autêntica, 2019.

LAFFIN, M. H. L. F. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2006.

LAFFIN, M. H. L. F. Formação inicial de educadores no campo da Educação de Jovens e Adultos: espaço de direito e de disputas. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 53–71, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/5228>. Acesso em: 24 ago. 2024.

LAFFIN, M. H. L. F. **Relatório de pesquisa no. 202309221**. A escolaridade da população jovem, adulta e idosa no Brasil, na região Sul e em Santa Catarina e as demandas potenciais de matrícula na EJA: do direito constitucional ao descaso político. Sistema Integrado de Gerenciamento de Projetos de Pesquisa e de Extensão. Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, 2023.

LAFFIN, M. H. L. F.; MACHADO, C. C. A. C.; MARTINS, P. B. Resistências e esperanças em Freire: reflexões acerca da educação de jovens e adultos no período de pandemia da

- Covid-19. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. Esp, p. 200–227, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13nEsp200-227. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12114>. Acesso em: 25 fev. 2025.
- LOMBARDI, J. C. **História e historiografia da educação no Brasil**. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Org). Fontes, história e historiografia da educação. Campinas, SP: Autores Associados. 2004. p. 141-178.
- MACHADO, M. M. **Círculos de cultura e EJA: presença de Paulo Freire na educação de trabalhadoras**. Educação & sociedade, v. 42, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WHbTMH5BNxXRtNhMFLF4mRP/>. Acesso em: 01 ago. 2023.
- MELO, M. M. O.; LIMA, N. L. G. **A EJA no Plano Nacional de Educação**. Ensino em Perspectivas, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1–3, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoem perspectivas/article/view/6594>. Acesso em: 5 ago. 2024.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação* (Bauru), v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgy3mcXHBWSXB>. Acesso em 16 mai. 2023.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 3 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.
- MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.
- MOURA, T. M. M. (org). **A formação de professores para EJA: dilemas atuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p. Colaboração de Yara Alvim.
- OLIVEIRA, D.; ARAUJO, M. **O fio e a missanga: pensando a formação docente a partir das narrativas da experiência na alfabetização de jovens e adultos**. Educação em Revista, v. 37, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469821958>. Acesso em: 01 ago. 2023.
- OLIVEIRA, R. M. M. A. **Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação**. Revista de Educação Pública (UFMT), v.20, p.289 - 305, 2011. Disponível em:

[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2238-2097](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2238-2097). Acesso em: 16 jan. 2024.

PAIM, M. M. W. **Alfabetizar formando e formar alfabetizando: um estudo do projeto de educação de jovens e adultos na UNIPLAC**. 2009. 200f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinus (UNISINUS), São Leopoldo, 2009.

PERES, F. G. Análise textual discursiva como constituinte de um processo de comunicação. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 8, n. 19, p. 722–738, 2020. DOI: 10.33361/RPQ.2020.v.8.n.19.370. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/370>. Acesso em: 12 jun. 2024.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre a educação de adultos**. Introdução e entrevista de Dermeval Saviani e Betty Antunes de Oliveira: revisão final revisada pelo autor. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIRES, E. D. P. B. **A prática do coordenador pedagógico – limites e perspectivas**. Dissertação, (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005. Disponível em: <<http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufsc>>. Acesso em: 04 abr. 2011.

SANTOS, A. R. “(Neste) espelho onde o refletido me interroga”: pesquisando a própria prática unidocência na EJA – múltiplos letramentos, literatura e audiovisual. 2020. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/38831>. Acesso em: 31 jul. 2023.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Boitempo Editorial, 2020.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 12.ed. Campinas, SP: Editora Autores e Associados, 2021.

SILVA, D. N. **Alfabetizar letrando jovens e adultos da escola pública: necessidades de formação docente materializadas em conteúdo de formação**. 2019. 137f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/44652>. Acesso em: 31 jul. 2023.

SOARES, L.; GALVÃO, A. M. O. **História da alfabetização de adultos no Brasil**. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. Histórias e memórias da educação no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p.257-277. 370.981 H673 (EDC).

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, F. S. C.; FERREIRA, A. T. B. **As práticas de alfabetizadoras da EJA: aspectos peculiares e a dificuldade de (re)construir os fazeres cotidianos**. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 40., 2021, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPE, 2021. Disponível em:

[http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=16](http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=16). Acesso em: 17 ago. 2023.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

## ANEXO A – PARECER 6.516.854 CEP SH



Continuação do Parecer: 6.516.854

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto atende aos aspectos teóricos e metodológicos exigidos em uma pesquisa desta natureza e também as resoluções que embasam o sistema CEP/CONEP (Resolução 510/16).

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O projeto apresenta todos os elementos exigidos pela Resolução 510/16.

**Recomendações:**

1. Para a prévia visão dos itens a serem observados, quando da elaboração do Parecer pelo Comitê de Ética consultar: Resolução CNS 510/2016, Norma Operacional 001/2013 e Doc. Normativos CEP/CONEP, disponíveis na Plataforma Brasil ([plataformabrasil.saude.gov.br](http://plataformabrasil.saude.gov.br)) nas áreas. Resoluções e Normativas e Site do CEP SH-IFC.
2. Consultar também as Resoluções citadas para a elaboração dos Termos de consentimento. TCLE/TALE. Site do CEP SH. (<http://cepsh.ifc.edu.br/submissao/>).
3. A coleta de dados só poderá ter início após APROVAÇÃO pelo comitê de ética e emissão do PARECER FINAL.
4. Caso tenha dúvidas sobre o parecer, recomenda-se procurar o CEP SH localizado no Campus Camboriú, cujo horário de atendimento é de segunda a sexta das 13:30 as 16:30, ou entrar em contato pelo email [cepsh@ifc.edu.br](mailto:cepsh@ifc.edu.br) ou telefone 47 2104-0882

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto está aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2178022.pdf	05/10/2023 08:51:27		Aceito
Outros	Instrumento_Lilium_Mafra_Corrigido.pdf	04/10/2023 12:11:07	LILIAM MAFRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Lilium_Mafra_Corrigido.pdf	04/10/2023 12:10:07	LILIAM MAFRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Lilium_Mafra_Corrigido.pdf	04/10/2023 12:09:35	LILIAM MAFRA	Aceito

Continuação do Parecer: 6.516.854

Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Lilium_Mafra.pdf	04/09/2023 13:36:16	LILIAM MAFRA	Aceito
Outros	Termo_de_Anuencia_Lilium_Mafra.pdf	02/09/2023 10:21:15	LILIAM MAFRA	Aceito
Outros	Carta_de_Apresentacao_Lilium_Mafra.pdf	02/09/2023 10:17:43	LILIAM MAFRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMBORIÚ, 21 de Novembro de 2023

Assinado por:  
Fernanda Carvalho Humann  
(Coordenador(a))

## ANEXO B – PARECER/EMENDA 7.124.628

INSTITUTO FEDERAL  
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 7.124.628

de

Mestrado, realizada no dia 30 de julho de 2024. As adequações na redação do título, tema, problema, objetivo geral e objetivos específicos, no entanto, não alteram a pesquisa de campo (ou instrumento/entrevistas) que já foi realizada de acordo com a primeira versão do projeto, devidamente submetido e aprovado.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O emenda esta de acordo coma Norma Operacional 001/2013 CNS e foi apresentada de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificado e suas justificativas.

**Recomendações:**

Caso tenha dúvidas sobre o parecer, recomenda-se procurar o CEPSh localizado no Campus Camboriú, cujo horário de atendimento é de segunda a sexta das 13:30 as 16:30, ou entrar em contato pelo email cepsh@ifc.edu.br ou telefone 47 2104-0882.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A emenda está aprovada, pois está de acordo com as prerrogativas éticas exigidas na Resolução CNS 510/16.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_2405768_E1.pdf	03/09/2024 16:25:34		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Versao_Qualificacao_assinado.pdf	03/09/2024 16:22:03	LILIAM MAFRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AAA_TCLE_Liliam_Mafra_Entrevista_Qualificacao.pdf	31/08/2024 09:48:30	LILIAM MAFRA	Aceito
Outros	Justificativa_de_emenda_assinado.pdf	31/08/2024 09:36:59	LILIAM MAFRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Liliam_Mafra_Versao_Qualificacao.pdf	31/08/2024 09:30:59	LILIAM MAFRA	Aceito
Outros	Instrumento_Liliam_Mafra_Corrigido.pdf	04/10/2023 12:11:07	LILIAM MAFRA	Aceito

Continuação do Parecer: 7.124.628

Outros	Termo_de_Anuencia_Liliam_Mafra.pdf	02/09/2023 10:21:15	LILIAM MAFRA	Aceito
Outros	Carta_de_Apresentacao_Liliam_Mafra.pdf	02/09/2023 10:17:43	LILIAM MAFRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMBORIU, 06 de Outubro de 2024

Assinado por:  
**Fernanda Carvalho Humann**  
(Coordenador(a))

## APÊNDICE A – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS



Instituto Federal Catarinense  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Campus Camboriú

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA DO TIPO SEMIESTRUTURADA

**Prezada Docente,**

Você foi convidada a participar de forma voluntária da pesquisa intitulada “**Saberes docentes necessários à alfabetização de jovens e adultos**” conduzida por mim, Liliam Mafra, mestranda do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*, no curso de Mestrado em Educação, do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Catarinense (IFC) – Campus Camboriú, na linha de pesquisa Processos Formativos e Políticas Públicas, sob a orientação da Professora Dra. Marilane Maria Wolff Paim.

Muito obrigada pelo seu SIM!

Durante a entrevista você será convidada a responder 28 questões fechadas e abertas, compostas pelos seguintes blocos de perguntas: I- Dados Pessoais e Profissionais, II- Formação Docente e III- Saberes docentes necessários à alfabetização de jovens e adultos.

Ressaltamos que a entrevista não exige resposta obrigatória, ficando resguardado o direito de não responder a uma ou mais questões, sem a necessidade de explicação ou justificativa para tal. E, conforme enfatizado no *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE), sua participação não é obrigatória e a qualquer momento e sem nenhum prejuízo, você poderá retirar seu consentimento de utilização dos dados.

Reafirmo a importância da sua contribuição e lhe desejo boas-vindas!

#### **Bloco I - Dados Pessoais e Profissionais**

- 1- Esta pesquisa manterá a sua identidade anônima, mas, para fins de registro, qual o seu nome (pode ser real ou fictício)?
- 2- Qual o gênero que você se identifica?
- 3- Qual a sua idade?

- 4- Qual a sua profissão?
- 5- Quanto tempo de experiência na Educação? Sempre na função de professora?
- 6- Qual a sua atuação profissional no CEJA de Brusque?
- 7- Qual a sua carga horária de trabalho no CEJA de Brusque?
- 8- Em qual período você trabalha no CEJA de Brusque?
- 9- Qual o seu vínculo com a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina?
- 10- Há quanto tempo você é docente no CEJA de Brusque?
- 11- Você trabalha em outro local? Onde? Qual o vínculo? Qual a carga horária e o período de trabalho?
- 12- Você tem ou já teve experiência com a alfabetização de crianças? Comente.

### **Bloco II - Formação Docente**

- 12- Qual a sua formação docente inicial?
- 13- Em qual instituição de ensino superior?
- 14- Qual o ano da conclusão?
- 15- A sua graduação contemplou estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos? Sobre a alfabetização na EJA? Comente.
- 16- Você cursou Pós-Graduação? Em que nível e área?
- 17- Como você busca qualificar a sua prática docente?
- 18- Na sua opinião, a formação continuada de professores em serviço poderia contribuir para minimizar as dificuldades encontradas na sua prática docente?
- 19- O CEJA de Brusque oportuniza a formação continuada de professores em serviço? Com que frequência? As formações propostas têm relação com a sua prática em sala de aula? Comente.

### **Bloco III - Saberes docentes necessários à alfabetização de jovens e adultos**

- 20- Como você aprendeu a ser professora-alfabetizadora de jovens e adultos?
- 21- Com vistas a sua experiência profissional, existe diferença na alfabetização de crianças e na alfabetização de jovens e adultos? Quais?
- 22- Como professora-alfabetizadora de jovens e adultos, quais objetivos você pretende alcançar com os estudantes?
- 23- Como você seleciona os conhecimentos/conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula?
- 24- Quais metodologias, recursos e materiais didáticos você costuma utilizar na alfabetização de jovens e adultos?
  
