



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

DAIANNY BERNARDO DA SILVA

**O QUE PENSAM AS ALUNAS SOBRE O CICLO II DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

João Pessoa-PB
2025

DAIANNY BERNARDO DA SILVA

O QUE PENSAM AS ALUNAS SOBRE O CICLO II DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão Examinadora da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Eduardo Antonio de Pontes Costa

João Pessoa-PB
2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586q Silva, Daianny Bernardo da.

O que pensam as alunas sobre o ciclo II da Educação de Jovens e Adultos / Daianny Bernardo da Silva. - João Pessoa, 2025.
51 f. : il.

Orientação: Eduardo Antonio de Pontes Costa.
Trabalho de Conclusão de Curso - (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Alfabetização.
3. Alunas idosas. 4. Planejamento. I. Costa, Eduardo Antonio de Pontes. II. Título.

UFPB/CE

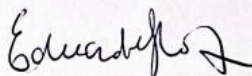
CDU 374.7(043.2)

DAIANNY BERNARDO DA SILVA

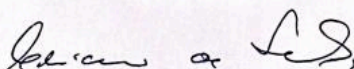
**O QUE PENSAM AS ALUNAS SOBRE O CICLO II DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

Aprovado em 06/10/2025

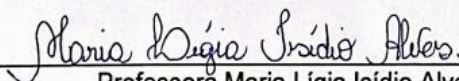
Monografia apresentada como pré-requisito para obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba e submetida à
apreciação da Banca Examinadora composta pelos seguintes membros:



Professor Eduardo Antonio de Pontes Costa
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
(Presidente)



Professor Luciano de Sousa Silva
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
(Docente Interno)



Professora Maria Lígia Isídio Alves
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
(Docente Interno)

João Pessoa-PB
2025

DEDICATÓRIA

A Deus que me concedeu, com a Sua bondade, uma segunda chance, e me conduziu com sua paciência até aqui.

AGRADECIMENTOS

À Deus, que em minha trajetória acadêmica e de vida sempre me permitiu errar, mas também me acolheu em Seus braços para que eu pudesse recomeçar.

À minha mãe, Mônica Lima Bernardo Gomes, mulher que sonhou todos os meus sonhos comigo e me ofereceu as condições necessárias para realizá-los. Minha eterna gratidão e amor.

À minha avó materna, Terezinha de Araújo L. Bernardo, de quem recebi as primeiras inspirações para este trabalho e que, diariamente, me inspira com sua vida.

Aos homens que fazem parte da minha história: ao meu pai, David B. da Silva, por garantir as condições indispensáveis aos meus estudos; e ao meu padrasto, Adriano da C. Gomes, por me proporcionar apoio, amor e descanso nos momentos de dificuldade.

Ao meu professor e orientador, Eduardo Antonio de Pontes Costa, pelo suporte, parceria e dedicação inabalável. Agradeço pela paciência e pela orientação cuidadosa, sempre estendendo a mão quando precisei.

À minha amiga, Isadora Bezerril da Silva, com quem compartilho uma conexão íntima de amizade, que resiste ao silêncio e às dificuldades, oferecendo-me companheirismo e compreensão acima de tudo.

À amiga Francibeth Monteiro Lima, com quem compartilhei as dificuldades e alegrias da vida acadêmica. Eu agradeço por sua amizade que fortaleceu minha caminhada.

Às minhas colegas de trabalho, que em meio à correria da rotina, preocupações e inseguranças, durante as manhãs me forneceram a leveza necessária para seguir.

Aos professores e amigos que tive o prazer de conhecer em minha trajetória e que me ajudaram a permanecer e resistir até o presente momento.

Aos professores Luciano de Sousa Silva e Maria Lígia Isídio Alves, membros da minha banca, pela disponibilidade e contribuições valiosas.

À UFPB, espaço que me acolheu e me permitiu crescer academicamente, reforçando a defesa de uma educação gratuita e de qualidade para todos.

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos é um direito humano de todos, e se constitui como um dos direitos sociais historicamente conquistados. Igualdade de acesso e de permanência ainda representa um desafio para as mulheres populares, que buscam, a partir da escola pública, uma forma de inserção social em uma sociedade marcadamente desigual, no plano das relações de gênero. Nesta direção, este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo compreender a percepção de alunas sobre o Ciclo II da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola da rede municipal de Itapororoca/PB. Com relação ao método, trata-se de um estudo de caso com foco qualitativo. Sobre a coleta de dados, e com base em um questionário semiestruturado, foram entrevistadas quatro alunas matriculadas em uma turma de alfabetização, no período noturno. A análise dos dados está fundamentada na perspectiva da análise de conteúdo. Com relação aos resultados, alguns dados indicam que as alunas são oriundas do campo, e migraram para a cidade em busca de melhores condições de vida. Além desse traço, outro comum marca a vida dessas alunas: a ausência da escola formal e a interrupção dos estudos por motivo de trabalho e/ou de constituição de uma família. Neste sentido, trabalho e educação passam a ser os desafios enfrentados, e o trabalho foi o elemento mais forte para elas não frequentarem ou não darem continuidade aos estudos. Um ponto positivo que podemos destacar é a proximidade da sala de aula, mesmo que improvisada, das residências das estudantes. Outro diz respeito à relação de troca de ideias com a professora, que, contraditoriamente, não é a regente da turma. Sobre o tempo escolar, há desafios entre o que foi planejado e o que efetivamente foi feito junto a turma. Um outro problema refere-se à falta de dados, especialmente os relacionados à Educação de Jovens e Adultos. Por fim, podemos dizer que, entre os aspectos positivos e negativos, ainda há fragilidades que precisam ser superadas pela escola. Se essas e outras questões foram devidamente enfrentadas, será possível tanto garantir a qualidade da formação dos alunos da EJA pelo cumprimento do usufruto do direito à educação e à cidadania, sobretudo para alunos e alunas dos setores populares, quanto à unidade escolar ter uma melhor compreensão da situação educacional de jovens, adultos e idosos.

Palavras-chave: EJA. Ciclo II. Alfabetização. Alunas idosas. Planejamento.

ABSTRACT

Youth and Adult Education is a human right for all, and stands as one of the social rights historically achieved. Equal access and retention still represent a challenge for low-income women, who seek, through public schools, a way to integrate into a society that is markedly unequal in terms of gender relations. In this regard, this Final paper aims to understand female students' perceptions of Cycle II of Youth and Adult Education (EJA) at a municipal school in Itapororoca, in the state of Paraíba, Brazil. In terms of methodology, this is a qualitative case study. Regarding data collection, four female students enrolled in an evening literacy class were interviewed based on a semi-structured questionnaire. The data analysis is structured around the perspective of content analysis. In relation to the results, some data indicate that the students come from rural areas and migrated to the city in search of better living conditions. Alongside this characteristic, another feature is common in the lives of these students: the absence of formal schooling and the interruption of their studies due to work and/or starting a family. In this sense, work and education become the challenges they face, and work was the strongest factor behind their decision not to attend school or continue their studies. One positive point we can highlight is the proximity of the classroom, even if improvised, to the students' residences. Another relates to the exchange of ideas with the teacher, who, paradoxically, is not the class conductor. Regarding school time, there are challenges between what was planned and what was actually done with the class. Another problem relates to the lack of data, especially data related to Youth and Adult Education. Lastly, we can say that, among the positive and negative aspects, there are still shortcomings that need to be overcome by the school. If these and other issues are properly addressed, it will be possible to guarantee the quality of education for EJA students through the fulfillment of their right to education and citizenship, especially for students from low-income backgrounds, and for schools to have a better understanding of the educational situation of young people, adults, and the elderly.

Keywords: EJA. Cycle II. Literacy. Elderly female students. Planning.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Taxa de alfabetização de pessoas com 15 anos de idade ou mais

QUADRO 2 – Dados referentes às matrículas na EJA – Ano 2024

QUADRO 3 – Dados referentes às matrículas na EMEF Henrique de Almeida

QUADRO 4 – Estrutura e categorias do plano de aula semanal

QUADRO 5 – Estrutura e categorias do plano de aula semanal

QUADRO 6 – Estrutura e categorias do plano de aula semanal

QUADRO 7 – Estrutura e categorias do plano de aula semanal

LISTA DE SIGLAS

CEB – Câmara da Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PNA – Programa Nacional de Alfabetização

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
METODOLOGIA	21
RESULTADOS E DISCUSSÃO	24
Contexto socioeconômico do município de Itapororoca/PB	24
Contexto da Escola Municipal de Ensino Fundamental Henrique de Almeida	26
Perfil sociocultural das alunas	29
Experiência de vida anterior à escola	30
Acesso e permanência na turma de alfabetização de adultos	32
Experiência nas aulas de alfabetização	34
Estratégias de ensino do trabalho docente	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	49

INTRODUÇÃO

As motivações pela temática Educação de Jovens e Adultos surgiram a partir de dois aspectos: a) O primeiro refere-se à vivência familiar, onde a história da minha avó, que não teve acesso à educação na infância, descobre já como idosa a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a oportunidade fundamental de aprender a ler e escrever. Sua trajetória despertou o meu desejo de compreender como outras mulheres, com trajetórias próximas às da minha avó, que também se afastaram da escola, redescobriram já adultas o interesse pelos estudos; e b) O segundo diz respeito à minha inserção como aluna no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPB, em 2019, e as reflexões vindas desse percurso no sentido de pensar o papel do professor e da escola na garantia do direito à educação.

Ao longo do percurso formativo do Curso de Licenciatura em Pedagogia, temos percebido uma procura pela educação de jovens e adultos por parte de mulheres – jovens, adultas e idosas. Estudos apontam que a inserção da mulher na escola formal é interrompida por vários fatores. Dentre eles, a construção dos papéis sociais entre homens e mulheres, o lugar culturalmente baseado no gênero feminino e suas formas de inviabilidade: o cuidado do marido, dos filhos, a jornada múltipla de responsabilidades sociais etc. (Rosa; Cabral, 2025). No âmbito da EJA, nos parece ser ainda pouco explorado o lugar da mulher no âmbito da escola formal. Neste sentido, a EJA torna-se, logo, um espaço importante para a construção e conexão na luta pelos direitos sociais historicamente negados; e um desses avanços políticos conquistados é o direito ao voto feminino.