- 25- Quais dificuldades você encontra no processo de alfabetização de jovens e adultos?
- 26- Qual(is) teoria(s) e/ou autor(es) fundamentam sua prática pedagógica?
- 27- Você conhece alguma obra de Paulo Freire? Quais? Quais as ideias centrais? Comente sobre a importância das mesmas para a alfabetização de jovens e adultos.
- 28- Para finalizar, com base nos seus conhecimentos e experiência profissional, quais os saberes docentes necessários à alfabetização de jovens e adultos?

Muito obrigada pela sua participação!

## APÊNDICE B – TABELA BIBLIOGRAFIA ANOTADA

Tabela *Bibliografia Anotada*

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
BDTD					
FREITAS, Angelita Aparecida Azevedo. <b>Experiências formativas de educadoras de jovens, adultos e idosos: uma costura coletiva</b> . 2021. 285f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte. <a href="http://hdl.handle.net/1843/36325">http://hdl.handle.net/1843/36325</a> . Acesso em: 31/07/2023.					
01	2021	FREITAS, Angelita Aparecida Azevedo.	Experiências formativas de educadoras de jovens, adultos e idosos: uma costura coletiva	Formação docente; Educação de jovens, adultos e idosos; Especificidades; Narrativas de educadoras;	A pesquisa, que se insere no campo da formação docente, parte da constatação de que, em nosso país, a maioria dos/as docentes que trabalha na Educação de Jovens e Adultos (EJA) não teve uma formação específica para essa modalidade educativa, conforme apontam Soares e Simões (2004); Soares (2006,2008); Porcaro (2011); Silva, Porcaro e Santos (2011); Laffin (2012); Ventura (2012); dentre outros. Mesmo sem preparação específica para trabalhar na EJA, quais conhecimentos e experiências trazem educadores/as dessa modalidade? Quais demandas formativas apresentam? Buscou-se compreender a constituição da docência na EJA a partir de um processo formativo coletivo, dialógico de produção e sistematização de conhecimentos em ambiente de trabalho por meio da pesquisa-ação-crítico-colaborativa (PIMENTA, 2005), utilizando narrativas, inclusive as (auto)biográficas (SOUZA, 2014; PASSEGGI, 2011, 2016; DELORY-MOMBERG (2008); a Sistematização (JARA, 2012) e a Documentação narrativa de experiências pedagógicas (SUÁREZ, 2008, 2010). Participaram do estudo a pesquisadora e seis educadoras da EJA das séries iniciais do Ensino Fundamental, dos municípios de Diogo de Vasconcelos e Acaiaca (MG). Foram realizados vinte encontros reflexivos com duas horas de duração em Diogo de Vasconcelos (2018-2019) com temáticas demandadas pelo grupo: narrativas autobiográficas das educadoras e dos/estudantes; aprendizagem de idosos; o processo de alfabetização a partir da Psicogênese da Língua escrita; as especificidades na EJA; práticas em sala de aula que as educadoras efetivavam e que consideravam significativas; as descobertas e os desafios na docência na EJA e a vida e obra de Paulo Freire. O grupo produziu uma revista de narrativas autobiográficas das educadoras e dos estudantes e outra com textos das educadoras acerca da docência na EJA e uma colcha de retalhos que refletem o processo de incompletude do ser (FREIRE) e o quanto nos constituímos na relação com o outro. O processo de interpretação dos dados fundamentou-se na abordagem compreensiva-interpretativa, com a leitura em três tempos (SOUZA, 2014) e na definição das unidades de análise realizada no grupo a partir do que o processo formativo significou para cada participante, sendo: a aprendizagem de idosos, as especificidades na EJA, as contribuições de Paulo Freire para a docência e os encontros e os desencontros na EJA. Pela trajetória do grupo e na construção da colcha de retalhos, foi possível confirmar que as educadoras se implicam no trabalho que desenvolvem, que têm a consciência do inacabamento, dos desafios enfrentados no cotidiano da docência na EJA; que, embora tragam muitos saberes, provenientes, especialmente, da vivência em sala de aula, admitem possuir uma formação frágil; que precisam compreender melhor os/as seus/suas alunos/as nos processos de construção do conhecimento e as práticas mais adequadas para atender às particularidades. Houve efetivo envolvimento das educadoras na pesquisa-ação, permitindo afirmar que o ambiente colaborativo é formativo. A pesquisa contribui com o campo da formação docente da EJA ao reforçar e ampliar a discussão sobre as especificidades da EJA, sobre as ideias-força da formação e sobre os possíveis conhecimentos de base dessa formação. Destaca-se a importância da formação permanente em ambiente colaborativo e dialógico, no qual os sujeitos são considerados, participam da definição dos rumos do estudo a partir de seus desejos e necessidades; narram-se, encontram-se entre si e com os/as seus/suas

					estudantes mediados pelas narrativas, e ampliam conhecimentos de si e do outro; reforçam as relações interpessoais mediadas pelo conhecimento.
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
SILVA, Diclá Naete da. <b>Alfabetizar letrando jovens e adultos da escola pública: necessidades de formação docente materializadas em conteúdo de formação</b> . 2019. 137f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. <a href="https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/44652">https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/44652</a> . Acesso em: 31/07/2023.					
02	2019	SILVA, Diclá Naete da.	Alfabetizar letrando jovens e adultos da escola pública: necessidades de formação docente materializadas em conteúdo de formação	Alfabetizar Letrando na EJA; Análise de Necessidades da Formação; Conteúdos da Formação Docente.	A análise de necessidades de formação não se constitui um fim em si mesma, tampouco acaba na sua identificação, mas se estende na tomada de decisão acerca das etapas formativas, da qual é um suporte, podendo, portanto, ser definida como uma prática geradora de objetivos de formação, isto é, como fundamento de um projeto de formação. Segundo os autores de referência, as necessidades de formação despontam nas e das situações de trabalho, sendo condicionadas por quatro relevantes aspectos: as representações dos sujeitos sobre essas situações; as relações sociais que se estabelecem no âmbito de dada organização/instituição; os recursos financeiros disponíveis; as possibilidades de promoção subjacentes à formação. Nesta pesquisa, assumimos, em concordância com Rodrigues (2006), que a formação do professor será tanto mais produtiva quanto mais estiver articulada com o professor no contexto do seu trabalho docente, considerando suas concepções, valores e expectativas em relação à sua prática pedagógica cotidiana. Nessa perspectiva, nossa concepção é a de que o professor deva ser coautor da sua formação e atuação e que essa formação esteja diretamente relacionada às condições do exercício docente, no bojo das quais emergem as necessidades formativas. Nessa direção, conduzimos a pesquisa com a expectativa de contribuir com elementos potencialmente capazes de possibilitar uma formação continuada a serviço da melhoria da prática pedagógica para alfabetizar jovens e adultos da escola pública, na perspectiva do letramento. Desse modo e em coerência com a concepção de necessidades formativas assumida, concebemos a análise de necessidades de formação como o conjunto das operações que vai desde a recolha das necessidades até a sua ponderação analítica, o que, segundo Rodrigues (2006, p.104), requer a identificação de um conjunto de representações dos sujeitos sobre o que lhes falta para o exercício profissional, o que poderia vir a ser obtido por meio de formação. Todavia, não só as suas representações nos interessavam, mas também este conjunto de pensamentos particulares e pessoais sobre transformações do cotidiano profissional ou da resolução de um dado problema desse mesmo cotidiano. Tentamos ir além, buscar igualmente as suas necessidades naquilo que não foi (ainda) dito ou praticado, por meio das observações em salas de aula das professoras colaboradoras da pesquisa. Com esta postura de pesquisa, pretendemos dar conta da natureza dual das necessidades, visto que elas se constituem também de elementos subjetivos, não apenas dos elementos objetivos. Em nosso entender, ai está a relevância do estudo: trazer à tona tais necessidades, como contribuição às discussões sobre formação docente a partir das necessidades formativas desses professores. Para nos orientar no estudo, em consonância com a problemática planejada, elegemos os seguintes objetivos: 1. Explicitar percepções de professores da EJA, acerca de suas necessidades formativas no âmbito do desenvolvimento de práticas pedagógicas que objetivem a alfabetização-letramento de jovens e adultos da escola pública; 2. Inferir necessidades formativas de professores alfabetizadores da EJA, a partir da utilização de procedimentos de recolha dos dados; 3. Materializar - as necessidades de formação apreendidas - em Conteúdos Programáticos da formação de professores alfabetizadores da EJA. Estes objetivos dão cobertura às duas principais facetas do objeto de estudo, pois que o primeiro dá conta de captar as representações dos docentes, aquilo que eles têm em mente sobre suas necessidades, com base no que conseguiram verbalizar durante os momentos de interação 'face a face' com a pesquisadora; o segundo objetivo orienta a pesquisa para as inferências de necessidades ainda não identificadas pelos docentes, mas que podem ser captadas por terceiros, em sessões de observação de suas práticas. Para

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
					operacionalizar os objetivos, formulamos três questões norteadoras da pesquisa: 1. Que percepções os professores têm sobre as suas necessidades formativas? 2. Que necessidades formativas das professoras podem ser inferidas, a partir do 'dito' e do 'não-dito' sobre suas práticas alfabetizadoras na EJA? 3. Como as Necessidades Formativas podem se desdobrar em Conteúdos Programáticos, orientados para a Formação do professor alfabetizador da EJA? A pesquisa se inscreve na Abordagem Qualitativa da Investigação Educacional, consoante Bogdan e Biklen (1994), e Lüdke e André (1986), na forma de Estudo de Caso, pois se refere a uma realidade particular que, mesmo inserida num contexto mais amplo, tinha seus contornos bem delimitados, dos quais procuramos extrair o que lhe era peculiar (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.17). A escolha do campo empírico e dos sujeitos foi criteriosamente empreendida e articulada. Portanto, a escolha dos sujeitos foi delimitada a uma escola com oferta de formação continuada para professores da EJA, pelo menos nos últimos cinco anos, para que estes sujeitos, vivenciando práticas de formação em serviço na área da alfabetização, tivessem um repertório de experiências significativas na constituição de seus saberes. Para a construção dos dados, foram utilizados: a entrevista semi-diretiva, aplicada a duas professoras de EJA, sendo uma do Nível I e a outra do Nível II; a observação foi realizada nas salas de aula destas professoras; a análise documental foi feita sobre os principais documentos normativos da EJA no Brasil, vigentes à época da pesquisa. Os dados gerados foram submetidos à análise de conteúdo, nos moldes de Bardin (1977, 2011) e foram categorizados segundo orientações de Amado (2014). Ao término do estudo, trazemos a público oito categorias de necessidades, convertidas e/ou materializadas em conteúdos programáticos da formação docente. Estes se constituem na principal contribuição desta pesquisa, que, haja vista a sua potencialidade para intervir, de forma positiva, nas demandas dos docentes da EJA e dos seus alunos. Especulamos, ainda, com base nos dados gerados, sobre possíveis causas das limitações verificadas, para além do atual modelo de formação, associada a limitações operacionais, nos níveis da macro e da micro gestão didático-pedagógica da sala de aula.
					SILVA, Terezinha da Rosa. <b>A matemática cotidiana e a matemática escolar na Educação de Jovens e Adultos: aproximações e distanciamentos em aulas remotas</b> . 2021. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021. <a href="http://ri.ufmt.br/handle/1/2705">http://ri.ufmt.br/handle/1/2705</a> . Acesso em: 31/07/2023.
03	2021	SILVA, Terezinha Rosa da.	A matemática cotidiana e a matemática escolar na Educação de Jovens e Adultos: aproximações e distanciamentos em aulas remotas	Educação de Jovens e Adultos; Letramento matemático; Práticas de numeramento; Matemática;	No presente estudo, buscou-se analisar as relações que se estabelecem entre a matemática do cotidiano e a matemática escolar no processo de numeramento de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ensino fundamental, primeiro segmento, a partir da prática de professores que promovem a alfabetização desses jovens e adultos por meio de atividades remotas. Procurou-se, ainda, identificar as concepções desses profissionais sobre numeramento, detectando as aproximações e distanciamentos desse conceito nos procedimentos e recursos utilizados em suas práticas metodológicas. Para tanto, a pesquisa seguiu os princípios da abordagem qualitativa interpretativa, com métodos e procedimentos ancorados em questionários on-line e entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontaram que as metodologias e dinâmicas utilizadas para a interação dos conteúdos matemáticos com os conhecimentos cotidianos, visando ao aprendizado da matemática na escola, mostraram-se insuficientes, sendo um dos fatores a falta de reconhecimento e valorização dos saberes cotidianos dos estudantes jovens e adultos em sala de aula. Verifica-se que, atualmente (2020), a prática mais recorrente é ainda a de ensinar conceitos, procedimentos ou técnicas para que os estudantes exercitem o que lhes foi ensinado, aplicada, muitas vezes, pela pouca experiência dos professores em relação ao uso das concepções de numeramento. Além disso, foram abordados as questões decorrentes ao contexto pandêmico, os desafios e as dificuldades enfrentados pelos estudantes e professores para desempenhar em as atividades escolares no formato de ensino remoto, especialmente as de matemática, o que nos levou à conclusão de que essa