No Brasil, e segundo dados do Censo Escolar de 2024, reafirma-se uma maior presença de mulheres nas turmas da Educação de Jovens e Adultos. Para termos uma ideia, no Ensino Fundamental que contempla os Ciclos I, II, III e IV, foram registradas 733.657 matrículas, enquanto no Ensino Médio, 520.641 correspondem ao número registrado. Quando observamos as matrículas do gênero masculino, os números representam, para essas mesmas etapas, respectivamente 681.272 e 455.749 matrículas.

Do ponto de vista dos autores com os quais temos dialogado sobre os sujeitos da EJA, quem são e o que buscam no processo de escolarização, indicamos outras questões: Que itinerários de vida e de trabalho as alunas matriculadas na EJA

apontam? Essa questão é sustentada por Miguel Arroyo (2017) quando ele propõe compreender os sujeitos da EJA – jovens, adultos e idosos –, a partir das suas trajetórias pessoais, da vida produtiva e dos seus movimentos de resistência, diante de situações históricas relacionadas à negação de igualdade de direitos mesmo se considerarmos avanços nas políticas sociais na promoção de direitos de igualdade no Brasil. Assim como dialogamos com Miguel Arroyo, dialogamos também com Paulo Freire para refletir sobre o papel do educador nas práticas educativas de alfabetização com mulheres-idosas-trabalhadoras.

A EJA carrega consigo um propósito político e social, que está para além do acesso à sala de aula. Arroyo (2005) destaca que é fundamental que o currículo da EJA considere as trajetórias e realidades dos sujeitos que a compõem. Segundo o autor, os estudantes da EJA, especialmente mulheres, chegam à escola com marcas de suas vivências e experiências de exclusão. Por isso, ele defende que a escola deve assumir o papel de reconhecer essas trajetórias e, mais do que isso, atuar como um espaço de reafirmação de direitos baseado no respeito às culturas locais. Tal perspectiva exige que o currículo seja construído a partir da escuta ativa, do diálogo e da valorização dos saberes populares e cotidianos desses sujeitos. Neste sentido, levanto algumas indagações que buscam orientar a minha pesquisa: Qual o sentido que as alunas do Ciclo II atribuem às suas trajetórias escolares, em uma unidade ofertante de EJA da rede municipal de Itapororoca-PB? De que forma as suas experiências permitem falar sobre o direito à educação? O elas dizem sobre os seus encontros durante as aulas com a professora do Ciclo II?

Os estudos de Adeodato, Aquino e Santos (2015) apontam para os desafios políticos e pedagógicos enfrentados na oferta de educação de jovens e adultos. Esses autores evidenciam na investigação sobre migração internacional de mulheres, os riscos enfrentados por jovens mulheres com baixa escolaridade e pouca formação profissional, e destacam situações em que a promessa de uma vida melhor, através da migração, acaba se revelando, na verdade, em uma armadilha, muitas vezes ligada ao tráfico internacional de pessoas. Esses estudos apontam para a urgência de uma atuação escolar que ultrapasse os conteúdos tradicionais (seleção arbitrária) e promova uma educação voltada à conscientização crítica.

No contexto de práticas de coerção social e de relações de patriarcado, a escola assume um papel central como espaço de prevenção, informação e, também, de movimentos de emancipação capazes de contribuir para que as mulheres, em

suas variadas experiências de vida, compreendam sua realidade e contexto, no sentido de poder reconhecer seus direitos e ampliar suas possibilidades de escolha (autonomia).

Por essa perspectiva, Paulo Freire e Miguel Arroyo, cada um ao seu modo, defendem uma educação de jovens e adultos comprometida com a realidade social, cultural e política com vistas à transformação social das pessoas oprimidas. Para que isso se torne materialidade, é fundamental que o ambiente escolar acolha as vivências dos estudantes e estabeleça um diálogo com elas, promovendo uma formação sensível à pluralidade presente em sala de aula. Isso inclui reconhecer e trabalhar as vulnerabilidades enfrentadas, especialmente pelas mulheres, com o objetivo de fortalecer sua autonomia e cidadania (Streck *et al.*, 2014).

A partir dessas considerações, o objetivo geral deste estudo é compreender o que pensam as mulheres matriculadas no Ciclo II da Educação de Jovens e Adultos, em uma escola da rede municipal de Itapororoca/PB. Para responder a este objetivo geral, seguem os objetivos específicos: a) Identificar o perfil socioeconômico e cultural das educandas; b) Conhecer as razões pelas quais elas não estavam na escola no período regular; c) Identificar os motivos do retorno à escola e os desafios enfrentados por elas para conciliar trabalho e estudo; d) Analisar a proposta curricular e pedagógica do trabalho de alfabetização, os temas e como eles são trabalhados a partir das especificidades das alunas; e) Refletir sobre as funções reparadora e equalizadora da EJA, considerando a importância do saber escolar quando contextualizado à realidade social e cultural das alunas.

Assim, e considerando os limites de uma produção acadêmica na modalidade de um tcc, a realização deste trabalho busca além do nosso crescimento pessoal e profissional, também contribuir para estudos e reflexões no campo da Educação de Jovens e Adultos na relação com o direito das mulheres.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Do ponto de vista normativo, a Educação de Jovens e Adultos está inscrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996, como modalidade da Educação Básica, e seus artigos 37 e 38 fundamentam o direito à escolarização e à educação profissional para pessoas que, por motivos diferentes, não tiveram acesso ou que não puderam permanecer na educação regular. No

entanto, longe de ser uma medida compensatória, a EJA é uma importante estratégia para a promoção da equidade educacional, contribuindo diretamente para o enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais, que marcam a história da educação brasileira (Brasil, 1996).

Somado a esse respaldo legal, temos outros a respeito, por exemplo, da Constituição Federal de 1988 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos de 2000. É importante também destacar o lugar que a EJA vem ocupando nos contextos nacional e internacional. No cenário nacional e na luta pela construção de espaços de discussão e de formulação de propostas, os Fóruns de EJA vem acontecendo, desde 1990, com a presença de diversos atores sociais que trabalham direta ou indiretamente com a alfabetização de adultos. Neste sentido e conforme assinala Paiva (2009, p. 29): “O grande mérito dos fóruns é estar onde antes os atores da EJA não estavam, ou seja, concorrendo a recursos, aos cenários de discussões, marcando o lugar político da demanda social por EJA”.

No contexto internacional, o Brasil faz parte como um país signatário de acordos diversos que buscam erradicar o problema social do analfabetismo assim como aqueles focados na universalização da educação básica e nas políticas de formação profissional (Romão; Gadotti, 2007; Novais; Akkari, 2024).

Como sabemos, o problema do analfabetismo ainda permanece resultante do processo histórico de negação de direitos de todos à educação. Trata-se de um fato estrutural que o país vem enfrentando, com diferentes programas e ações compartilhadas com Estados, Municípios e o Distrito Federal. Neste sentido, o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) e a oferta de Educação de Jovens e Adultos articulada à educação profissional acontecem dentro do conceito de educação permanente, de educação continuada.

Esses avanços representam os esforços dos educadores e dos fóruns de educação de jovens e adultos frente às políticas do Ministério da Educação (MEC), notadamente a partir dos anos 1990. E segundo Paiva (2009), com a emergência de um governo popular a partir de 2003, a EJA passou a ser prioridade na agenda governamental assim como a criação de políticas públicas e ações voltadas para a juventude das classes populares.

Dentre alguns embates com o MEC e num cenário bem mais democrático a partir dos anos 2000, tivemos a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação de Jovens e Adultos em maio de 2000, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

[...] o Parecer CEB/CNE, de 11 de maio de 2000, conferiu à EJA um texto de diretrizes que a recoloca no plano em que precisa ser discutida, compreendida e apreendida: o do direito. Ou seja, não apenas a escolarização se reforçava como ação da educação de jovens e adultos, mas também as demais ações educativas que trabalhavam com os segmentos mais pobres e os empobrecidos das populações, com a finalidade de lhes proporcionar a experiência de saber o que é ter direito, e de se organizar para conquistá-lo (Paiva, 2009, p. 25).

Somados aos fundamentos da Constituição Federal de 1988 e da atual LDB, este Parecer apresenta um novo sentido para a EJA, que é o direito subjetivo à educação. No aspecto teórico e conceitual, as Diretrizes Curriculares definem as seguintes funções para a Educação de Jovens e Adultos: reparadora, equalizadora e qualificadora. O conselheiro Carlos Jamil Cury, ao buscar superar a lógica histórica da educação de adultos como lugar da certificação e da suplência, apresenta essas funções que qualificam e reforçam o sentido do direito para os sujeitos da EJA. Resumidamente, a função reparadora é responsável por oferecer, em caráter de urgência, uma resposta à dívida social acumulada pelo Estado com as pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar.

A função equalizadora da EJA objetiva dar cobertura a homens e mulheres trabalhadores, donas de casa, refugiados, migrantes, aposentados e encarcerados. Políticas e ações educacionais devem proporcionar a esses sujeitos novas inserções no mercado de trabalho, na vida social, nos espaços da cultura, da estética, e nas organizações comunitárias. Por fim, a qualificadora/formação permanente, por sua vez, visa contribuir para a formação pessoal e profissional dos sujeitos, ampliando suas condições de inserção no mundo do trabalho e na vida social (Brasil, 2000). Apesar do histórico de negação da formação escolar na idade/ano escolar correspondente, tais funções reforçam a importância da democratização da escolarização, da formação profissional ao reconhecer os sujeitos da EJA como detentores de direitos diante dos avanços contínuos advindos do mundo do tecnológico e do trabalho.

Para entender esse espaço de formação, ocupado por estudantes que carregam vivências socioculturais e de trabalho variadas, é preciso que essas diferenças citadas sejam vistas como estímulo ao educador, para atuar com sensibilidade e intencionalidade, adotando práticas pedagógicas e currículos que

dialoguem com essas experiências e, principalmente considerem a realidade de cada educando. Ou seja: “Partir dos saberes, conhecimentos, interrogações e significados que aprenderam em suas trajetórias de vida será um ponto de partida para uma pedagogia que se paute pelo diálogo entre os saberes escolares e os saberes sociais” (Arroyo, 2007, p. 35).

Ainda dentro da organização curricular, observemos o que diz as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, instituída pela Resolução nº 1/2021:

Art. 13. Os currículos dos cursos da EJA, independente de segmento e forma de oferta, deverão garantir, na sua parte relativa à formação geral básica, os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades nos termos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e da BNCC, tendo como ênfase o desenvolvimento dos componentes essenciais para o ensino da leitura e da escrita, assim como das competências gerais e as competências/habilidades relacionadas à Língua Portuguesa, Matemática e Inclusão Digital (Brasil, 2021).

A Inclusão Digital passa a ser um conteúdo obrigatório a mais para o currículo dos cursos de EJA. Trata-se de uma nova responsabilidade do sistema de ensino municipal para garantir e promover uma educação articulada com as demandas de um mundo do trabalho que exige do trabalhador, cada vez mais, competências e habilidades para saber lidar minimamente com as tecnologias da comunicação e da informação.

Além desses desafios, há a permanência dos recorrentes. Em relação ao currículo para a Educação de Jovens e Adultos, Adeodato, Aquino e Santos (2015, p. 154) destacam que:

[...], observa-se que os currículos da educação básica destinados à clientela de jovens e adultos geralmente são os mesmos aplicados para as crianças que frequentam a escola na idade adequada, ou seja, não estão voltados e enquadrados no perfil da clientela que apresenta a distorção série/idade.

Essa padronização, essa transposição curricular, revela a diferença entre as propostas escolares e os sujeitos da EJA, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas voltadas à escuta, ao respeito e ao diálogo. Nesta direção,

Quando se toma a Educação de Jovens e Adultos do ponto de vista de seus potenciais educandos, verifica-se que essas são justamente aquelas pessoas que as estatísticas alocam entre os mais pobres e desprovidos de direitos. Nesse sentido, a importância de se investir na Educação de Jovens e Adultos reside no reconhecimento dessas pessoas como sujeitos de um direito universal que, em virtude das desigualdades apontadas, lhe foi negado no passado e lhe é dificultado no presente (Haddad, 2017, p. 39).

Ao longo da história educacional brasileira, principalmente no que se refere à modalidade da EJA, existe um processo de relativização e por vezes, “inferiorização” da educação, como aponta Paulo Freire (1996), a luz da perspectiva de que a EJA tem sido marginalizada pelas políticas públicas, sendo frequente a minimização de sua importância para o sistema educacional. Ainda para Freire, a educação de jovens e adultos é um espaço de transformação, diálogo e emancipação, em que as experiências individuais devem ser contabilizadas e integradas ao processo educativo. É possível perceber essa inferiorização sendo exposta nessa falta de “adaptação” ou o não “querer” das escolas e dos professores para pensar sobre os saberes necessários aos alunos da EJA. Para essa percepção ser transformada, é preciso entender que a educação não se limita à alfabetização: ela é um direito essencial que permite criticidade, cidadania e autonomia. Por essa perspectiva, portanto, “Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduza-se nelas, de maneira crítica” (Freire, 1979, p. 61).

Neste sentido, ao buscar cumprir as recomendações das Diretrizes Curriculares sobre as funções da educação de adultos no sentido de promover a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, a educação de jovens e adultos se constitui como espaço de outras formas de responsabilidade dos sistemas de ensino, das escolas, diante de pessoas não alfabetizadas, pouco escolarizadas, com baixa qualificação profissional, moradoras de periferias, refugiadas etc. Isso significa dizer que os sujeitos que buscam a EJA são, em sua maioria, trabalhadores, mulheres, pessoas negras, desempregados, são os “passageiros da noite” (Miguel Arroyo), com histórias marcadas por invisibilidade. A escola, nesse sentido, deveria funcionar como um espaço de questionamento sobre a identidade desses sujeitos, considerando que no sistema de ensino o que prevalece é a reprodução de hierarquias de classe, de gênero, de raça-etnia, as assimetrias entre homens e mulheres etc. (Arroyo, 2017, p. 25).

Levando em conta que a EJA contempla os sujeitos diversos, especialmente aqueles que compõem a diversidade sociocultural, educacional, de gênero, de territórios de jovens, adultos e idosos populares etc.; e considerando que a escola é historicamente um espaço de reprodução da lógica capitalista com seus fundamentos neoliberais, logo a escola voltada para os alunos das camadas

populares precisa criar condições pedagógicas e de práticas educativas que permitam aos seus alunos problematizar o tipo de escola pública que queremos e podemos. Assim, Paulo Freire destaca: “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias” (Freire, 1979, p. 30).

Assim, é possível afirmar que a educação de adultos não só tem o objetivo de conhecer e dialogar com essas experiências de fazeres e saberes, mas reafirmar a educação como um instrumento de justiça social. Porém, ainda se faz necessário reconhecer que esses objetivos, devem estar alinhados às demandas da sociedade, a escola, enquanto agente ativo nessa relação, é o principal meio de transformar e compreender as dificuldades enfrentadas por essas pessoas, especialmente as mulheres trabalhadoras na EJA, propondo estudos e pesquisas sobre os problemas sociais, econômicos e culturais que possam vir a dificultar sua permanência e conclusão da escolarização dessas alunas, dos espaços urbano e do campo.

Estudo realizado por Lima *et al.* (2024), e tomando como objeto de análise a categoria raça, revela, entre outros aspectos, que a evasão escolar entre mulheres negras na EJA está ligada a fatores como gravidez precoce, renda, trabalho etc. Esses problemas são agravados pela falta de atenção e pelo silenciamento das instituições escolares frente às questões relacionadas às temáticas de raça e gênero.

Apesar desses limites indicados pela investigação de Lima *et al.* (2024), mulheres seguem buscando superar transformações sociais e a educação ainda representa um caminho possível para inúmeras formas de superação diante da negação de direitos à igualdade de gênero, de trabalho, de vida etc. Entendemos que a garantia de acesso à educação representa apenas o primeiro passo do direito à educação. Muitos estudantes, especialmente mulheres, precisam conciliar o tempo dedicado à escola com o trabalho informal, o cuidado com os filhos e as tarefas domésticas. Jornadas múltiplas de trabalho das mulheres evidenciam um descompasso entre a lógica excludente da escola formal que não dialoga com as especificidades das alunas de EJA das classes populares. Perguntamos: Como promover espaços e tempos na escola sensíveis e respeitáveis as demandas dos sujeitos das classes populares?

Arroyo (2017) aponta que o currículo escolar voltado para a EJA não foi planejado para dialogar com as experiências de vida e de trabalho dos sujeitos que a compõem. Pela perspectiva da reprodução das hierarquias de classes, o currículo prescrito e real foi pensado para pessoas que se encontram em uma outra realidade social e cultural. É necessário lembrar que a informalidade constitui parte da vida produtiva das mulheres da EJA.

Os conhecimentos dos currículos não foram pensados para essa situação instável, porque se supunha que era provisória e para poucos. No momento em que essa condição se tornou permanente e para milhões, a escola continua, ingenuamente, preparando para um trabalho que, para eles, não existe, e para saberes supostamente necessários para a seleção em trabalhos que também, para eles, não existem. Ou saberes apenas para passar no Enem, onde a maioria desses jovens adultos não chegará (Arroyo, 2017, p. 58)

Tal afirmação indica que a escola também ofertante de EJA está desconectada do contexto social e cultural dos seus alunos e das suas alunas. Como pensar um currículo para a EJA? Entendemos que ressignificar tempos e espaços escolares para a educação de adultos requer um exercício permanente para pensar outros modos de organizar os saberes escolares na relação com os saberes dos alunos da EJA. Entendemos também que é preciso a formulação de questões que problematizam a reconfiguração da EJA na área do currículo. Ou seja, “[...] que o trato teórico, ético, político dessas indagações e valores seja o núcleo fundante” (Arroyo, 2017, p. 60).

É essencial reconhecer esses jovens e adultos para além de sujeitos que apenas necessitam de qualificação técnica: é reconhecê-los enquanto trabalhadores que carregam culturas, saberes e trajetórias que também educam. O trabalho, nesse contexto, é uma dimensão constitutiva e criativa do nosso processo de humanização.

Para que a educação cumpra seu papel emancipador, é necessário superar práticas escolares que valorizam apenas experiências tradicionais e exigem, de forma excludente, uma qualificação técnica acima de tudo. Como destaca Saviani (1999, p. 67), “[...] o problema dos elementos das camadas populares nas salas de aula implica redobrados esforços por parte dos responsáveis pelo ensino, por parte dos professores mais diretamente”. Essa mudança de perspectiva é indispensável, especialmente quando se trata da escolarização de mulheres que “somadas” as

desigualdades sociais e educacionais, elas enfrentam o preconceito histórico contido nas relações sociais entre homens e mulheres, nas múltiplas jornadas de trabalho, como já dito. E como afirma categoricamente a pesquisadora Maria Luiza Heilborn (1996), é preciso problematizar a naturalização da mulher como detentora de um “segundo sexo”

No Parecer nº 11/2000, podemos identificar as funções reparadora e equalizadora da EJA. Desse modo, além da reparadora que busca uma reparação histórica por parte do Estado brasileiro, a equalizadora que fala de equidade, “[...] é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas” (Brasil, 2000, p. 10). Por outro lado, não fica muito claro nas Diretrizes Curriculares se a noção de equidade corresponde às lutas por igualdade de gênero. O termo “igualdade” surge de forma genérica, não especificando se esse aspecto corresponde às lutas diante da negação do direito das mulheres à igualdade. É importante também destacar que a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea), realizada em Hamburgo/Alemanha, em 1997, no Tema IV, item 28, faz recomendações específicas sobre o direito das mulheres nos espaços de formação onde a educação de adultos acontece. Num sentido mais amplo, a Confintea V afirma ser indispensável considerar tanto à igualdade quanto à equidade nas relações entre homens e mulheres, no sentido de não apenas possibilitar uma maior autonomia especificamente das mulheres como também buscar estratégias e soluções diante dos vários problemas enfrentados pela humanidade. E aqui podemos incluir as violências que se expressam de diversas formas, por exemplo, a simbólica (mesma ocupação laboral e ganhos salariais desiguais), a física relacionada ao feminicídio de mulheres no Brasil etc.