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
					temática é relevante, potencializada pelo momento remoto que se vive no país e no mundo, fazendo-se necessária a busca continuada de formação docente que possibilite e garanta ao educando um aprendizado significativo a partir de um processo de transformação e ressignificação da educação.
					SANTOS, Ana Rita. "(Neste) espelho onde o refletido me interroga": pesquisando a própria prática unicodência na EJA – múltiplos letramentos, literatura e audiovisual. 2020. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. <a href="http://hdl.handle.net/1843/38831">http://hdl.handle.net/1843/38831</a> . Acesso em: 23-07-31.
04	2020	SANTOS, Ana Rita.	"(Neste) espelho onde o refletido me interroga": pesquisando a própria prática unicodência na EJA – múltiplos letramentos, literatura e audiovisual	Educação de Jovens e Adultos (EJA); Pesquisa-ensino; múltiplos letramentos; audiovisual; literatura;	A Educação, no espaço da escola, pode contribuir para a inclusão social dos educandos, especialmente a partir do momento em que se busca estratégias que possam atender às demandas nos múltiplos letramentos destes sujeitos. Na perspectiva da pesquisa-ensino (Penteado e Garrido, 2010), descrevo e analiso minha experiência docente na Rede Pública Municipal de Belo Horizonte. Desde 2014, tenho observado que projetos de trabalho que mobilizam diálogos dos recursos audiovisuais e da literatura em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em processo de alfabetização contribuem para a ampliação da leitura de mundo dos educandos, favorecendo sua emancipação e formação (conforme Freire (1981, 1999), Fresquet (2013), Bullara e Monteiro (2015) e Teixeira (2007). O objetivo geral deste estudo consiste em pesquisar a minha própria prática docente, visando investigar o papel das linguagens audiovisuais e da literatura nos múltiplos letramentos (Kleinman, 1998; Soares, 2004; Duarte, 2002; Rojo, 2009), nos processos emancipatórios e na formação crítica de educandos de uma turma de EJA em processo de alfabetização. Para isso, descrevo e analiso a experiência com projetos que envolvem o audiovisual e a literatura desenvolvidos entre 2014 e 2018. Devido à abrangência da experiência, detalho o projeto denominado "Minas, Nordeste & África: origens e diálogos", realizado em 2017, que envolveu o trabalho com o livro "Índez", de Bartolomeu Campos de Queirós, literatura de cordel e audiovisual. Os caminhos metodológicos traçados para a investigação incluem análise de registros em diários de campo, vídeos, fotografias, produções textuais e rodas de conversa, que foram trilhados à luz do referencial teórico da pesquisa-ensino (Penteado e Garrido, 2010). Na discussão dos dados da pesquisa, acerca do projeto aqui estudado, trazemos uma análise sobre a relação dos estudantes com a memória e com os saberes tradicionais, a escrita dos educandos, com destaque para a construção de metáforas e a desconstrução na escrita, a repercussões do projeto nos anos seguintes à sua realização e o processo emancipatório dos educandos da EJA por meio do projeto.
					OLIVEIRA, Rogério Teixeira de. <b>Propostas para o enfrentamento da evasão no curso de MSI-CRJ-PROEJA do IFRJ</b> . 2018. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Estratégica) - Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018. <a href="https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/4980">https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/4980</a> . Acesso em: 31/07/2023.
05	2018	OLIVEIRA, Rogério Teixeira de	Propostas para o enfrentamento da evasão no curso de MSI-CRJ-PROEJA do IFRJ	Evasão PROEJA Gestão educacional Plano de ação	O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) visa a formação de jovens e adultos que não tiveram oportunidades para concluir a Educação Básica em época oportuna e oferece o ensino profissional integrado ao ensino médio. Apesar dos esforços governamentais para oferecer oportunidades para a conclusão do ensino fundamental em consonância com o ensino técnico, especificamente no curso técnico de Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio na modalidade PROEJA, oferecido no Campus Rio de Janeiro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) observa-se a existência de um elevado índice de evasão que interfere no alcance das metas institucionais e sociais. Nesse sentido, o objetivo principal deste trabalho visa analisar a evasão e elaborar propostas que contribuam para o seu enfrentamento no curso de MSI-CRJ do IFRJ. O percurso metodológico foi realizado a partir de uma pesquisa qualitativa que utilizou como instrumentos de coleta de dados documentos institucionais, referências bibliográficas físicas e virtuais baseadas em livros,

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
					periódicos, artigos, teses, além da realização de entrevistas semiestruturadas com estudantes matriculados, concluintes, evadidos, docentes, gestores e Técnico Administrativo em Educação no Campus Rio de Janeiro do IFRJ. Para a análise dos dados foram utilizadas as técnicas de análise documental, bibliográfica e análise de conteúdo. A pesquisa apresentou como resultado a elaboração de um Plano de Ação que objetivou o combate à evasão escolar e o alcance dos resultados planejados pela organização.
					COSTA, Renato Pontes. <b>Poder e negociação como relações pedagógicas: memória da pesquisa confronto de sistemas de conhecimento na educação popular</b> . 2018. 272f. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. <a href="https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.34009">https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.34009</a> . Acesso em: 31/07/2023.
06	2018	COSTA, Renato Pontes	Poder e negociação como relações pedagógicas: memória da pesquisa confronto de sistemas de conhecimento na educação popular	Educação Popular; Educação de Jovens e Adultos; Memória; Poder; Negociação;	Esta tese tem como objetivo principal a recuperação e análise de uma experiência de pesquisa, realizada pelo Serviço de Apoio à Pesquisa em Educação – SAPE, entre 1987 e 1990, intitulada: Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular. Esse estudo foi estruturado como uma investigação/ação e realizado com um grupo de jovens e adultos, numa situação de aprendizagem de leitura e escrita (alfabetização). Foram dois anos de atuação em sala de aula, em que os professores/pesquisadores, levando a cabo os pressupostos e questões deste tipo de pesquisa, desenvolveram uma prática docente buscando: considerar o pensamento do outro como matéria de aprendizagem; colocar em jogo as relações de poder; e investir, com propriedade, numa relação outra, pautada na negociação e no estabelecimento de parcerias entre os diferentes sistemas de conhecimento imbricados nessa relação pedagógica. Fundamentado nos estudos sobre a memória, entendendo-a como instância ativa e criadora de sentido, este estudo transita em diferentes temporalidades da educação popular no Brasil, para proceder à recuperação da pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular. Essa memória mais ampla, que compõe o escopo da pesquisa e os contextos nela implicados, foi resgatada, fundamentalmente, pela análise de documentos do acervo do SAPE e de relatos da memória oral de um conjunto de educadores representativos da educação popular no Brasil. Baseado nessa estratégia de trabalho, o processo deste estudo foi realizado em três fases: a) fase exploratória de organização e classificação do acervo do SAPE; b) fase de aprofundamento histórico, quando foram analisados os antecedentes que influenciaram a formulação da investigação-ação; e c) fase de produção de saber, em que se discutiram as duas principais categorias presentes no trabalho do SAPE: a relação entre conhecimento e poder e a ideia de negociação como uma relação pedagógica possível. Como resultados, a presente pesquisa não apenas recupera e analisa o que foi produzido pelo SAPE, por mais instigantes e interessantes que possam ter sido suas descobertas. Essa recuperação revela, por um lado, um conjunto de conceitos e práticas que configuraram o campo da educação popular no país e, por outro, desvela um período de reconfiguração e reconstrução desse campo, durante as duas décadas que se seguiram ao golpe civil-militar de 1964. Esta tese se constitui, então, como uma contribuição à memória da educação popular no Brasil, uma vez que agrega novos olhares para um campo em permanente movimento e para um momento histórico de conformação e reinvenção da educação popular no país, ao mesmo tempo em que registra e tira do esquecimento o aprendizado deixado por uma importante experiência de trabalho para esse campo de conhecimento.
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
					PINTO, Valdir Rogério Corrêa. <b>Utilização do enfoque CTS em cursos de engenharia com vistas à formação cidadã</b> . 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2019. <a href="http://repositorio.cruzeirodosul.edu.br/handle/123456789/353">http://repositorio.cruzeirodosul.edu.br/handle/123456789/353</a> . NÃO FOI POSSÍVEL ACESSAR.

07	2019	PINTO, Valdir Rogério Corrêa	Utilização do enfoque CTS em cursos de engenharia com vistas à formação cidadã	Enfoque CTS; Ensino em engenharia; Formação cidadã; Profissional crítico e reflexivo;	Status HTTP 404 - Não encontrado  Tipo de relatório de status Mensagem O recurso solicitado [handle/123456789/353] não está disponível Descrição O servidor de origem não encontrou uma representação atual para o recurso de destino ou não está disposto a revelar que existe.  Apache Tomcat/8.5.82
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
					PINTO, Valdir Rogério Corrêa. <b>Utilização do enfoque CTS em cursos de engenharia com vistas à formação cidadã</b> . 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2019. <a href="http://repositorio.cruzeirodosul.edu.br/handle/123456789/353">http://repositorio.cruzeirodosul.edu.br/handle/123456789/353</a> . NÃO FOI POSSÍVEL ACESSAR.
08	2019	PINTO, Valdir Rogério Corrêa	Utilização do enfoque CTS em cursos de engenharia com vistas à formação cidadã	Enfoque CTS; Ensino em engenharia; Formação cidadã; Profissional crítico e reflexivo;	Status HTTP 404 - Não encontrado  Tipo de relatório de status Mensagem O recurso solicitado [handle/123456789/353] não está disponível Descrição O servidor de origem não encontrou uma representação atual para o recurso de destino ou não está disposto a revelar que existe.  Apache Tomcat/8.5.82
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
					PEREIRA, Valclei Aparecida Gandolpho. <b>Estado da questão dos artigos em enfermagem e representações sociais no Brasil (2011-2016): possíveis contribuições para formação do enfermeiro</b> . 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Cidade de São Paulo, São Paulo, 2018. <a href="https://repositorio.cruzeirodosul.edu.br/handle/123456789/317">https://repositorio.cruzeirodosul.edu.br/handle/123456789/317</a> . NÃO FOI POSSÍVEL ACESSAR.
09	2018	PEREIRA, Valclei Aparecida Gandolpho	Estado da questão dos artigos em enfermagem e representações sociais no Brasil (2011-2016): possíveis contribuições para formação do enfermeiro	Representação social; Enfermagem; Estudantes de Enfermagem; Formação profissional - Enfermeiro; Pesquisa em enfermagem;	Status HTTP 404 - Não encontrado  Tipo de relatório de status Mensagem O recurso solicitado [handle/123456789/317] não está disponível Descrição O servidor de origem não encontrou uma representação atual para o recurso de destino ou não está disposto a revelar que existe.  Apache Tomcat/8.5.82
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
					PEREIRA, Valclei Aparecida Gandolpho. <b>Estado da questão dos artigos em enfermagem e representações sociais no Brasil (2011-2016): possíveis contribuições para formação do enfermeiro</b> . 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Cidade de São Paulo, São Paulo, 2018. <a href="https://repositorio.cruzeirodosul.edu.br/handle/123456789/317">https://repositorio.cruzeirodosul.edu.br/handle/123456789/317</a> . NÃO FOI POSSÍVEL ACESSAR.
10	2018	PEREIRA, Valclei	Estado da questão dos artigos em enfermagem	Representação social; Enfermagem;	Status HTTP 404 - Não encontrado