O que buscamos, portanto, neste trabalho, é também compreender de que maneira a escola tem tratado questões relacionadas à igualdade na formação escolar das alunas nas turmas da Educação de Jovens e Adultos.

METODOLOGIA

Faz-se necessário informar que o trabalho de coleta de dados seria feito com as alunas matriculadas no Ciclo I da EJA. No entanto, observamos no período de coleta de dados que a turma tinha avançado para o Ciclo II. Os dados coletados e

analisados dizem, portanto, respeito às informações passadas pelas alunas do Ciclo II da Educação de Jovens e Adultos.

Esta investigação de caráter qualitativo baseia-se em um estudo de caso realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Henrique de Almeida, localizada na área urbana de Itapororoca/PB. Sobre a pesquisa qualitativa, e como afirma Chizzotti (2014, p. 28): “O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa [...]”. A ideia é poder “[...] extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. E com relação à estratégia de pesquisa, o estudo de caso ou os estudos de caso: “[...] visam explorar, deste modo, um caso singular, situado na vida real contemporânea, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre um caso específico” (Chizzotti, 2014, p. 136).

E como estamos falando de alunas, mulheres-trabalhadoras, estamos considerando essa estratégia de “estudo de caso intrínseco”, pois pode permitir saber “[...] melhor um caso particular em si, mesmo porque em sua singularidade ordinária e específica torna interessante esse caso mesmo que não seja representativo ou ilustrativo de outros casos (Chizzotti, 2014, p. 137).

Com relação ao instrumento de coleta de dados, foram elaboradas questões semiestruturadas e aplicadas junto a alunas matriculadas em uma turma de alfabetização do Ciclo II, da Educação de Jovens e Adultos, no período noturno. O instrumento contempla as seguintes categorias de análise: a) Contexto socioeconômico do município de Itapororoca/PB; b) Contexto da Escola Municipal de Ensino Fundamental Henrique de Almeida; c) Perfil sociocultural das alunas; d) Experiência de vida anterior à escola; d) Acesso e permanência na turma de alfabetização; e e) Experiência nas aulas de alfabetização de adultos. A organização e análise dessas categorias seguem as orientações da Análise de Conteúdo (Chizzotti, 2014).

No município de Itapororoca/PB, a Educação de Jovens e Adultos é ofertada na primeira e segunda fase do ensino fundamental em 05 escolas da zona urbana e 04 da zona rural, totalizando 19 turmas com aproximadamente 350 alunos, conforme dados do Censo Escolar de 2014. Além disso, nesse mesmo ano, foram ofertadas 25 turmas de alfabetização, atendendo 440 alunos, e a rede estadual ofereceu EJA no nível médio em uma escola, com 51 alunos matriculados. Diante desse cenário,

optamos por desenvolver a pesquisa em uma das escolas municipais, buscando compreender, a partir das vozes das alunas, como elas percebem suas experiências na relação com a aprendizagem da leitura e da escrita.

Entendemos que a relevância deste trabalho se justifica pelo contato direto com as estudantes, cujas trajetórias de vida e de trabalho podem contribuir significativamente para a compreensão não apenas da oferta de alfabetização no âmbito da EJA, mas também dos desafios em garantir o direito a uma educação de qualidade. O estudo busca compreender como mulheres, estudantes da EJA, percebem suas trajetórias escolares, analisando os sentidos que atribuem à educação em suas vidas. Além disso, pretende-se identificar os fatores que levaram à interrupção dos estudos em idade regular, os motivos que impulsionaram o retorno à escola, os desafios enfrentados nesse processo e as estratégias adotadas pela instituição para favorecer a permanência dessas alunas. O foco está em compreender como tais vivências se articulam com o princípio do direito à educação, garantido constitucionalmente, e com as funções atribuídas à EJA pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000, com destaque para a função equalizadora, que busca reduzir desigualdades históricas no acesso e na permanência na educação básica.

As entrevistas foram realizadas com quatro alunas do Ciclo II da EJA, em um espaço improvisado de sala de aula, localizado no bairro Vista Alegre, funcionando em um restaurante cedido pela mãe da professora. O primeiro contato da pesquisadora com essa turma ocorreu em 2024, durante a realização do Estágio Curricular Obrigatório V, o que possibilitou a aproximação com os estudantes e o ambiente escolar.

A elaboração do instrumento para a coleta de dados ocorreu em julho deste ano, e as informações foram coletadas entre os meses de agosto e setembro. As entrevistas foram realizadas de forma presencial, no mesmo espaço em que as aulas aconteciam, ou seja, em um restaurante localizado no bairro da cidade. Depois de explicado às alunas o objetivo do meu trabalho de TCC, elas concordaram em participar. As entrevistas ocorreram individualmente no período noturno, no decorrer da aula, no mês de agosto. Considerando que elas ainda não são letradas, as falas foram gravadas com a prévia autorização das alunas e transcritas posteriormente.

No início, percebemos uma certa “timidez” por parte das entrevistadas. Porém, à medida que o “gelo” foi quebrado, percebemos uma boa aproximação durante as conversas. Neste sentido, a finalização ocorreu de maneira mais informal,

incentivando as entrevistadas a acrescentarem comentários espontâneos, o que contribuiu para reduzir a rigidez do formato da entrevista. É importante dizer que tivemos que retomar todas as entrevistas para complementação de informação.

Considerando as dificuldades apresentadas pelas participantes, como a ausência de letramento e o receio de errar durante a leitura e a escrita das respostas, optou-se pela gravação em áudio das entrevistas. Posteriormente, todo o material foi transcrito. Para preservar o anonimato das estudantes, alguns fragmentos das entrevistas transcritas aparecem caracterizadas por nomes fictícios.

A partir das informações coletadas junto às alunas, os dados categorizados abarcam os seguintes eixos de análise: a) Contexto socioeconômico do município de Itapororoca/PB; b) Contexto da Escola Municipal de Ensino Fundamental Henrique de Almeida; c) Perfil sociocultural das alunas; d) Experiência de vida anterior à escola; d) Acesso e permanência na turma de alfabetização; e) Experiência nas aulas de alfabetização de adultos; e f) Estratégias de ensino do trabalho docente. As interpretações fundamentam-se, sobretudo, nas contribuições de Paulo Freire (1979; 2021) e Miguel Arroyo (2017), o que nos permite, de certa forma, compreender o que as alunas pensam sobre sua escolarização em uma turma da EJA, agora no Ciclo II; e como essa compreensão se relaciona tanto com o direito humano à educação quanto com o papel social da escola, ofertante de Educação de Jovens e Adultos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Contexto socioeconômico do município de Itapororoca/PB

Segundo o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico de 2022, Itapororoca apresenta uma população estimada de 18.382 habitantes. Localizado na mesma região da zona da mata, o município enfrenta desafios históricos no campo das políticas sociais como, por exemplo, no indicador Meio Ambiente, 12,35% corresponde tão somente a domicílios com saneamento básico apropriado.

No que diz respeito ao indicador cor ou raça predominante, os habitantes que se autodeclararam de cor parda totalizam 10.518; brancos 6.681, preta 1.148, amarela 6, e indígena 29. Vale ressaltar que o município foi desmembrado de Mamanguape em 1961, conforme lei estadual nº 2701, e instalado oficialmente como município em 1962 (IBGE, 2022).

Do ponto de vista socioeconômico, o PIB per capita em 2021 é de R\$10.877,47, e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é de 0,564 (IBGE, 2021), considerado este baixo. A monocultura da cana-de-açúcar e a cultura do abacaxi dominam o cenário econômico do município. O setor de serviços conta com o comércio formal e a feira livre, que acontece todas às segundas-feiras. É na feira livre onde também identificamos a informalidade de trabalhadores, principalmente homens e mulheres oriundos do campo.

Com relação à taxa de escolarização de crianças e adolescentes entre 6 a 14 anos de idade, em 2022, a cobertura chegava a 99,59%. O salário médio mensal dos trabalhadores formais chega a 1,8 salários mínimos. A pirâmide etária do município caracteriza-se pela maior presença de jovens na faixa etária entre 15 e 29 anos e adultos, entre 30 e 59 anos. Entre 60 e 100 anos de idade, identificamos 2.874 pessoas, sendo 1.525 formada por mulheres (IBGE, 2022).

Quando olhamos para a realidade histórica do sistema educacional no Brasil, e como sabemos, a taxa de alfabetização não é homogênea. Por exemplo, superar o analfabetismo ainda é um desafio, quando comparamos com a porcentagem de brasileiros alfabetizados, segundo o Censo 2022, do IBGE. E também quando comparamos com a Meta 9 do Plano Nacional de Educação (PNE). Vejamos o Quadro 1.

Quadro 1 – Taxa de alfabetização de pessoas com 15 anos de idade ou mais

	Brasil	Região Nordeste	Paraíba	Itapororoca/PB
Taxa de Alfabetização – Pessoas com 15 anos de idade ou mais	93%	86%	84%	72,79%

Fonte: IBGE, Censo 2022.

É importante lembrar que a meta de alfabetização que estados e municípios deveriam alcançar, era de 6,5% em 2015 e 7%, em 2017. Por outro lado, e quando olhamos para o estado da Paraíba, a taxa foi de 16,5%, de acordo com os dados de 2017, do IBGE. E mesmo considerando os resultados avançados nessa área, isso significa que estamos longe de atingir as metas estabelecidas pelo Plano Nacional

de Educação, que constitui um dos fundamentos legais da Educação de Jovens e Adultos.

A Meta 9 do PNE prevê a elevação da taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para 93,5% até o final de 2025, quando o plano estivesse em vigor. O PNE prevê também erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em até 50% o funcional (Brasil, 2014-2025). Por outro lado, e em decorrência da pandemia da Covid-19 (2020-2022), o prazo do atual Plano Nacional de Educação foi estendido até o final deste ano. Como podemos observar, o Quadro 1 deixa evidências que a região Nordeste, e especificamente o município de Itapororoca/PB, não conseguirá cumprir com essa meta.

Consequentemente, o problema do analfabetismo no país se soma ao processo de desmonte da Educação de Jovens e Adultos nesses últimos sete anos, em função da retirada contínua de recursos públicos pelos sistemas de ensino. Ou seja, redução no número de matrículas e até mesmo a falta de oferta turmas de EJA, em alguns municípios brasileiros, refletem e colocam a EJA em uma espécie de “fogo cruzado”, como bem define a pesquisadora Sônia Rummert:

Como sublinhado por diversos especialistas da área, já há alguns anos, e recentemente com mais intensidade, a Educação de Jovens e Adultos vem sofrendo um intenso processo de desmonte e de desqualificação. A tendência, que se aprofunda cada vez mais, pode ser evidenciada em toda a sua materialidade no fato de que a dotação orçamentária – expressão concreta da vontade política – para a modalidade, no âmbito público, cada vez mais se afasta de qualquer princípio de isonomia com a educação regular (Rummert, 2019, p. 388).

Contexto da Escola Municipal de Ensino Fundamental Henrique de Almeida

Do ponto de vista do número de estabelecimentos escolares, há 14 escolas, sendo duas da rede estadual, e 12 da rede municipal, sendo respectivamente seis nos espaços urbanos, e seis no rural. Identificamos oito escolas que ofertam a educação de jovens e adultos, sete da rede municipal e uma da rede estadual, num total de 915 matrículas, como podemos verificar no Quadro 2:

Quadro 2 – Dados referentes às matrículas na EJA – Ano 2024

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
MODALIDADE PRESENCIAL	
Ensino Fundamental – Ciclos 1, 2, 3 e 4	Ensino Médio – Ciclos 5 e 6

Rede Estadual Urbana – 48	Rede Estadual Urbana – 88
Rede Estadual Rural – 00	Rede Estadual Rural – 00
Rede Municipal Urbana – 571	Rede Municipal Urbana – 00
Rede Municipal Rural – 208	Rede Municipal Rural – 00
827	88

Fonte: Censo Escolar de 2024.

No que diz respeito à EMEF Henrique de Almeida, e onde a pesquisa foi realizada, com base nas informações do Projeto Político Pedagógico de 2024, seu quadro de professores é formado por vinte e cinco docentes, que atuam no Ensino Fundamental regular; sete nos Ciclos III e IV da EJA e dez, nos Ciclos I e II. Há um professor na Sala de Recurso, sete auxiliares de serviços educacionais e vinte e seis funcionários de apoio. A gestão do trabalho escolar conta com duas secretárias, quatro inspetoras e quatro auxiliares de secretaria.

Em 2024, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulgou dados relacionados à adequação da formação docente. Com relação à EEF Henrique de Almeida, dos 17 professores que atuam nos ciclos do Ensino Fundamental da EJA, como podemos verificar acima, aproximadamente 84,1% dos professores possuem licenciatura em área diferente daquela que lecionam; 13,6% são os professores com licenciatura na mesma disciplina que lecionam; e 2,3% representam os professores que possuem apenas bacharelado (Brasil, 2024). Ou seja, os dados são preocupantes porque evidenciam que a maioria dos professores que atuam na EJA, do quadro efetivo ou não, não possuem formação inicial para atuar nesta modalidade de ensino.

Com relação ao número de matrículas entre os anos de 2024 e 2025, vejamos o quadro a seguir.

Quadro 3 – Dados referentes às matrículas na EMEF Henrique de Almeida

MODALIDADE PRESENCIAL			
2024		2025	
Ensino Fundamental II	432	Ensino Fundamental II	438
Educação de Jovens e Adultos	272	Educação de Jovens e Adultos	352

Atendimento Educacional Especializado (AEE)	54	Atendimento Educacional Especializado (AEE)	72
Total	758	Total	862

Fonte: Elaborado com base nas informações fornecidas pela escola.

No PPP da escola, identificamos algumas informações na seção “Diagnóstico e Situação da Escola” que chamam a nossa atenção, como é possível verificar abaixo:

Essas condições revelam um contexto onde a escola precisa adotar estratégias adaptadas à realidade socioeconômica dos alunos e suas famílias, promovendo iniciativas que considerem as limitações e potencialidades locais para melhorar a qualidade da educação e apoiar o desenvolvimento dos estudantes.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Henrique de Almeida enfrenta desafios significativos, como déficits de aprendizagem não devidamente acompanhados e não reconhecidos pelas famílias, resultando em alta taxa de repetência e distorção idade/série. Além disso, a ocorrência precoce de uso de drogas ilícitas entre os alunos tem sido alarmante. Para enfrentar esses desafios e reduzir a evasão escolar, desenvolvemos diversos projetos. Nosso objetivo é resgatar o máximo de alunos possível através da busca ativa e promover uma maior integração da família na vida escolar (Projeto Político Pedagógico, 2024).

Entre vários os elementos que constituem as citações acima, temos a problemática do entorno da escola e que fala das questões que se dão fora da unidade escolar. “Adotar estratégias”, “considerem as limitações e potencialidades locais”, “repetência”, “distorção idade/série” e o “uso precoce de drogas ilícitas entre os alunos” ampliam os desafios e as dificuldades para o devido funcionamento, minimamente, do trabalho dos profissionais da educação deste estabelecimento de ensino. Sabemos que a questão do insucesso escolar é um desafio da escola assim como do trabalho docente. Por outro lado, o acesso às drogas ou o trabalho informal que atinge historicamente crianças e jovens adolescentes no Brasil, acende o alerta/a preocupação para os desafios que não estão apenas nas cidades de médio ou grande porte. Esse fenômeno tem alcance cada vez mais em cidades com menor índice populacional e com efeitos perversos para as camadas populares, nos dias atuais. Qual seria o papel público da escola diante dessas questões? Qual seria o papel dos sistemas de ensino? Quem são os culpados pelo insucesso escolar? Entendemos que as questões indicadas pelo PPP precisam ser equacionadas. Nesta direção, Célia Linhares levanta questões ainda atuais e fecundas, quando

pensamos qual é o lugar da escola pública direcionado aos alunos das camadas populares?

Se a escola já foi proclamada como a instituição que preparava os fortes e lutadores para encontrar a sua vocação de “ser alguém na vida”, com suas duas faces, a de vencedor no trabalho e a de senhor no lar, é preciso perguntar: Para que prepara a escola atualmente? Qual o seu objetivo, quando as classes populares concentradas nas cidades reclamam por escolas e sua inclusão se dá, simultaneamente, com processos que as excluem da aprendizagem reclamada? (Linhares, 2004, p. 28).

Como informado, o município tem origem na agricultura de subsistência, o que faz com que grande parte dos pais e alunos ainda atuem nesse setor, bem como em outras profissões, como empregada doméstica, diarista e serviços gerais. Por outro lado, as desigualdades persistem quando olhamos para as culturas tanto da cana-de-açúcar quanto do abacaxi. Quem são esses produtores? A quem se destina o lucro da produção? Como os trabalhadores rurais estão organizados na cidade? Questões para uma investigação futura.

Perfil sociocultural das alunas

Sobre o conceito de alfabetização como um ato criador, Paulo Freire (1979, p. 71-72) diz:

Todo o debate que se coloca é altamente crítico e motivador. O analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente desta aprendizagem. E consegue fazê-lo na medida em que a alfabetização é mais o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende.

Quando partimos para conhecer e conversar com as alunas, partimos dessa compreensão tomando de empréstimo a pergunta também sempre problematizadora e de Miguel Arroyo (2017): Quem são os sujeitos da EJA?

A partir das informações fornecidas pelas alunas, podemos delinear algumas características socioeconômicas delas. Carolina tem sessenta anos, casada e é mãe de quatro filhos. Suely, que tem oitenta anos de idade, é mãe de sete filhos e se autodeclara de cor branca. Maria Quitéria, com sessenta e oito anos, tem dois filhos e se autodeclarou de cor branca. Aos sessenta e cinco anos de idade, Nísia tem dois filhos. Com exceção de Nísia, todas encontram-se casadas. Um outro dado em

comum as aproxima e diz respeito ao nascimento de todas, ou seja, são oriundas da zona rural do município de Itapororoca/PB.

Saí para Itapororoca em busca de uma vida melhor (Carolina, 60 anos).

Saí do sítio para a cidade de Itapororoca há dezessete anos (Suely, 80 anos).

Depois de me casar, deixei o sítio e fui morar em várias cidades (Maria Quitéria, 68 anos).

Morei em Cuité e, após o meu casamento, me mudei para a cidade. Cheguei a voltar para o sítio por um tempo antes de retornar para Itapororoca (Nísia, 65 anos).

Como podemos observar, os depoimentos acima revelam o processo histórico de negação do direito à educação experimentado pelas alunas. Neste processo, podemos indicar outros elementos presentes a respeito das relações de gênero, da extenuante jornada de trabalho das mulheres etc., que contribuíram para o impedimento à escola regular. São mulheres trabalhadoras e camponesas, que deixaram o campo ou dele foram expulsas juntamente com as suas famílias, em busca de melhores condições de vida e de trabalho nas cidades. Somado a esses dados, a migração para a cidade sem saberem ler e escrever é o que as marca. Quando falamos em “camponesas”, e com base nos pesquisadores Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 25), estamos nos referindo especialmente ao resgate do conceito de “camponês”, pela sua dimensão tanto histórica quanto política. Ou seja, a construção de uma escola pública para a EJA precisa responder as demandas sociais e culturais dos seus alunos, de suas alunas. Quando eles buscam escolarização e formação profissional, lutam por melhores e outras formas mobilidade social.

Será que a escola vem se adaptando para respeitar o direito dos alunos à Educação de Jovens e Adultos? Se percebê-los como “lentos” ou “preguiçosos”, qual a função e o sentido da escola pública? Conforme Paiva (2009, p. 33):

Educar jovens e adultos, em última instância, não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais. De nada adianta impor conteúdos, se não sabe que eles são bens produzidos por todos os homens, que a eles têm direito e devem poder usufruí-los. Nenhuma aprendizagem, portanto, pode-se fazer destituída do sentido ético, humano e solidário que justifica a condição de seres humanizados, providos de inteligência.

Experiência de vida anterior à escola

O objetivo acerca dessa discussão em relação a experiências escolares, foi possibilitar a compreensão dos desejos iniciais das participantes em relação à escolarização, as razões que levaram à interrupção dos estudos e se, desde então, havia o desejo de retornar. As conversas com as alunas revelaram, portanto, as dificuldades que se apresentavam diante da total ausência da escola, ou das dificuldades quando matriculadas para permanecer.