		Aparecida Gandolpho	e representações sociais no Brasil (2011-2016): possíveis contribuições para formação do enfermeiro	Estudantes de Enfermagem; Formação profissional - Enfermeiro; Pesquisa em enfermagem;	Tipo de relatório de status Mensagem O recurso solicitado [handle/123456789/317] não está disponível Descrição O servidor de origem não encontrou uma representação atual para o recurso de destino ou não está disposto a revelar que existe.  Apache Tomcat/8.5.82
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
<b>CAPES</b>					
QUARESMA, Leila Carla dos Santos. <b>A etnomatemática do filé alagoano: percursos para a alfabetização matemática na educação de jovens e adultos.</b> 2021. f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.					
11	2021	QUARESMA, Leila Carla dos Santos.	A etnomatemática do filé alagoano: percursos para a alfabetização matemática na educação de jovens e adultos	Etnomatemática; Saberes-fazeres matemáticos; Cotidiano; Educação de Jovens e Adultos;	A presente pesquisa, intitulada: "A Etnomatemática do Filé Alagoano: percursos para a Alfabetização Matemática na Educação de Jovens e Adultos" tomou como metodologia a abordagem qualitativa do tipo intervenção pedagógica. O estudo foi realizado com os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Municipal Silvestre Péricles, localizada no bairro Pontal da Barra, em Maceió-Alagoas. Para direcionar a pesquisa foi investigada a seguinte problemática: como a Etnomatemática pode contribuir para a alfabetização matemática dos alunos da EJA, considerando suas práticas culturais, habilidades e conhecimentos matemáticos construídos na vida cotidiana? Nesse sentido, o objeto da pesquisa caracteriza-se na Etnomatemática e nos Saberes-fazeres matemáticos dos alunos da EJA. Os dados foram coletados inicialmente a partir de uma entrevista estruturada, e posteriormente a execução de uma intervenção pedagógica através da aplicação de uma sequência didática. A partir da análise dos dados foi constatado que a Etnomatemática está presente na cultura do trabalho dos estudantes, em especial no Filé Alagoano e nas práticas cotidianas. Os sujeitos da EJA expressam ações matemáticas específicas que emergem do seu cotidiano, uma vez que, agem como sujeitos em potencial capazes de aprenderem novos conceitos e técnicas matemáticas a partir do diálogo entre a Matemática Escolar e a Matemática da Vida.
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
SIMPLICIO, Paula Roberta Galvão. <b>Infecções virais na educação de jovens e adultos: saberes emergentes das representações sociais.</b> 2019. Xxx f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.					
12	2019	SIMPLICIO, Paula Roberta Galvão.	Infecções virais na educação de jovens e adultos: saberes emergentes das representações sociais.	Conhecimento científico; PROEJA; História em Quadrinhos;	A presente investigação teve como objetivo analisar as aproximações entre as Representações Sociais e o conhecimento científico sobre as infecções virais de sujeitos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). A referida pesquisa fundamentou-se nos autores: Moscovici (2015); Jodelet (1993); Krasilchik (2008); Junqueira e Carneiro (2012) Yong (2007); Chassot (2003); Freire (2007, 2016). Na metodologia, a abordagem foi de investigação de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso. Cujos sujeitos participantes foram: a professora de Biologia e os alunos de duas turmas do PROEJA. Com relação aos instrumentos e estratégias de coleta de dados empíricos, foram realizado(a)s: o Grupo Focal, observação da prática docente, entrevista semiestruturada com a professora, e aplicação de um questionário semiestruturado. Os dados coletados foram tratados tendo por base a Análise Textual Discursiva (ATD). Os resultados demonstram que os alunos apresentaram as Representações Sociais sobre: o conceito de vírus, os sintomas, o tratamento, a prevenção acerca das infecções virais e a microcefalia. Estas representações aproximavam dos conhecimentos científicos, possibilitando ao professor a mediação entre os saberes provenientes das Representações Sociais e a (re)leitura de "novos"

					conhecimentos científicos. E, ainda no que concerne às Representações Sociais da professora investigada. Para ela a articulação entre o ensino de Ciências e as Representações Sociais podem potencializar o processo ensino-aprendizagem, construído por meio de estratégias de ensino interdisciplinar, bem como motivar os alunos para uma permanência escolar. Os resultados mostram também a necessidade de uma contextualização e diferenciação curricular para a construção de uma aprendizagem significativa e potencializada. A referida pesquisa culminou na elaboração do produto educacional, uma História em Quadrinhos (HQ), denominada como: Revista Ciências, na qual abordou o tema infecções virais.
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
LIMA, Maria Ida. <b>Alfabetização científica no contexto da educação de jovens e adultos: uma sequência didática com temas geradores e momentos pedagógicos.</b> 2019. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino). Universidade Estadual do Norte do Paraná., 2019.					
13	2019	LIMA, Maria Ida.	Alfabetização científica no contexto da educação de jovens e adultos: uma sequência didática com temas geradores e momentos pedagógicos.	Alfabetização Científica; Educação de Jovens e Adultos; Ensino de Ciências; Temas Geradores; Três Momentos Pedagógicos; Sequência Didática;	Esta dissertação aborda o Ensino de Ciências na perspectiva da Alfabetização Científica no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para isso, foi utilizada a abordagem dos Temas Geradores e dos Três Momentos Pedagógicos para propor e implementar uma Sequência Didática com o objetivo de aproximar os conteúdos de Ciências da realidade dos educandos. No escopo metodológico a pesquisa se configura na abordagem qualitativa, com dados analisados a partir do referencial da Análise Textual Discursiva. Os dados, sistematizados em categorias e subcategorias analíticas, mostraram relatos e registros das percepções e atitudes dos participantes no decorrer da intervenção e, após diversificadas atividades propostas, em diferentes momentos da aplicação da Sequência Didática. Após as análises ficou evidenciada a contribuição do Ensino de Ciências na promoção da Alfabetização Científica no âmbito da EJA. Dessa forma, a sequência configurada presta contribuições a outros docentes que poderão utilizá-la e adaptá-la em novas aplicações.
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
GOMES, Mariana Soares. <b>Necessidades formativas de professores alfabetizadores de crianças: um estudo de caso no município de Natal.</b> 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.					
14	2016	GOMES, Mariana Soares.	Necessidades formativas de professores alfabetizadores de crianças: um estudo de caso no município de Natal.	Necessidades de formação; Alfabetização e Letramento; Ensino Fundamental;	Este trabalho tem sua gênese nas nossas preocupações com o fracasso escolar na alfabetização de crianças do sistema público de educação, o que despertou nosso interesse pela formação do professor alfabetizador de crianças. Como aluna da graduação em Pedagogia, vivenciamos uma relevante experiência acadêmica no PIBID/UFRN, que nos propiciou uma convivência muito próxima com alunos em situação de fracasso escolar, aguçando as nossas preocupações com essa anomalia do sistema educacional. Em seguida, ao ingressar na Iniciação Científica, os nossos interesses pessoais foram acrescidos das reflexões propiciadas pela participação em projetos de Pesquisa, cujas preocupações centrais constituíram a triade: alfabetização de crianças, jovens e adultos/fracasso escolar/formação do professor alfabetizador. Pela relevância das experiências acadêmicas sobreditas, nos motivamos a definir como objeto de estudo desta Dissertação necessidades formativas de professores para alfabetizar/letrar crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Por conseguinte, nossos objetivos se constituem em Investigar necessidades formativas de professores no desenvolvimento da prática pedagógica de alfabetizar/letrar crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, com a pretensão de elaborar os principais elementos constitutivos de um Programa de Formação que tivesse como eixo norteador Necessidades de Formação Docente de Professores Alfabetizadores de crianças. Nosso aporte teórico tem como principais autores Rodrigues (2006) e Rodrigues e Esteves (1993), que se constituem como as grandes referências da Análise de Necessidades. Com o intuito de dar conta da complexidade do estudo, nosso trabalho se inscreve na Abordagem Qualitativa de Pesquisa, tendo como

				metodologia o Estudo de Caso e como procedimentos para construção dos dados o Questionário, a Entrevista, a Análise Documental e a Observação. Nosso campo empírico foi a Escola Municipal Professor Antônio Campos e Silva, localizada em Mãe Luiza, bairro da zona leste do município de Natal/RN. Os sujeitos da pesquisa são 3 professoras e 1 diretora pedagógica. Da análise dos dados, fundamentada em princípios da análise de conteúdo, emergiram duas temáticas orientadoras: Temáticas transversais à prática pedagógica de alfabetizar letrando e Temáticas específicas da prática pedagógica de alfabetizar letrando - cada uma delas com seus respectivos indicadores de análise -, além dos elementos constitutivos de um Programa de Formação Docente. Esta pesquisa nos permitiu conhecer e refletir sobre necessidades da formação de professores alfabetizadores de crianças, ao mesmo tempo em que nos propiciou a construção de um novo significado para a nossa própria formação. Ratificou, ainda, a nossa compreensão de que a análise de necessidades de formação docente poderá ensinar a construção de programas de formação mais significativos e pertinentes porque sintonizados com necessidades reais dos próprios professores alfabetizadores.	
<b>SciELO</b>					
OLIVEIRA, D. D. E.; ARAUJO, M. <b>O fio e a missanga: pensando a formação docente a partir das narrativas da experiência na alfabetização de jovens e adultos.</b> Educação em Revista, v. 37, 2021. <a href="https://doi.org/10.1590/0102-469821958">https://doi.org/10.1590/0102-469821958</a> . Acesso em: 01/08/23.					
15	2021	OLIVEIRA, D. D. E.; ARAUJO, M.	O fio e a missanga: pensando a formação docente a partir de narrativas da experiência na alfabetização de jovens e adultos	Formação docente continuada; Educação de Jovens e Adultos; Alfabetização;	O presente artigo problematiza uma forma de compreensão da formação docente, que se dá nos atravessamentos cotidianos a partir de experiências (LARROSA) mobilizadas pelo exercício da docência. Metodologicamente optamos pela pesquisa narrativa e (auto)biográfica, na medida em que esse caminho nos possibilita falar com a escola e a partir da escola, ao invés de falar sobre a escola. O objetivo desse artigo é produzir reflexões que contribuam para o debate sobre essa perspectiva de formação que compreende a experiência como locus privilegiado da formação docente e a narrativa docente como meio de refletir sobre o vivido na docência, o que nos permitiu compreender como o olhar do outro ajuda a nos formar. Trazemos aqui a narrativa de um processo de aprendizagem da leitura e da escrita, em uma turma de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município do Rio de Janeiro, envolvendo a produção de uma carta, no qual uma estudante e seu professor vivem a experiência do <i>ensinaraprender</i> como acontecimento (GERALDI), colocando questões sobre a teoriaprática alfabetizadora em curso nos cotidianos escolares. Ajudam na reflexão sobre o tema Freire (1996, 2014), Garcia e Alves (2002; 2012), Larrosa (2014) e GERALDI (2015). Na experiência aqui narrada, a relação dialógica entre uma estudante e seu professor, ao longo das aulas, nos permitiu perceber o que esses diálogos vividos revelavam sobre o processo de aprendizagem dessa estudante, ao mesmo tempo em que se constituiu também formativo para o professor.
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
MACHADO, M. M. <b>Círculos de cultura e EJA: presença de Paulo Freire na educação de trabalhadoras.</b> Educacao & sociedade, v. 42, 2021. <a href="https://doi.org/10.1590/ES.254978">https://doi.org/10.1590/ES.254978</a> . Acesso em: 01/08/23.					
16	2021	Machado, Maria Margarida	Círculos de cultura e EJA: presença de Paulo Freire na educação de trabalhadoras.	Paulo Freire; Círculos de Cultura; Educação de Jovens e Adultos; Escola Pública; Memória e História;	O artigo busca reconstituir encontros e reencontros com referenciais de Paulo Freire para apreender suas influências nas práticas educativas em Círculos de Cultura, mobilizando reflexões acerca da educação de pessoas trabalhadoras. Tem como suporte teórico e metodológico os referenciais da observação participante e da reconstituição de experiências por depoimentos, fontes documentais e bibliográficas. Os conceitos de memória individual e coletiva, história, lembranças e suas relações com a vida em sociedade auxiliaram na compreensão dos sentidos produzidos pelas experiências analisadas. Entre esses sentidos, foi possível perceber o caminho de resignificação da luta pela alfabetização de adultos na defesa da escola pública para trabalhadores com Educação de Jovens e Adultos (EJA).
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO

<b>CHAVE</b>					
PINI, F. R. <b>Educação popular em direitos humanos no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos: uma experiência do Projeto MOVA Brasil.</b> Educação em Revista, v. 35, 2019. <a href="https://doi.org/10.1590/0102-4698X214479">https://doi.org/10.1590/0102-4698X214479</a> . Acesso em: 01/08/23.					
17	2019	PINI, F. R.	Educação Popular em Direitos humanos no processo de alfabetização de jovens e adultos e idosos: uma experiência do Projeto MOVA	Alfabetização; Educação Popular; Direitos Humanos;	A adoção da teoria do conhecimento, formulada pelo educador Paulo Freire, foi o que orientou o Projeto MOVA-Brasil, em seus doze anos de existência (2003-2015). Concebido pelo Instituto Paulo Freire (IPF), pela Federação Única dos Petroleiros (FUP) e pela Petrobras, o Projeto MOVA-Brasil contribuiu com a transformação social dos territórios nos quais atuou. O processo metodológico do Movimento de Educação de Jovens e Adultos (MOVA) articulou o letramento e a politização ao exercício de cidadania como contribuição à incidência política nos espaços de participação popular. A prática da Educação Popular em Direitos Humanos permitiu aos diversos segmentos sociais, entre os quais, sistema prisional, comunidades tradicionais, populações indígenas, quilombolas, ciganas, pessoas com deficiência, comunidades de pescadores, ribeirinhos, população do campo e urbana, em conjunto com educadores/as, a construção de processos educativos que dessem visibilidade à baixa oferta de serviços públicos e, ao mesmo tempo, que se inserissem nos espaços públicos, os quais, historicamente, estiveram alijados da participação democrática.
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
VIEIRA, M. C.; PINTO, L. DE O. <b>Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos alfabetizados a partir de uma abordagem histórico-cultural.</b> Educação em Revista, v. 35, 2019. <a href="https://doi.org/10.1590/0102-4698192556">https://doi.org/10.1590/0102-4698192556</a> . Acesso em: 01/08/23.					
18	2019	VIEIRA, M. C.; PINTO, L. DE O	Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos alfabetizados a partir de uma abordagem histórico cultural	Educação de Jovens e Adultos; Alfabetização; Aprendizagem; Desenvolvimento;	Este artigo apresenta os resultados de pesquisa que teve como objetivo investigar as contribuições que a aprendizagem da leitura e da escrita propicia ao desenvolvimento de jovens e adultos, bem como significados por eles atribuídos ao seu processo de alfabetização, tendo como base a abordagem histórico-cultural de Bakhtin, Vigotski e Leontiev e o materialismo histórico e dialético de Marx e Engels. O procedimento metodológico da referida investigação foi pautado na pesquisa-ação de Thiollent e Barbier, de cunho dialógico e interventivo. O locus foi uma turma do BB Educare em São Sebastião (DF). Constatou-se que a aprendizagem da leitura e da escrita contribuiu para mudanças na forma de ser, pensar e agir dos educandos que, na sua percepção, empoderaram-se, tornaram-se referência para a comunidade e seus filhos mais novos, passando a adotar uma postura metacognitiva, ou seja, refletindo sobre o seu processo de aprendizagem, compreendendo a sua forma singular de pensar e ampliando estratégias de raciocínio para apreensão da realidade e resolução de problemas.
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
CARVALHO, R. T. DE. <b>Cerimônia na alfabetização de jovens e adultos: aparato performático.</b> Pro-Posições, v. 29, n. 2, p. 322-351, 2018. <a href="https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0080">https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0080</a> . Acesso em: 01/08/23.					
19	2018	CARVALHO, R. T. DE.	Cerimônia na alfabetização de jovens e adultos: aparato performático.	alfabetização de adultos; cerimônias; performatividade;	A ação alfabetizadora pode ser analisada como um ritual de passagem da cultura oral para cultura escrita, na qual se atribui uma nova identidade – a do sujeito alfabetizado – e uma nova relação social a partir do enunciado <i>sei ler</i> . Neste artigo, a partir de uma análise de registro de cerimônias de abertura e de encerramento de Cursos de Alfabetização de Jovens e Adultos, sob a noção de cerimônia no campo da antropologia social de Stanley Tambiah, em convergência com o modo de problematizar os rituais de Michel Foucault, foi possível identificar como tais cerimônias, pelo seu efeito performático, constituem um aparato importante na produção do sujeito educado.
ANPEd					
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO

SOUZA, Fabiana da Silva Correia; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. <b>As práticas de alfabetizadoras da EJA: aspectos peculiares e a dificuldade de (re)construir os fazeres cotidianos.</b> In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40., 2021, Belém. <b>Anais [...]</b> . Belém: UFPE, 2021. Disponível em: <a href="http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=16">http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=16</a> . Acesso em: 17/08/2023.					
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
20	2021	SOUZA, Fabiana da Silva Correia; FERREIRA, Andrea Tereza Brito.	As práticas de alfabetizadoras da EJA: aspectos peculiares e a dificuldade de (re)construir os fazeres cotidianos.	Práticas de Alfabetização; Ensino-aprendizagem; Educação de Jovens e Adultos;	Este trabalho é um recorte de nossa pesquisa de Mestrado, cujo objetivo foi investigar as práticas de alfabetizadoras da Educação de Jovens e Adultos e a contribuição dessas práticas para as aprendizagens dos alunos quanto à apropriação da escrita alfabética, buscando perceber as concepções dos sujeitos, professoras e alunos de escolas de Camaragibe/PE, sobre as atividades e aprendizagens. Com base em observações e entrevistas, discutimos aqui sobre aspectos que parecem peculiares às práticas de alfabetização fabricadas na EJA: a infantilização e a improvisação. Percebemos como são grandes as dificuldades enfrentadas pelas docentes para inovar suas práticas, ocorrendo um "apego" aos antigos procedimentos. Promover mudanças nas práticas profissionais cotidianas (CERTEAU, 1994) é uma tarefa complexa, desafiadora e angustiante, que precisa ser auxiliada por um trabalho formativo continuado baseado nas reflexões sobre as experiências vivenciadas pelos professores (PERRENOUD, 2002). Somente assim, poderá contribuir para a (re)construção de um fazer cotidiano mais voltado para as necessidades específicas dos estudantes.
LEMONS, Amaral Riza. <b>Os círculos de alfabetização e cultura: desvelando possibilidades para os jovens, adultos e idosos do município de Juiz de Fora - MG.</b> In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. <b>Anais [...]</b> . Niterói: UNICAMP, 2019. Disponível em: <a href="http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=37">http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=37</a> . Acesso em: 17/08/2023.					
21	2019	LEMONS, Riza Amaral.	Os círculos de alfabetização e cultura: desvelando possibilidades para os jovens, adultos e idosos do município de Juiz de Fora - MG.	Educação de Jovens e Adultos - Direito - Emancipação - Sujeito	O presente trabalho, é parte de uma pesquisa que se encontra em andamento realizada no âmbito Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Campinas. Trata-se de uma pesquisa no campo da Educação de Jovens e Adultos, bem como, traz reflexões acerca do trabalho com Círculos de Alfabetização e Cultura implantados pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Juiz de Fora/MG; os quais constituem-se por espaços não escolares destinados ao atendimento de Adultos e Idosos que tiveram o seu direito à educação negligenciado ou por quaisquer outros motivos não tiveram condições de concluir sua escolarização na idade apropriada. Trata-se de um trabalho pautado nos pressupostos freireanos no que concerne à Educação Popular, bem como ao atendimento à População em situação de vulnerabilidade social.

## APÊNDICE C – TABELA BIBLIOGRAFIA SISTEMATIZADA

Tabela *Bibliografia Sistematizada*

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
01	2021	FREITAS, Angelita Aparecida Azevedo	Experiências formativas de educadoras de jovens, adultos e idosos: uma costura coletiva.	Doutorado	Compreender a constituição da docência na EJA a partir de um processo formativo coletivo, dialógico de produção e sistematização de conhecimentos em ambiente de trabalho.	Pesquisa-ação-crítico-colaborativa (PIMENTA, 2005), utilizando narrativas, inclusive as (auto)biográficas (SOUZA, 2014; PASSEGGI, 2011, 2016; DELORY-MOMBERG (2008); a Sistematização (JARA, 2012) e a Documentação narrativa de experiências pedagógicas (SUÁREZ, 2008, 2010). Participaram do estudo a pesquisadora e seis educadoras da EJA das séries iniciais do Ensino Fundamental, dos municípios de Diogo de Vasconcelos e Acaíca (MG). Foram realizados vinte encontros reflexivos com duas horas de duração em Diogo de Vasconcelos (2018-2019) com temáticas demandadas pelo grupo: narrativas autobiográficas das educadoras e dos/estudantes; aprendizagem de idosos; o processo de alfabetização a partir da Psicogênese da Língua escrita; as especificidades na EJA; práticas em sala de aula que as educadoras efetivavam e que consideravam significativas; as descobertas e os desafios na docência na EJA e a vida e obra de Paulo Freire. O grupo produziu uma revista de narrativas autobiográficas das educadoras e dos estudantes e outra com textos das educadoras acerca da docência na EJA e uma colcha de retalhos que refletem o processo de incompletude do ser (FREIRE) e o quanto nos constituímos na relação com o outro. O processo de interpretação dos dados fundamentou-se na abordagem compreensiva-interpretativa, com a leitura em três tempos (SOUZA, 2014) e na definição das unidades de análise realizada no grupo a partir do que o processo formativo significou para cada participante, sendo: a aprendizagem de idosos, as especificidades na EJA, as contribuições de Paulo Freire para a docência e os encontros e os desencontros na EJA.	Pela trajetória do grupo e na construção da colcha de retalhos, foi possível confirmar que as educadoras se implicam no trabalho que desenvolvem, que têm a consciência do inacabamento, dos desafios enfrentados no cotidiano da docência na EJA; que, embora tragam muitos saberes, provenientes, especialmente, da vivência em sala de aula, admitem possuir uma formação frágil; que precisam compreender melhor os/as seus/suas alunos/as nos processos de construção do conhecimento e as práticas mais adequadas para atender às particularidades. Houve efetivo envolvimento das educadoras na pesquisa-ação, permitindo afirmar que o ambiente colaborativo é formativo. A pesquisa contribui com o campo da formação docente da EJA ao reforçar e ampliar a discussão sobre as especificidades da EJA, sobre as ideias-força da formação e sobre os possíveis conhecimentos de base dessa formação. Destaca-se a importância da formação permanente em ambiente colaborativo e dialógico, no qual os sujeitos são considerados, participam da definição dos rumos do estudo a partir de seus desejos e necessidades; narram-se, encontram-se entre si e com os/as seus/suas estudantes mediados pelas narrativas, e ampliam conhecimentos de si e do outro; reforçam as relações interpessoais mediadas pelo conhecimento.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
02	2019	SILVA, Diela Naate da	Alfabetizar letrando jovens e adultos da escola pública: necessidades de formação docente materializadas em conteúdo de formação.	Doutorado	Contribuir com elementos potencialmente capazes de possibilitar uma formação continuada a serviço da melhoria da prática pedagógica para alfabetizar jovens e adultos da escola pública, na perspectiva do letramento. Para nos orientar no estudo, em consonância com a problemática planejada, elegemos os seguintes objetivos: 1. Explicitar percepções de professores da EJA, acerca de suas necessidades formativas no âmbito do desenvolvimento de práticas pedagógicas que objetivem a alfabetização-letramento de jovens e adultos da escola pública; 2. Inferir necessidades formativas de professores alfabetizadores da EJA, a partir da utilização de procedimentos de recolha dos dados; 3. Materializar - as necessidades de formação apreendidas - em Conteúdos Programáticos da formação de professores alfabetizadores da EJA.	A pesquisa se inscreve na Abordagem Qualitativa da Investigação Educacional, consoante Bogdan e Biklen (1994), e Lüdke e André (1986), na forma de Estudo de Caso, pois se refere a uma realidade particular que, mesmo inserida num contexto mais amplo, tinha seus contornos bem delimitados, dos quais procuramos extrair o que lhe era peculiar (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.17). A escolha do campo empírico e dos sujeitos foi criteriosamente empreendida e articulada. Portanto, a escolha dos sujeitos foi delimitada a uma escola com oferta de formação continuada para professores da EJA, pelo menos nos últimos cinco anos, para que estes sujeitos, vivenciando práticas de formação em serviço na área da alfabetização, tivessem um repertório de experiências significativas na constituição de seus saberes. Para a construção dos dados, foram utilizados: a entrevista semi-diretiva, aplicada a duas professoras de EJA, sendo uma do Nível I e a outra do Nível II; a observação foi realizada nas salas de aula destas professoras; a análise documental foi feita sobre os principais documentos normativos da EJA no Brasil, vigentes à época da pesquisa. Os dados gerados foram submetidos à análise de conteúdo, nos moldes de Bardin (1977, 2011) e foram categorizados segundo orientações de Amado (2014).	Ao término do estudo, trazemos a público oito categorias de necessidades, convertidas e/ou materializadas em conteúdos programáticos da formação docente. Estes se constituem na principal contribuição desta pesquisa, que, haja vista a sua potencialidade para intervir, de forma positiva, nas demandas dos docentes da EJA e dos seus alunos. Especulamos, ainda, com base nos dados gerados, sobre possíveis causas das limitações verificadas, para além do atual modelo de formação, associada a limitações operacionais, nos níveis da macro e da micro gestão didático-pedagógica da sala de aula.
04	2020	SANTOS, Ana Rita	"(Neste) espelho onde o refletido	Mestrado	O objetivo geral deste estudo consiste em	Na perspectiva da pesquisa-ensino (Penteado e Garrido, 2010), descrevo e analiso minha	Vivenciamos, professora e educandos, intenso processo de formação, de construção e