Nunca estudei. Quando eu era jovem, precisei cuidar da minha mãe doente e onde eu morava, não havia escola. [...] Comecei a estudar agora (Carolina, 60 anos).

Estudei em uma escola no sítio e depois de me mudar para a cidade, frequentei uma escola particular, mas de forma irregular. Precisei interromper os estudos na quarta série para trabalhar na agricultura com a família (Suely, 80 anos).

Frequentei a escola até a quarta série. Interrompi os estudos após o casamento, e perdi o interesse na época por conta das responsabilidades da vida de casada (Maria Quitéria, 68 anos).

Frequentei a escola até a quarta série. Precisei parar os estudos porque meu ex-marido decidiu se mudar para o Rio de Janeiro. Após se mudar para o Rio de Janeiro, decidi não continuar estudando (Nísia, 65 anos).

Desse modo, Arroyo (2017, p. 78) destaca que a escola pública demorou a chegar às periferias urbanas e, por séculos, nem chegou ao meio rural. A análise das experiências escolares das entrevistadas evidencia tanto a ausência de uma escola considerando os anos adequados no processo de escolarização quanto aos fatores que levaram à interrupção dos seus estudos, como dito: a falta de acesso, a necessidade de assumir responsabilidades familiares e laborais e a ausência de incentivo, de algum estímulo para estudar. Tais elementos refletem o desinteresse ou até mesmo a impossibilidade delas de prosseguirem os estudos. São histórias de vida de alunas oriundas do campo, cujo direito à educação também lhes foi repetidamente negado, como podemos perceber em alguns depoimentos que seguem:

Eu até pensei em voltar a estudar em outros momentos, mas nunca consegui, porque precisava trabalhar e cuidar dos meus filhos (Carolina, 60 anos).

Naquele tempo eu não pensei em voltar, porque eu tinha que cuidar dos meus filhos, da minha casa e do meu marido (Suely, 80 anos).

Antes eu não pensava em voltar a estudar, porque não tinha interesse (Maria Quitéria, 68 anos).

Eu não tinha a intenção de voltar a estudar antes dessa experiência agora (Nísia, 65 anos).

Para pensar e problematizar quem são os alunos da EJA, e usando a metáfora de os “passageiros da noite”, Miguel Arroyo assinala que “[...] toda passagem é motivada por um sentimento de esperança, de incerteza” (2017, p. 24). Desse modo, o lugar da educação de jovens e adultos é também o lugar de atravessamento dessas esperanças, dessas incertezas, trazidas pelos alunos dos espaços urbanos e do campo. E pergunta: “Com que artes pedagógicas trabalhar sentimentos humanos tão fortes, tão nos limites? Sentimentos que não são novos, que os acompanham desde o primeiro itinerário para a escola: esperança de uma vida melhor” (Arroyo, 2017, p. 24).

O simples acesso à escola, portanto, não garante aprendizagem efetiva. É necessário tempo, identificação com os conteúdos e percepção do valor da aprendizagem para a vida além na escola. Freire (2021, p. 15) destaca a importância de que o alfabetizando se situe no que o autor denomina de o “círculo de cultura”:

Ao objetivar seu mundo, o alfabetizando nele reencontra-se com os outros e nos outros, companheiros de seu pequeno “círculo de cultura”. Encontram-se e reencontram-se todos no mesmo mundo comum e, da coincidência das intenções que objetivam [...] (Freire, 2021, p. 15).

Esse reencontro no mesmo mundo remete à necessidade de que o aluno se identifique com o processo educativo, não apenas com os conteúdos ou com a comunidade escolar, mas compreendendo-o como um conjunto de fatores que, articulados, possibilitam a construção de seu próprio círculo cultural. Nesse sentido, as mãos, muitas vezes familiarizadas com a terra e o plantio, precisam se reconhecer também nos livros e nos quadros. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, trata-se de:

Os trabalhadores, conscientes do valor da educação para a construção de uma cidadania ativa e para uma formação contemporânea, tomam a EJA como espaço de um direito e como lugar de desenvolvimento humano e profissional (Brasil, 2000).

Acesso e permanência na turma de alfabetização de adultos

No eixo anterior, foi possível identificar que as trajetórias escolares das participantes foram marcadas por interrupções e limitações, muitas vezes motivadas, como informado, pela necessidade de assumir responsabilidades familiares e

laborais, pela falta de acesso à escola e pela ausência de incentivos. Esses fatores demonstram que, em diferentes momentos de suas vidas, o direito à escolarização parecia algo distante para elas. Para aquelas que frequentaram a escola e não foram alfabetizadas, a noção do direito à educação e a sua materialidade constituem realidades distantes. Os depoimentos das alunas do Ciclo II revelam que a qualidade social da educação articulada às condições de acesso, permanência e conclusão na escola pública representa desafios que precisam urgentemente ser colocados em prática.

Nesta mesma direção, buscamos analisar estratégias e políticas que favoreçam a permanência na EJA. Essas políticas incluem flexibilização curricular e oferta de horários alternativos, conforme a Resolução CNE/CEB nº 3/2025, que valoriza os saberes prévios dos estudantes e estabelece critérios para avaliação e aproveitamento desses conhecimentos (Brasil, 2025). Ao mesmo tempo, perguntar sobre quem é o professor da EJA? Quais os saberes necessários para o desenvolvimento do seu trabalho com jovens, adultos e idosos?

Observamos, a partir dos relatos, que uma das facilidades apontadas foi a proximidade da sala de aula improvisada, localizada no mesmo bairro das alunas, o que facilita a frequência mesmo diante de várias jornadas que elas precisam, algumas aposentadas, dedicar ao trabalho informal e/ou trabalho doméstico.

[...] Trabalho e ainda cuido do meu marido, mas por ser perto, eu consigo (Carolina, 60 anos).

A escola ajuda muito. Dá todo o material, dá a janta. E aqui ainda é perto da minha casa, é mais fácil (Maria Quitéria, 68 anos).

Esses relatos evidenciam a importância da flexibilização e da oferta de horários e turmas alternativas, conforme o Parecer nº 11/2000 recomenda. Por outro lado, a compreensão em torno da “flexibilidade” parece ter extrapolado limites de uma pedagogia que reafirme uma educação digna. Nesse contexto, a sala de aula precisou ser improvisada para que as alunas tivessem, de fato, acesso à escolarização. Essa realidade reforça que, para além da simples garantia de vagas, é necessário pensar em condições concretas que viabilizem a permanência dos sujeitos na escola. “Sala improvisada” reflete a pouca importância do sistema de ensino, em uma realidade escolar, no que diz respeito à relação da escola com o seu entorno – a comunidade de moradores. O direito à educação se dá na sua

completude e não em parcelas, ou forma de “direito parcelado”. Entendemos que no chão da escola pública há desafios que precisam ser superados. Entendemos também que as superações só se efetivarão dentro da perspectiva de um trabalho pedagógico integrado entre a escola, os alunos e a comunidade.

Lembremos que a EJA não é o lugar para improvisos pedagógicos e didáticos; nem é o lugar da certificação e do aligeiramento. Garantir material escolar e merenda não é o suficiente para que as alunas da EJA sejam efetivamente alfabetizadas. Como afirma Paulo Freire (1996), ensinar exige do educador o respeito aos saberes dos seus educandos.

Por exemplo, e conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a oferta de horário diferenciado é essencial, sobretudo considerando que grande parte do público da EJA é composta por jovens e adultos trabalhadores dos espaços urbanos e do campo (Brasil, 2000). Neste sentido, Arroyo (2017, p. 64) destaca que os jovens e adultos saem do trabalho para a escola, ressaltando a importância de incorporar essas vivências ao processo educativo: “Perguntamo-nos como incorporar essas experiências tão radicais de trabalhadores nos conhecimentos das escolas e da EJA, no direito a saber-se”.

Considerar as experiências da rotina das alunas – seu contexto social e cultural – torna-se um fator fundamental para conhecer quem são os alunos da EJA. A organização curricular e pedagógica depende desse conhecimento prévio para que o professor possa pensar os conteúdos escolares e a relação destes com a comunidade escolar. Por outro lado, podemos afirmar que o sistema educacional e seu currículo correspondente reproduzem uma realidade de mundo e de sujeito direcionado a valorização de uma determinada visão de classe social. Podemos afirmar também que as escolas públicas tendem a não considerar as especificidades dos seus alunos, que acabam sendo vistas essas especificidades como uma “dificuldade cognitivo-linguístico”.

Esse movimento, em grande parte, gera desestímulo em relação ao processo de ensino. Neste sentido, e conforme afirma Paulo Freire (1979, p. 61): “Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais”. Ou seja, a prática educativa da escola pública voltada para jovens e adultos não deve se restringir a tratar de conteúdos científicos, intelectuais. Ela deve dialogar com valores, com modos outros de respeitar o que é singular aos alunos, segundo assinala Paiva (2009).

Nessa realidade, os relatos que enunciam “facilidade educacional” reforçam a importância dessas flexibilizações, como a oferta de horários diferenciados e, no caso deste estudo, também a descentralização do espaço de ensino. As estudantes, ao relatarem as dificuldades de permanência na escola e a ausência de instituições em suas trajetórias anteriores, evidenciam que a proximidade da sala de aula não representa apenas um detalhe positivo, mas um aspecto determinante. Em uma análise mais direta, poderia se afirmar que, se as atividades fossem realizadas apenas na sede escolar, a frequência certamente seria comprometida devido à distância.

Com isso, observa-se que, na educação de adultos, é preciso considerar o contexto como um todo: além do acesso à escola, políticas e estratégias que levem em conta as condições de vida e as responsabilidades das educandas são fundamentais para efetivar o direito à educação e garantir a permanência na EJA e a formação profissional integrada a essa modalidade da educação básica.

Experiência nas aulas de alfabetização

No eixo das experiências em sala, as alunas compartilharam suas percepções sobre o ensino, a relação com a professora e a convivência com colegas. De modo geral, os relatos foram positivos, destacando o cuidado da docente em acompanhar as dificuldades e oferecer apoio constante. Percebemos, no entanto, que o acompanhamento direto da professora não ocorre de forma uniforme em todos os dias. Embora ela seja responsável pelo planejamento das atividades da turma, ela não é a professora contratada pela rede de ensino, e com formação em licenciatura em Ciências Biológicas.