			me interroga": pesquisando a própria prática unicodência na EJA – múltiplos letramentos, literatura e audiovisual		pesquisar a minha própria prática docente, visando investigar o papel das linguagens audiovisuais e da literatura nos múltiplos letramentos (Kleiman, 1998; Soares, 2004; Duarte, 2002; Rojo, 2009), nos processos emancipatórios e na formação crítica de educandos de uma turma de EJA em processo de alfabetização.	experiência docente na Rede Pública Municipal de Belo Horizonte. Desde 2014, tenho observado que projetos de trabalho que mobilizam diálogos dos recursos audiovisuais e da literatura em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em processo de alfabetização contribuem para a ampliação da leitura de mundo dos educandos, favorecendo sua emancipação e formação crítica, conforme Freire (1981, 1999), Fresquet (2013), Bullara e Monteiro (2015) e Teixeira (2007). Os caminhos metodológicos traçados para a investigação incluem análise de registros em diários de campo, vídeos, fotografias, produções textuais e rodas de conversa, que foram trilhados à luz do referencial teórico da pesquisa-ensino (Penteado e Garrido, 2010). Na discussão dos dados da pesquisa, acerca do projeto aqui estudado, trazemos uma análise sobre a relação dos estudantes com a memória e com os saberes tradicionais, a escrita dos educandos, com destaque para a construção de metáforas e a descontração na escrita, a repercussões do projeto nos anos seguintes à sua realização e o processo emancipatório dos educandos da EJA por meio do projeto.	reconstrução de conhecimentos. Desenvolvemos autonomias, exploramos juntos a arte e a literatura, enquanto possibilidades de liberdade e criação, dando vazão ao sentir, que, por sua vez, desencadeava o expressar-se através da escrita, mesmo reconhecendo as diferenças em nível de experiência, pois aprendizagens significativas também estão associadas a fatores perceptíveis a cada indivíduo. Nessa construção/reconstrução de saberes, ainda perseguiamos saber mais, compreender mais esse nosso estar no mundo pela própria "questão de inconclusão do ser humano" (FREIRE, 1999). Assim como a pesquisa surge buscando responder a uma inquietação, a única certeza que conseguimos abstrair do processo é que esse ponto da caminhada é apenas um dos pontos de chegada possíveis, que pode representar um novo início de outro percurso, que responda indagações que ficaram por responder no processo trilhado até aqui. Finalizando, como compromisso social que as pesquisas buscam devolver para a sociedade, principalmente quando envolvem recursos públicos, a opção em documentar a prática através de um vídeo dos educandos veio da potencialidade que as imagens apresentam em termos de comunicação, juntamente à desenvoltura e satisfação que o grupo se dispõe nesses exercícios de filmagem. Os estudantes protagonizaram um jogo de cena, de quem está mais à vontade nesse fazer, sem impedimentos e inibições, atitudes essas muitas vezes inesperadas no sujeito analfabeto, que apresenta "uma corrosão da autoestima", que cala sua própria voz, diante do outro (OLIVEIRA, 2019). Penso que essas condições de espontaneidade representaram elementos de maior convencimento das
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
15	2021	OLIVEIRA, D. D. E.; ARAUJO, M.	O fio e a missanga: pensando a formação docente	Mestrado	O objetivo desse artigo é produzir reflexões que contribuam para o debate sobre essa	Metodologicamente optamos pela pesquisa narrativa e (auto)biográfica. Trazemos aqui a narrativa de um processo de aprendizagem da leitura e da escrita, em uma turma de	Na experiência aqui narrada, a relação dialógica entre uma estudante e seu professor, ao longo das aulas, nos permitiu perceber o que esses diálogos vividos revelavam sobre o

			a partir de narrativas da experiência na alfabetização de jovens e adultos		perspectiva de formação que compreende a experiência como locus privilegiado da formação docente e a narrativa docente como meio de refletir sobre o vivido na docência, o que nos permitiu compreender como o olhar do outro ajuda a nos formar. Trazemos aqui a narrativa de um processo de aprendizagem da leitura e da escrita, em uma turma de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município do Rio de Janeiro.	alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município do Rio de Janeiro, envolvendo a produção de uma carta, no qual uma estudante e seu professor vivem a experiência do <i>ensinar/aprender</i> como acontecimento (GERALDI), colocando questões sobre a teoriaprática alfabetizadora em curso nos cotidianos escolares. Ajudam na reflexão sobre o tema Freire (1996, 2014), Garcia e Alves (2002; 2012), Larrosa (2014) e Geraldi (2015).	processo de aprendizagem dessa estudante, ao mesmo tempo em que se constitui também formativo para o professor.
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
16	2021	Machado, Maria Margarida	Círculos de cultura e EJA: presença de Paulo Freire na educação de trabalhadoras.	Pós-Doutoral	O artigo busca reconstituir encontros e reencontros com referenciais de Paulo Freire para apreender suas influências nas práticas educativas em Círculos de Cultura, mobilizando reflexões acerca da educação de pessoas trabalhadoras.	Tem como suporte teórico e metodológico os referenciais da observação participante e da reconstituição de experiências por depoimentos, fontes documentais e bibliográficas. Os conceitos de memória individual e coletiva, história, lembranças e suas relações com a vida em sociedade auxiliaram na compreensão dos sentidos produzidos pelas experiências analisadas.	Entre esses sentidos, foi possível perceber o caminho de ressignificação da luta pela alfabetização de adultos na defesa da escola pública para trabalhadores com Educação de Jovens e Adultos (EJA).
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
20	2021	Fabiana da Silva Correia Souza; Andrea Tereza Brito Ferreira.	As práticas de alfabetizadoras da EJA: aspectos peculiares e a dificuldade de (re)construir os fazeres cotidianos	Mestrado	Investigar as práticas de alfabetizadoras da Educação de Jovens e Adultos e a contribuição dessas práticas para as aprendizagens dos alunos quanto à apropriação da escrita alfabética, buscando perceber as concepções	Com base em observações e entrevistas, discutimos aqui sobre aspectos que parecem peculiares às práticas de alfabetização fabricadas na EJA: a infantilização e a improvisação.	Percebemos como são grandes as dificuldades enfrentadas pelas docentes para inovar suas práticas, ocorrendo um "apego" aos antigos procedimentos. Promover mudanças nas práticas profissionais cotidianas (CERTEAU, 1994) é uma tarefa complexa, desafiadora e angustiante, que precisa ser auxiliada por um trabalho formativo continuado baseado nas reflexões sobre as experiências vivenciadas pelos professores (PERRENOUD, 2002). Somente assim, poderá contribuir para a

				dos sujeitos, professoras e alunos de escolas de Camaragibe/PE, sobre as atividades e aprendizagens.		(re)construção de um fazer cotidiano mais voltado para as necessidades específicas dos estudantes.
--	--	--	--	--	--	--

## APÊNDICE D – TABELA BIBLIOGRAFIA CATEGORIZADA

Tabela *Bibliografia Categorizada*

CATEGORIA: Formação continuada das professoras-alfabetizadoras de jovens e adultos							
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
01	2021	FREITAS, Angelita Aparecida Azevedo	Experiências formativas de educadoras de jovens, adultos e idosos: uma costura coletiva.	Doutorado	Compreender a constituição da docência na EJA a partir de um processo formativo coletivo, dialógico de produção e sistematização de conhecimentos em ambiente de trabalho.	Pesquisa-ação-crítico-colaborativa (PIMENTA, 2005), utilizando narrativas, inclusive as (auto)biográficas (SOUZA, 2014; PASSEGGI, 2011, 2016; DELORY-MOMBERG (2008); a Sistematização (JARA, 2012) e a Documentação narrativa de experiências pedagógicas (SUÁREZ, 2008, 2010). Participaram do estudo a pesquisadora e seis educadoras da EJA das séries iniciais do Ensino Fundamental, dos municípios de Diogo de Vasconcelos e Acaíaca (MG). Foram realizados vinte encontros reflexivos com duas horas de duração em Diogo de Vasconcelos (2018-2019) com temáticas demandadas pelo grupo: narrativas autobiográficas das educadoras e dos/estudantes; aprendizagem de idosos; o processo de alfabetização a partir da Psicogênese da Língua escrita; as especificidades na EJA; práticas em sala de aula que as educadoras efetivavam e que consideravam significativas; as descobertas e os desafios na docência na EJA e a vida e obra de Paulo Freire. O grupo produziu uma revista de narrativas autobiográficas das educadoras e dos estudantes e outra com textos das educadoras acerca da docência na EJA e uma colcha de retalhos que refletem o processo de incompletude do ser (FREIRE) e o quanto nos constituímos na relação com o outro. O processo de interpretação dos dados fundamentou-se na abordagem compreensiva-interpretativa, com a leitura em três tempos (SOUZA, 2014) e na definição das unidades de análise realizada no grupo a partir do que o processo formativo significou para cada participante, sendo: a aprendizagem de idosos, as especificidades na EJA, as contribuições de Paulo Freire para	Pela trajetória do grupo e na construção da colcha de retalhos, foi possível confirmar que as educadoras se implicam no trabalho que desenvolvem, que têm a consciência do inacabamento, dos desafios enfrentados no cotidiano da docência na EJA; que, embora tragam muitos saberes, provenientes, especialmente, da vivência em sala de aula, admitem possuir uma formação frágil; que precisam compreender melhor os/as seus/suas alunos/as nos processos de construção do conhecimento e as práticas mais adequadas para atender às particularidades. Houve efetivo envolvimento das educadoras na pesquisa-ação, permitindo afirmar que o ambiente colaborativo é formativo. A pesquisa contribui com o campo da formação docente da EJA ao reforçar e ampliar a discussão sobre as especificidades da EJA, sobre as ideias-força da formação e sobre os possíveis conhecimentos de base dessa formação. Destaca-se a importância da formação permanente em ambiente colaborativo e dialógico, no qual os sujeitos são considerados, participam da definição dos rumos do estudo a partir de seus desejos e necessidades; narram-se, encontram-se entre si e com os/as seus/suas estudantes mediados pelas narrativas, e ampliam conhecimentos de si e do outro; reforçam as relações interpessoais mediadas pelo conhecimento.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
02	2019	SILVA, Diela Naeta da	Alfabetizar letrando jovens e adultos da escola pública: necessidades de formação docente materializadas em conteúdo de formação.	Doutorado	Contribuir com elementos potencialmente capazes de possibilitar uma formação continuada a serviço da melhoria da prática pedagógica para alfabetizar jovens e adultos da escola pública, na perspectiva do letramento. Para nos orientar no estudo, em consonância com a problemática planejada, elegemos os seguintes objetivos: 1. Explicitar percepções de professores da EJA, acerca de suas necessidades formativas no âmbito do desenvolvimento de práticas pedagógicas que objetivem a alfabetização-letramento de jovens e adultos da escola pública; 2. Inferir necessidades formativas de professores alfabetizadores da EJA, a partir da utilização de procedimentos de recolha dos dados; 3. Materializar - as necessidades de formação aprendidas - em Conteúdos Programáticos da formação de professores alfabetizadores da EJA.	a docência e os encontros e os desencontros na EJA.  A pesquisa se inscreve na Abordagem Qualitativa da Investigação Educacional, consoante Bogdan e Biklen (1994), e Lindke e André (1986), na forma de Estudo de Caso, pois se refere a uma realidade particular que, mesmo inserida num contexto mais amplo, tinha seus contornos bem delimitados, dos quais procuramos extrair o que lhe era peculiar (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.17). A escolha do campo empírico e dos sujeitos foi criteriosamente empreendida e articulada. Portanto, a escolha dos sujeitos foi delimitada a uma escola com oferta de formação continuada para professores da EJA, pelo menos nos últimos cinco anos, para que estes sujeitos, vivenciando práticas de formação em serviço na área da alfabetização, tivessem um repertório de experiências significativas na constituição de seus saberes. Para a construção dos dados, foram utilizados: a entrevista semi-diretiva, aplicada a duas professoras de EJA, sendo uma do Nível I e a outra do Nível II; a observação foi realizada nas salas de aula destas professoras; a análise documental foi feita sobre os principais documentos normativos da EJA no Brasil, vigentes à época da pesquisa. Os dados gerados foram submetidos à análise de conteúdo, nos moldes de Bardin (1977, 2011) e foram categorizados segundo orientações de Amado (2014).	Ao término do estudo, trazemos a público oito categorias de necessidades, convertidas e/ou materializadas em conteúdos programáticos da formação docente. Estes se constituem na principal contribuição desta pesquisa, que, haja vista a sua potencialidade para intervir, de forma positiva, nas demandas dos docentes da EJA e dos seus alunos. Especulamos, ainda, com base nos dados gerados, sobre possíveis causas das limitações verificadas, para além do atual modelo de formação, associada a limitações operacionais, nos níveis da macro e da micro gestão didático-pedagógica da sala de aula.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
15	2021	OLIVEIRA, D. D. E.; ARAUJO, M.	O fio e a missanga: pensando a formação docente a partir de narrativas da alfabetização de jovens e adultos	Mestrado	O objetivo desse artigo é produzir reflexões que contribuam para o debate sobre essa perspectiva de formação que compreende a experiência como lócus privilegiado da formação docente e a narrativa docente como meio de refletir sobre o vivido na docência, o que nos permitiu compreender como o olhar do outro ajuda a nos formar. Trazemos aqui a narrativa de um processo de aprendizagem da leitura e da escrita, em uma turma de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município do Rio de Janeiro.	Metodologicamente optamos pela pesquisa narrativa e (auto)biográfica. Trazemos aqui a narrativa de um processo de aprendizagem da leitura e da escrita, em uma turma de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município do Rio de Janeiro, envolvendo a produção de uma carta, no qual uma estudante e seu professor vivem a experiência do <i>ensinar/aprender</i> como acontecimento (GERALDI), colocando questões sobre a teoriaprática alfabetizadora em curso nos cotidianos escolares. Ajudam na reflexão sobre o tema Freire (1996, 2014), Garcia e Alves (2002; 2012), Larrosa (2014) e Geraldi (2015).	Na experiência aqui narrada, a relação dialógica entre uma estudante e seu professor, ao longo das aulas, nos permitiu perceber o que esses diálogos vividos revelavam sobre o processo de aprendizagem dessa estudante, ao mesmo tempo em que se constituiu também formativo para o professor.
<b>CATEGORIA: Práticas docentes na alfabetização de jovens e adultos</b>							
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
04	2020	SANTOS, Ana Rita	“(Neste) espelho onde o refletido me interroga”: pesquisando a própria prática unidocência na EJA – múltiplos letramentos, literatura e audiovisual	Mestrado	O objetivo geral deste estudo consiste em pesquisar a minha própria prática docente, visando investigar o papel das linguagens audiovisuais e da literatura nos múltiplos letramentos (Kleiman, 1998; Soares, 2004; Duarte, 2002; Rojo, 2009), nos processos emancipatórios e na formação crítica de educandos de uma turma de EJA em	Na perspectiva da pesquisa-ensino (Penteado e Garrido, 2010), descrevo e analiso minha experiência docente na Rede Pública Municipal de Belo Horizonte. Desde 2014, tenho observado que projetos de trabalho que mobilizam diálogos dos recursos audiovisuais e da literatura em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em processo de alfabetização contribuem para a ampliação da leitura de mundo dos educandos, favorecendo sua emancipação e formação crítica, conforme Freire (1981, 1999), Fresquet (2013), Bullara e Monteiro (2015) e Teixeira (2007). Os caminhos metodológicos traçados para a investigação incluem análise de registros em diários de	Vivenciamos, professora e educandos, intenso processo de formação, de construção e reconstrução de conhecimentos. Desenvolvemos autonomias, exploramos juntos a arte e a literatura, enquanto possibilidades de liberdade e criação, dando espaço ao sentir, que, por sua vez, desencadeava o expressar-se através da escrita, mesmo reconhecendo as diferenciações em nível de experiência, pois aprendizagens significativas também estão associadas a fatores perceptíveis a cada indivíduo. Nessa construção/reconstrução de saberes, ainda perseguimos saber mais, compreender mais esse nosso estar no mundo pela própria “questão de inconclusão do ser humano”
					processo de alfabetização.	campo, vídeos, fotografias, produções textuais e rodas de conversa, que foram trilhados à luz do referencial teórico da pesquisa-ensino (Penteado e Garrido, 2010). Na discussão dos dados da pesquisa, acerca do projeto aqui estudado, trazemos uma análise sobre a relação dos estudantes com a memória e com os saberes tradicionais, a escrita dos educandos, com destaque para a construção de metáforas e a desconstrução na escrita, a repercussões do projeto nos anos seguintes à sua realização e o processo emancipatório dos educandos da EJA por meio do projeto.	(FREIRE, 1999). Assim como a pesquisa surge buscando responder a uma inquietação, a única certeza que conseguimos abstrair do processo é que esse ponto da caminhada é apenas um dos pontos de chegada possíveis, que pode representar um novo início de outro percurso, que responda indagações que ficaram por responder no processo trilhado até aqui. Finalizando, como compromisso social que as pesquisas buscam devolver para a sociedade, principalmente quando envolvem recursos públicos, a opção em documentar a prática através de um vídeo dos educandos veio da potencialidade que as imagens apresentam em termos de comunicação, juntamente à desenvoltura e satisfação que o grupo se dispõe nesses exercícios de filmagem. Os estudantes protagonizaram um jogo de cena, de quem está mais à vontade nesse fazer, sem impedimentos e inibições, atitudes essas muitas vezes inesperadas no sujeito analfabeto, que apresenta “uma corrosão da autoestima”, que cala sua própria voz, diante do outro (OLIVEIRA, 2019). Penso que essas condições de espontaneidade representaram elementos de maior convencimento das
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
16	2021	Machado, Maria Margarida	Círculos de cultura e EJA: presença de Paulo Freire na educação de trabalhadoras.	Pós-Doutoral	O artigo busca reconstituir encontros e reencontros com referenciais de Paulo Freire para apreender suas influências nas práticas educativas em Círculos de Cultura, mobilizando reflexões acerca da educação de pessoas trabalhadoras.	Tem como suporte teórico e metodológico os referenciais da observação participante e da reconstituição de experiências por depoimentos, fontes documentais e bibliográficas. Os conceitos de memória individual e coletiva, história, lembranças e suas relações com a vida em sociedade auxiliaram na compreensão dos sentidos produzidos pelas experiências analisadas.	Entre esses sentidos, foi possível perceber o caminho de resignificação da luta pela alfabetização de adultos na defesa da escola pública para trabalhadores com Educação de Jovens e Adultos (EJA).
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
20	2021	Fabiana da Silva Correia Souza; Andrea Tereza Brito Ferreira.	As práticas de alfabetizadoras da EJA: aspectos peculiares e a dificuldade de	Mestrado	Investigar as práticas de alfabetizadoras da Educação de Jovens e Adultos e a contribuição dessas práticas para as	Com base em observações e entrevistas, discutimos aqui sobre aspectos que parecem peculiares às práticas de alfabetização fabricadas na EJA: a infantilização e a improvisação.	Percebemos como são grandes as dificuldades enfrentadas pelas docentes para inovar suas práticas, ocorrendo um “apego” aos antigos procedimentos. Promover mudanças nas práticas profissionais cotidianas (CERTAU, 1994) é uma tarefa complexa, desafiadora e

			(re)construir os fazeres cotidianos	aprendizagens dos alunos quanto à apropriação da escrita alfabética, buscando perceber as concepções dos sujeitos, professoras e alunos de escolas de Camaragibe/PE, sobre as atividades e aprendizagens.		angustiante, que precisa ser auxiliada por um trabalho formativo continuado baseado nas reflexões sobre as experiências vivenciadas pelos professores (PERRENOUD, 2002). Somente assim, poderá contribuir para a (re)construção de um fazer cotidiano mais voltado para as necessidades específicas dos estudantes.
--	--	--	--	---	--	--

## APÊNDICE E – QUADRO ATD – UNITARIZAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO

Quadro: Análise Textual Discursiva – Unitarização e Categorização

	UNIDADES DE SENTIDO (US) (Fragmentos extraídos do <i>corpus</i> textual)	CATEGORIAS INICIAIS (inicialmente, títulos elaborados para as US)	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS FINAIS
DOCENTE 1: PROFESSORA LIBERDADE	8 anos de experiência na educação.	Experiência profissional	Perfil profissional	Formação docente para a alfabetização na EJA
	Professora da turma de Nivelamento, ACT, 20h, período noturno.	Atuação profissional		
	É o segundo ano que trabalho no Ceja.	Experiência na EJA		
	Sou professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, efetiva da Rede Municipal de Brusque, 40 h semanais, nos períodos matutino e vespertino.	Atuação profissional		
	Já tive experiência com alfabetização de crianças, mas como de professora de inclusão, não como professora regente.	Experiência com alfabetização de crianças	Formação inicial	Formação inicial
	Formação inicial em Pedagogia, na UNIFEBE, concluída em 2017.	Formação inicial		
	Cursei uma disciplina sobre EJA na graduação, incluindo estágio.	Formação inicial em EJA	Formação continuada	Formação continuada
	Especialização lato sensu em Psicopedagogia e Especialização stricto sensu em Educação.	Formação continuada		
	Para qualificar a minha práxis... Eu tento fazer com que a minha teoria venha para a minha prática... Isso é um processo... Eu olho para a minha jornada e vejo a professora que eu era há quatro anos atrás e percebo mudanças... O processo de estar ali diariamente, sempre refletindo a partir do conhecimento teórico.	Perspectiva crítica da alfabetização na EJA	Formação docente	Formação docente para a EJA
	A formação continuada é importante a medida que traz subsídios para trabalhar dentro de sala de aula... Às vezes o que a gente percebe nas formações é que se traz algo muito utópico, que nem sempre condiz com a sala de aula... A formação é importante, mas precisa ser pensada e direcionada para os professores.	Professora reflexiva		
A Rede Estadual de Ensino SC promove formações ao longo do ano... Das formações que a gente já teve, algumas foram orientadas para a nossa realidade, para a EJA; mas algumas formações são mais gerais e não atingem a realidade que a gente vive, como se viesse muito de cima...	Perspectiva crítica da alfabetização na EJA	Práticas pedagógicas	Práticas pedagógicas	
Tem diferença no jeito que a professora vai lidar com a criança e vai lidar com o adulto, tem diferença no jeito que a professora vai apresentar o processo de alfabetização... Ao mesmo tempo, o adulto precisa do mesmo auxílio que a criança, como se organizar com o caderno, com as disciplinas, onde escrever, tipos de letra... Não posso infantilizar esse processo...	Formação continuada voltada para a realidade			
Os objetivos que se pretende alcançar na alfabetização na EJA mudam de acordo com a turma... O objetivo do domínio da leitura e da escrita, o primordial para se virar no dia a dia... E assim, não é só ler por ler; mas ter compreensão daquilo que lê... A minha turma desse ano já domina a leitura e a escrita, mas ainda falta interpretação... O meu objetivo é que consigam perceber as nuances da leitura, precisam ter essa reflexão sobre as coisas... Ao ler uma notícia, por exemplo, além de tirar a informação, os estudantes precisam pensar sobre o viés daquilo também...	Formação continuada voltada para a realidade	Perspectiva crítica da alfabetização na EJA	Perspectiva crítica da alfabetização na EJA	
Aprender a ser professora na EJA... É algo que a gente está sempre aprendendo e nem sempre está pronto para aquilo que vai encontrar... Quando se trabalha com alfabetização na EJA, não pode infantilizar esse processo... Eu acabo aprendendo a ser professora de alfabetização de jovens e adultos dentro de sala de aula, junto com os estudantes, buscando aquilo que aprendi na formação inicial... Como a gente lida com esse público? Percebendo como eles são, o que trazem, de onde vêm, qual a história, qual a realidade, o que precisam... É um processo.	Professora reflexiva			
Tem diferença no jeito que a professora vai lidar com a criança e vai lidar com o adulto, tem diferença no jeito que a professora vai apresentar o processo de alfabetização... Ao mesmo tempo, o adulto precisa do mesmo auxílio que a criança, como se organizar com o caderno, com as disciplinas, onde escrever, tipos de letra... Não posso infantilizar esse processo...	Perspectiva crítica da alfabetização na EJA	Perspectiva crítica da alfabetização na EJA	Perspectiva crítica da alfabetização na EJA	
Os objetivos que se pretende alcançar na alfabetização na EJA mudam de acordo com a turma... O objetivo do domínio da leitura e da escrita, o primordial para se virar no dia a dia... E assim, não é só ler por ler; mas ter compreensão daquilo que lê... A minha turma desse ano já domina a leitura e a escrita, mas ainda falta interpretação... O meu objetivo é que consigam perceber as nuances da leitura, precisam ter essa reflexão sobre as coisas... Ao ler uma notícia, por exemplo, além de tirar a informação, os estudantes precisam pensar sobre o viés daquilo também...	Professora reflexiva			