Na relação professora-aluna, elas afirmam que a professora se mostra presente e atenta às suas necessidades, oferecendo novas explicações, incentivando-as diante das dificuldades, e propondo estratégias diferenciadas de ensino, conforme podemos perceber nos depoimentos que seguem.

A professora vai de mesa em mesa, oferece ajuda, explica várias vezes e sempre traz novas tarefas (Carolina, 60 anos).

Sempre que preciso, ela me ajuda (Suely, 80 anos).

Ela explica mais de uma vez, lê a atividade com calma [...] (Maria Quitéria, 68 anos).

Ela me ajuda sempre (Nísia, 65 anos).

Essas afirmações nos aproximam de uma reflexão importante de Inês Barbosa de Oliveira, quando ela se refere a produção de conhecimento em rede para pensar uma proposta curricular para os alunos das turmas de alfabetização de EJA. Quando as alunas mencionam o aspecto de “disponibilidade”, de “preocupação” da professora com cada uma no processo de aprendizagem, isso significa dizer que:

Cada um tem uma forma própria e singular de tecer conhecimentos através dos modos como atribui sentido às informações recebidas, estabelecendo conexões entre os fios e tessituras anteriores e os novos. [...] (Oliveira, 2009, p. 98-99).

Quanto à proposta pedagógica e aos conteúdos, no entanto, a maioria das alunas demonstrou “insegurança”. Miguel Arroyo questiona a adequação do currículo às histórias e às vivências dos educandos, problematizando a distância entre os conteúdos escolares e as experiências reais dos alunos, o que pode contribuir para sentimentos de desvalorização pessoal e insegurança.

Se a EJA condensa esses processos de construção que vem da infância, como ignorá-los nos currículos de formação e de educação desses coletivos identitários? A história injusta de construção, de imposição de identidades coletivas negativas dos trabalhadores, das mulheres, indígenas, negros, camponeses, quilombolas e periféricos têm de ser central nos currículos de formação (Arroyo, 2017, p. 38).

Essas experiências, muitas vezes relacionadas a um processo de desvalorização de diferentes dimensões e vivências, podem transformar a experiência educacional em um momento negativo no cotidiano do aluno. A sensibilidade para considerar e reconhecer os indivíduos em sua totalidade é, portanto, fundamental. Refletindo sobre esse aspecto, o relato de Suely (80 anos) expressa esse sentimento: *“Eu me sinto mais lenta do que as colegas e preciso que a professora me ajude mais vezes”*.

A partir desse importante e sensível depoimento, algumas reflexões são necessárias. Conforme o Estatuto da Pessoa Idosa, a determinação legal, Lei nº 10.741/2003, especialmente no capítulo sobre Educação, Cultura, Esporte e Lazer, art. 20, pessoas com mais de sessenta anos têm direito à educação, cultura, esporte, lazer e diversões. Nesta mesma direção, o art. 21 diz que o poder público

deve criar condições de acesso à educação, adequando currículos, metodologias e materiais didáticos aos programas educacionais. Além desse aspecto, esse mesmo artigo, no parágrafo 1º, menciona que os cursos devem incluir conteúdo referente às técnicas de comunicação, computação e outras mídias tecnológicas, buscando a integração da pessoa idosa à vida moderna. E aqui questionamos: Estaria o sistema de ensino realmente protegendo e garantindo esses direitos conforme previstos no Estatuto da Pessoa Idosa?

Com base nessas considerações e ainda dentro do depoimento da aluna Suely (80 anos), as histórias de vida das alunas, sobretudo, de Suely (80 anos), evidenciam percepções e experiências de vida e de trabalho que remetem não apenas à dimensão geracional. Elas também revelam o desafio que os sistemas de ensino e as escolas precisam enfrentar para promover igualmente formas alternativas de participação, ocupação e convívio da pessoa idosa com jovens e adultos (Brasil, 2003).

Assim, buscar compreender os sentimentos das alunas, muitas vezes relacionados à sensação de inferioridade, ao fracasso escolar diante dos conteúdos escolares, à baixa autoestima, é pensar em uma proposta pedagógica cuja prática educativa possa partir das trajetórias de vida das alunas no sentido de buscar promover, no processo de ensinar e aprender, outras formas de ressignificações. Como afirma Arroyo (2017), refletir sobre o contexto da educação de jovens e adultos é problematizar a realidade social de jovens, adultos e idosos, historicamente interditados pela escola formal (Jane Paiva).

Por outro lado, presença da professora, ainda que não seja regente contratada oficialmente, parece desempenhar um papel importante diante dos limites cognitivo-linguístico e físico de determinadas alunas. A atenção dedicada às alunas, a oferta de explicações repetidas quando necessário, e a criação de atividades adaptadas às diferentes capacidades, contribuem para que as estudantes se sintam acolhidas e mais confiantes.

O processo educativo na EJA vai além da transmissão de conteúdos. Ele envolve o reconhecimento das trajetórias individuais, a adaptação das estratégias de ensino às necessidades do grupo e a construção de relações de confiança que favoreçam tanto a aprendizagem quanto a autoestima das alunas. Paulo Freire ao definir a educação bancária, associada à ideia de “encher potes vazios”, afirma: “Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem da ação que se

oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (Freire, 2021, p. 80). Exemplifica, traduz, claramente o que devemos evitar no processo de ensino e aprendizagem nas turmas de educação de jovens e adultos.

Uma outra questão levantada junto às alunas diz respeito à experiência de vida e de trabalho delas, enquanto mulher-mãe-trabalhadora, se era e como era considerada pela professora em sala de aula essas histórias de vida. Os relatos que seguem logo abaixo indicam uma percepção relativamente próxima entre elas. Elas afirmam que a professora sempre demonstra estar presente em sala de aula, com postura atenta às dificuldades didático-pedagógicas de cada uma, nas aulas de alfabetização.

A relação é muito boa. Quando eu falto, ela vem me procurar. Tem paciência e considera minha experiência de vida como mulher e trabalhadora (Carolina, 60 anos).

Muito boa, ela é carinhosa, ensina com paciência (Suely, 80 anos).

Muito boa, ela é carinhosa, ensina com paciência. Tenho uma relação muito boa com ela, como se fosse minha filha (Maria Quitéria, 68 anos).

A relação com a professora é muito boa (Nísia, 65 anos).

Sobre esses fragmentos é importante destacar alguns aspectos. O primeiro refere-se aos limites desde trabalho de conclusão de curso (fator tempo). O segundo indica que o fato de não termos conhecido o trabalho pedagógico da professora de alfabetização, que trabalha também com letramento, muitas questões ainda precisam ser respondidas no futuro. E o último diz respeito à ausência de letramento ainda presente entre as elas. Como podemos observar, são fragmentos próximos do tema relação professor-aluno, e que indicam empatia e reconhecimento por parte da professora em relação à história de vida de suas alunas.

Ou seja, essa atenção da professora se manifesta tanto na oferta de explicações complementares quanto diante de algum conteúdo não compreendido de imediato pelas alunas, o que traduz desafios para o trabalho docente frente aos obstáculos enfrentados por suas alunas. Como sabemos, a atenção e a explicação individualizada (linguagem usada) pelo professor fazem também toda diferença na relação de ensino e aprendizagem, inclusive, para os alunos idosos. Por outro lado, ficam os desafios investigativos e aqui nos ancoramos na reflexão sempre atual da pesquisadora Inês Barbosa de Oliveira (2009, p. 101): Como podemos fazer para

que os conteúdos escolares possam ser compreendidos em seu significado social para potencializar a aprendizagem dos alunos da EJA? O desafio ainda está posto!

Além disso, as participantes enfatizaram que a professora realiza adaptações pedagógicas específicas em função do tema a ser trabalhado em cada aula. Diante do planejamento da docente, ela busca tratar de temas relacionados ao trabalho, procurando relacionar os conteúdos com as experiências concretas das alunas enquanto trabalhadoras, tornando o aprendizado mais significativo e contextualizado. Exemplificando, essas adaptações podem incluir o uso de exemplos do cotidiano, atividades práticas e situações que dialoguem diretamente com as vivências das estudantes, de modo que elas consigam compreender e aplicar os conceitos de forma mais efetiva.

A professora traz atividades de colagem e recorte, e ensina conteúdos de história, matemática e português (Carolina, 60 anos).

As atividades fazem sentido para mim. Com as aulas, já me sinto mais confiante em ler mensagens, escrever meu nome [...] (Suely, 80 anos).

Os conteúdos são bons para o meu dia a dia. Já sei escrever meu nome [...] (Maria Quitéria, 68 anos).

Sim. Costuma usar exemplos sobre o trabalho e dia a dia, como ir fazer compras no mercado ou na feira [...] (Nísia, 65 anos).

Durante o Estágio Supervisionado V em EJA, pudemos observar que a sala de aula de alfabetização era majoritariamente composta de alunos e alunas idosas. Na época, era a turma das alunas do Ciclo I da EJA. Este aspecto reforça mais uma vez a necessidade de redimensionamento do trabalho docente. Uma dessas observações permitiu verificar que a professora “ajustava” as atividades às necessidades específicas dos alunos, especialmente no que se refere à memória e à coordenação motora. Relacionando este fato aos relatos das estudantes sobre o sentimento de insegurança, percebemos que a professora atua por meio de incentivos constantes, reforçando a importância de que as alunas reconheçam sua própria capacidade. E ainda nessa mesma direção, concordamos com Inês Barbosa de Oliveira quando diz que os desafios no processo de ensino e aprendizagem oriundos dos saberes escolares vão muito além das palavras empregadas na comunicação em sala de aula.

A lógica que preside a organização da escola e as propostas de trabalho que ela busca pôr em prática trazem embutidos valores, ideias e concepções de mundo bastante diferentes das do público que a frequenta, o

que dificulta imensamente ao educando realizar o enredamento daquilo que se diz e se propõe na escola com os saberes que traz de sua vivência. Com isso, os processos de aprendizagem não se efetivam de acordo com as expectativas, nem de uns, nem de outros (Oliveira, 2009, p. 102).