	Os conteúdos básicos são retirados do PPP do Ceja... Mas eu também trago os conteúdos que os estudantes pedem e que eu percebo que precisam.	Conteúdos da alfabetização na EJA		
	Na alfabetização de jovens e adultos eu trabalho a escrita, a cópia do texto no caderno... Porque é o que eles gostam e querem fazer. Na percepção deles, eles estão aprendendo... Ao mesmo tempo, trabalho a oralidade, trabalho com imagens, uso os tablets... O público do Ceja precisa ser conquistado para permanecer no processo... Então, eu tento fazer do modo que eles acreditam que precisam e vou trabalhando outros métodos, com outros recursos, para que eles não acabem indo embora, se evadindo...	Metodologias da alfabetização na EJA Perspectiva crítica da alfabetização na EJA	Práticas pedagógicas	Saberes e práticas docentes da alfabetização na EJA
	A gente precisa utilizar o conhecimento prévio que eles já têm. Ao mesmo tempo que às vezes a gente precisa desconstruir alguns conceitos enraizados na vivência deles, para que eles tenham um outro olhar... A dificuldade é fazer essa desconstrução de um modo que eu não acabe ferindo...	Desafios da alfabetização na EJA		
	Eu sempre tenho muito em mente Paulo Freire... Foi um teórico que estudei na formação inicial e ao longo das especializações... A ideia de não trabalhar com uma educação bancária e que a educação seja transformadora... Não ler por ler, mas que a partir desse ato eles consigam ler o mundo e não só o texto ali institucionalizado.	Perspectiva crítica da alfabetização na EJA	Perspectiva crítica da alfabetização na EJA	Perspectiva crítica da alfabetização na EJA
	Não recorro o nome do livro, é sobre liberdade. Freire sempre foi muito do diálogo, da conversa, de trazer as experiências que a gente vive, do professor pesquisador... Que os estudantes da EJA possam alargar esse campo de visão ao redor deles...	Perspectiva crítica da alfabetização na EJA		
	Entender que a gente está trabalhando com outra pessoa, outro ser humano... O processo de educação acontece pela interação, na convivência, no estar junto... Saber planejar, replanejar, voltar para a teoria, trazer a teoria para a prática... Ter sempre essa dinâmica entre aquilo que eu faço e aquilo que eu leio... Até que a prática esteja tão permeada pela teoria, que eu já não consiga separá-las.	Professora reflexiva		
DOCENTE 2: PROFESSORA ESPERANÇA	33 anos de experiência, sendo 9 como professora e 24 anos como supervisora escolar.	Experiência profissional	Perfil profissional	Formação docente para a alfabetização na EJA
	Professora da turma de Nivelamento, ACT, 20h, período vespertino.	Atuação profissional		
	É o primeiro ano que trabalho no Ceja.	Experiência na EJA		
	Também atuo como secretária da Associação de Pais, Profissionais e Amigos dos Autistas de Brusque e Região (AMA), 20 horas semanais, no período matutino.	Atuação profissional	Formação inicial	Formação inicial
	Já tive experiência com alfabetização de crianças, porém, somente na condição de supervisora, não estando diretamente em sala de aula.	Experiência com alfabetização de crianças		
	Formação inicial no Magistério; depois, Pedagogia na UNIVALI, concluída em 1990.	Formação inicial	Formação continuada	Formação continuada
Na graduação, não estudei a EJA. Eu fui estudar um pouquinho quando o Sesi implantou a EJA em Brusque...	Formação inicial em EJA			
Não concluí a especialização, mas, na função de supervisora escolar, participei de muitas formações na área de gestão e desenvolvimento de pessoas.	Formação continuada	Saberes docentes	Saberes docentes	
Nas situações que acontecem em sala de aula, o professor precisa colocar em jogo suas habilidades... Quando o que ele planeja dá certo, ok... Mas quando as coisas não saem como o planejado, o professor vai precisar achar alguma alternativa...	Formação continuada em serviço			
É tão necessária a formação de professores na prática permanente, no dia a dia... Eu falo da pedagogia da presença (de um coordenador, supervisor, gestor)... O professor está sozinho no dia a dia... Eu acho que a formação continuada está na observação (de um coordenador, supervisor, gestor), não num olhar de julgamento, de apontar erros... E sim num olhar de acompanhar e auxiliar o professor...	Formação continuada em serviço	Formação continuada	Formação continuada	

Então, eu percebo que o professor tem que ter autonomia, uma autonomia vigiada, no sentido de acompanhar com acolhimento... Ele precisa ter suporte...			
A minha experiência no Ceja é muito recente... Aqui no Ceja eu tenho a Liliam (assistente técnica pedagógica), a gente faz algumas trocas de ideia... Ela sempre me apoiou, sempre teve bastante suporte... A nível de rede estadual, as formações não foram algo tão diferente, não sei se pelas experiências que já tive fora daqui... Eu sempre tive o apoio que precisei aqui no Ceja... E também gosto da minha autonomia...	Formação continuada em serviço Formação continuada		
A experiência que eu trouxe de lidar com pais, professores, alunos... Eu trago muito dessas experiências... Flexibilidade, escuta ativa, sentar do lado... Eu gosto desse movimento de ir e vir... Eu estou aprendendo a ser alfabetizadora de jovens e adultos...	Saberes da experiência Professora reflexiva	Saberes docentes	Saberes e práticas docentes da alfabetização na EJA
Os adultos não sabem ler e escrever, mas olha só quantas coisas eles já viveram e se viraram até aqui... Eu digo para eles: vocês sabem muito mais do que quem sabe ler e escrever... Por isso a gente não pode infantilizar...	Professora reflexiva	Perspectiva crítica da alfabetização na EJA	Perspectiva crítica da alfabetização na EJA
Fazer com que eles acreditem na capacidade deles... O ritmo e a evolução é individual... Eu não vou querer que no final do ano estejam no mesmo nível... Que eles não desistam... Eu tenho pensando muito sobre isso: puxa, e se eu não conseguir de fato fazer todos aprenderem a ler e escrever, que é o desejo deles; mas quanta coisa a gente viveu juntos...	Professora reflexiva		
A questão de ler, interpretar e escrever vem em primeiro lugar... Mesmo que eu esteja trabalhando matemática ou outro conteúdo.	Práticas pedagógicas		
Eu sou daquelas professoras que tem uma sacola cheia de coisas... Eu sou daquelas que sento no lado para acompanhar e ajudar na leitura, de colocar o dedo no texto para eles conseguirem ler... Eu estou descontruindo esse modelo de escola tradicional; eu nunca me adaptei a esse modelo... Às vezes eu penso: será que estou no caminho certo? Porque eu já fui por vários caminhos e não tenho problema em mudar... Se eu vejo que não dá certo, eu não vou continuar daquele jeito...	Práticas Pedagógicas Perspectiva crítica da alfabetização na EJA Professora reflexiva	Práticas pedagógicas	
O idoso esquece facilmente o que é trabalhado nas aulas; a personalidade do adulto é difícil, precisa ter mais flexibilidade, saber conduzir, ter jogo de cintura; quando o professor planeja algo e os alunos não correspondem; a falta de regularidade às aulas; os ritmos diferentes; não estudar/praticar o que aprendeu na escola em casa...	Desafios da alfabetização na EJA	Desafios da alfabetização na EJA	Saberes e práticas docentes da alfabetização na EJA
Eu acho que a maior dificuldade seriam as faltas mesmo, essa falta de assiduidade, de continuidade... Ao mesmo tempo a gente tem que compreender, ter essa flexibilidade, mas às vezes dificulta o trabalho do professor...			
Estudei na Pedagogia Piaget e Vygotsky; na função de supervisora, estudei sobre gestão, relacionamento interpessoal e habilidades socioemocionais, mas não lembro os autores... Não são conhecimentos específicos da educação, mas acabam contribuindo para o processo educativo... Eu acho que a formação de professores deveria ter um pouquinho dessas vivências, para humanizar mais as relações...	Saberes docentes	Saberes docentes	
Paulo Freire sempre foi um inspirador... Um educador a frente do seu tempo, com todas as suas propostas... Ele trazia muito as experiências da vida... Pedagogia do Oprimido... Uma pedagogia mais humanizada... Paulo Freire sai da cartilha, desse passo a passo, acho que é por isso que me identifiquei com ele... As experiências de Paulo Freire trazem uma questão crítica... Os alunos não são passivos... Outro autor que também sou admiradora é Rubem Alves... Os textos dele quebram a visão da escola tradicional...	Perspectiva crítica da alfabetização na EJA	Perspectiva crítica da alfabetização na EJA	Perspectiva crítica da alfabetização na EJA
No primeiro dia, eu pensei: Deus, o que estou fazendo aqui?	Professora Reflexiva	Saberes docentes	

DOCENTE 3: PROFESSORA AUTONOMA	Saber sistematizar o processo de alfabetização... O professor precisa ter visão, quem são essas pessoas, de onde elas vêm, o que elas desejam, o que elas já sabem? De que maneira eu vou estruturar [as aulas] para que evoluam? Como vou motivar essas pessoas a querer aprender mais? Conhecer o grupo e trazer propostas que de fato interessem... Saberes sobre relacionamento interpessoal... Um dos saberes é fazer com que o aluno perceba que faz parte do processo... E aquela questão de aprender a ser, conviver, ouvir... Não é só saber conteúdo... Saber que nem tudo vai dar certo e que a gente vai poder buscar um outro caminho, uma outra estratégia...	Saberes docentes		Saberes e práticas docentes da alfabetização na EJA	
	16 anos de experiência.	Experiência profissional	Perfil profissional	Formação docente para a alfabetização na EJA	
	Professora das turmas de Nivelamento, ACT, 40h, períodos matutino e noturno.	Atuação profissional			
	É o 1º ano que trabalho no Ceja.	Experiência na EJA			
	Trabalho somente no Ceja.	Atuação profissional	Formação inicial		
	Tive uma experiência com alfabetização de crianças na condição de professora regente.	Experiência com alfabetização de crianças			
	Formação inicial em Normal Superior, na Uniassevi, concluída em 2009.	Formação inicial	Formação continuada		
	Não estudei sobre a EJA na graduação.	Formação inicial em EJA			
	Especialização em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares.	Formação continuada	Formação continuada		
	A minha busca é constante, mas é individual... Os cursos nem sempre são oferecidos pelos órgãos públicos...	Formação continuada			
	A formação continuada é importante, em específico para a EJA...	Formação continuada voltada para a EJA			
	A formação continuada promovida pela rede não acontece com frequência, geralmente, no início do ano letivo...	Formação continuada			
	A gente aprende vivenciando diariamente... Ninguém me ensinou... E conforme vai passando os dias, os anos, a gente vai vendo se está no caminho certo ou não... O feedback imediato é a evolução dos alunos...	Professora reflexiva	Perspectiva crítica da alfabetização na EJA		Perspectiva crítica da alfabetização na EJA
	A maior parte dos meus alunos são idosos... O que a gente fala hoje, o idoso não lembra mais amanhã... A maior dificuldade está na memorização...	Desafios da alfabetização na EJA	Desafios da alfabetização na EJA		Saberes e práticas docentes da alfabetização na EJA
	O objetivo principal é aprender a ler e escrever... Acho que esse é o foco dos alunos...	Práticas pedagógicas	Práticas Pedagógicas		
A gente precisa fazer uma seleção conforme a turma... A partir de um diagnóstico, atividades diversificadas são propostas... Eu não posso propor a mesma atividade para todos porque existe diferenças de aprendizagem entre os alunos...	Práticas pedagógicas				
Alfabeto móvel, uso da sala informatizada, aplicativos voltados para a alfabetização, jogos de alfabetização, vídeos, música, atividades impressas...	Recursos didáticos				
Dificuldade de memorização.	Desafios da alfabetização na EJA	Desafios da alfabetização na EJA			
Lembro de ter estudado Vygotsky.	Saberes da teoria	Saberes docentes			
Não li nenhuma obra específica, mas já li citações de Paulo Freire.	Saberes da teoria				
Valorizar e respeitar as experiências de vida e a diversidade dos alunos da EJA... Precisa ter paciência porque o ritmo de aprendizagem é mais lento... Também precisa se identificar com a modalidade, com as pessoas jovens, adultas e idosas... Tem que ter um olhar diferenciado...	Saberes docentes				

Fonte: Elaborado pela autora (2025).