A partir dessa análise, perguntamos: Como a professora organiza os conteúdos da sua aula? Com ela os seleciona? Surge a reflexão sobre a visão de educação presente nesse contexto: existe uma concepção limitada sobre o que é aprender? E, se essa visão restrita predomina, como ela influencia as percepções excessivamente positivas que as alunas expressam sobre sua própria trajetória, mesmo diante das dificuldades enfrentadas? Esse questionamento evidencia a necessidade de compreender a prática pedagógica da EJA não apenas como um momento para “encher potes vazios”, mas como mediação entre os saberes escolares e as experiências de vida das estudantes, promovendo, de fato, a valorização de suas trajetórias com os conteúdos escolares. Como assinala Oliveira (2009), é preciso superar o formalismo que atravessa a escola, e apostar na invenção de outros modos de pensar e organizar o currículo e o trabalho pedagógico direcionados aos sujeitos da EJA.

Estratégias de ensino do trabalho docente

No contexto da Educação de Jovens e Adultos é importante sempre questionar se aspectos relacionados à “boa convivência” e às interações entre professores e alunos sobrepõem-se ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, buscar refletir se a prática educativa do professor considera esses aspectos, somado ao de longevidade e das experiências singulares de seus alunos, abre caminhos para que o planejamento de suas aulas possa garantir uma aprendizagem significativa. Na relação entre professor-aluno, educador-educando, Paulo Freire (1979, p. 72) faz o seguinte alerta: “Por isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador”.

Com base nessas considerações, apontaremos para algumas reflexões sobre o plano de aula semanal da professora cumprido no mês de agosto de 2025. Tais reflexões estão situadas apenas entre o documento da escola – o plano de aula semanal – e os depoimentos das alunas. É importante destacar que não foi realizada entrevista com a professora da turma.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, nos artigos 13 e 14, destaca a importância da organização do ensino, da função social da escola e da necessidade de planejar as atividades pedagógicas, como, por exemplo: “II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III – zelar pela aprendizagem dos alunos” (Brasil, 1996).

Desse modo, observamos que a professora busca cumprir tais objetivos ao organizar semanalmente seu planejamento, incluindo de forma adequada os temas e assuntos a serem trabalhados. Apontaremos para aspectos positivos e negativos, que precisariam necessariamente ser complementados com a fala da professora regente. Como dito, são apenas reflexões. Houve evolução da aprendizagem das alunas? O que foi feito correspondeu ao que foi planejado?

Ainda de acordo com a LDB, essa lei faz menção sobre a importância de organizar o ensino, planejar atividades pedagógicas e zelar pela aprendizagem e pelo desenvolvimento integral dos alunos. Esses dispositivos legais reforçam que a prática docente deve ser orientada por um planejamento estruturado, capaz de articular conteúdos, métodos, recursos e avaliação de forma integrada, garantindo que as necessidades e experiências dos estudantes sejam consideradas no processo de aprendizagem.

Em termos de planejamento, o plano de aula semanal dá indícios da aplicação desses princípios. O planejamento pedagógico da professora evidencia a aplicação desses princípios. Em sua estrutura, a docente segue uma rotina bem detalhada, iniciando com acolhida e oração, e, em seguida, abordando os conteúdos curriculares propostos. Esses conteúdos contemplam linguagem oral e escrita, matemática, cidadania e trabalho, identidade e cultura artes e educação física. As atividades são diversificadas e incluem leitura e interpretação textual, roda de conversa, exercícios de fixação, produção textual e jogos, como bingo.

A estrutura do plano de aula semanal contempla a seguinte estrutura e categorias:

Quadro 4 – Estrutura e categorias do plano de aula semanal

	Ciclo II – Educação de Jovens e Adultos – 04/08/2025 a 08/08/2025				
Categorias e Atividades	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
Acolhida		Oração	Oração	Oração	Oração
Componente curricular			- Linguagem oral e escrita -	- Linguagem Matemática.	- Linguagem oral e escrita

			Cidadania e trabalho - Identidade e cultura	- Identidade e cultura	- Arte Educação física
Conteúdo escolar	Ponto facultativo	Feriado	- Revisando o alfabeto, maiúsculo e minúsculo - As profissões - Minha história	- Problemas envolvendo lista de compras - As profissões	- Gênero textual - Letra de música - Romero Brito(biografia) - Basquetebol
Método			Quadros, canetas, caderno e Atividade impressa.	Quadros, canetas, caderno e Atividade impressa.	Quadros, canetas, caderno e Atividade impressa.
Avaliação da aprendizagem			Processual	Processual	Processual

Fonte: Adaptação tendo por base o plano de aula semanal da EMEF Henrique de Almeida/2025.

Dando continuidade à análise do plano de aula semanal, vejamos quadro abaixo:

Quadro 5 - Estrutura e categorias do plano de aula semanal

	Ciclo II – Educação de Jovens e Adultos – 11/08/2025 a 15/08/25				
Categorias e Atividades	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
Acolhida	Oração	Oração	Oração	Oração	Oração
Componente curricular	- Linguagem oral e escrita - Natureza e sociedade	- Linguagem Matemática. - Cidadania e trabalho - Educação Física	- Linguagem oral e escrita - Cidadania e trabalho - Identidade e cultura	- Linguagem Matemática - Identidade e cultura	- Linguagem oral e escrita - Arte - Educação Física
Conteúdo escolar	- Gênero textual: carta Preservação ambiental	- Subtração - Relação entre campo e cidade - Basquetebol	- Palavras, sílabas e separação silábica - Relação entre campo e cidade - O mundo do trabalho	- Noção da adição - Trabalho do homem e da mulher	- Gênero textual-capa de livro - Danças culturais nordestinas - Natação
Método	Quadro, canetas, caderno de atividade impressa.	Quadro, canetas, caderno e atividade impressa.	Quadro, canetas, caderno e atividade impressa.	Quadro, canetas, caderno e atividade impressa.	Quadros, canetas, caderno e atividade impressa.
Avaliação da aprendizagem	Processual	Processual	Processual	Processual	Processual

Fonte: Adaptação tendo por base o plano de aula semanal da EMEF Henrique de Almeida/2025.

É possível percebermos que nas atividades das semanas seguintes há desafios nítidos para colocar em prática o que foi pensado no planejamento da professora. Observamos que, ao comparar o que está previsto no planejamento com a realidade da escola, surgem limitações estruturais para a realização de algumas atividades previstas, a exemplo das atividades práticas na disciplina de Educação Física. Conforme indicado no Projeto Político Pedagógico do município, no item “Histórico e Identificação da Instituição de Ensino e Entidade Mantenedora”, a escola não dispõe de quadra esportiva. A saída é encaminhar os seus alunos para a Escola Integral Helena Fernandes – Quadra Walter Moura (Prefeitura de Itapororoca/PB, 2024).

Diante dessa situação, torna-se indispensável um planejamento estratégico por parte não da professora, mas da escola em articulação com a secretaria de educação do município, que deve considerar não apenas os conteúdos e objetivos dessa disciplina específica, mas também a estrutura de uma quadra que garanta a segurança dos alunos e a devida correspondência com o que específico a prática educativa de Educação Física. Essa preocupação se mostra ainda mais relevante, pois, em muitos relatos, a distância e a localização da sala de aula em relação à escola, situada no centro da cidade, foram apontadas como fatores determinantes para a permanência das alunas no processo educativo.

Muito embora as atribuições municipais estejam claramente colocadas nas fundamentações legais para a oferta da modalidade da educação de jovens e adultos, é flagrante ainda os desafios da oferta para a garantia do direito à educação em sua totalidade.

Este contingente plural e heterogêneo de jovens e adultos, predominantemente marcado pelo trabalho, é o destinatário primeiro e maior desta modalidade de ensino. Muitos já estão trabalhando, outros tantos querendo e precisando se inserir no mercado de trabalho. Cabe aos sistemas de ensino assegurar a oferta adequada, específica a este contingente, que não teve acesso à escolarização no momento da escolaridade universal obrigatória, via oportunidades educacionais apropriadas (Brasil, 2000, p. 27).

Sabemos também as cooperações técnicas entre União, Estados e Municípios e das verbas públicas, mesmo reduzidas, para que as prefeituras possam solicitar adequação ou construção de espaços necessários à formação dos alunos da EJA. Diante dessas questões, questionamos: Em que medida o plano de trabalho pode ser cumprido em sua totalidade, mantendo todos os objetivos planejados?

Quando, nesse contexto, fatores estruturais e logísticos se apresentam como limitações reais.

O quadro existente quanto ao analfabetismo mostra-nos números inaceitáveis e a situação retratada não é de molde a propiciar uma perspectiva otimista quanto a uma imediata efetivação do direito ao acesso e permanência na escola nos termos das funções reparadora e equalizadora. Um panorama como este não brota por acaso. Ele expressa um cenário de exclusão característico de sociedades que combinam uma perversa redistribuição da riqueza com formas expressivas de discriminação (Brasil, 2000, p. 55-56).

Dentre os aspectos contemplados pelas normativas legais, como as definidas na Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, destaca-se a exigência de que a Educação de Jovens e Adultos assegure a articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, de modo a garantir uma formação integral, vinculada às experiências concretas dos sujeitos.

Neste sentido, observamos que a professora busca atender a essa perspectiva por meio da utilização de gêneros textuais variados, tais como capa de livro, lendas, adivinhas, trava-línguas e músicas, recursos que possam ampliar o repertório cultural das estudantes e fortalecer suas habilidades linguísticas. Há um esforço por parte da docente. Segundo aponta Inês Barbosa de Oliveira para pensar a organização curricular para as turmas de alfabetização na EJA:

Não se fala de um produto que pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas de um processo por meio do qual os seus praticantes ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam e tecem (Oliveira, 2009, p. 103).

Ainda no planejamento da professora, há uma ênfase constante dessas práticas, contemplando atividades diárias de leitura, escrita e exercícios no quadro, além de momentos de interpretação e produção textual. Essa organização evidencia uma preocupação em consolidar competências básicas de comunicação, indispensáveis tanto para o avanço escolar quanto para a participação social das alunas em seus diferentes contextos de vida. É importante ressaltar que essas observações foram colhidas durante a experiência no componente curricular Estágio Supervisionado V em EJA.

Adicionalmente, a docente procura articular os conteúdos às vivências cotidianas das alunas, abordando temas como profissões, a relação entre campo e

cidade, o extrativismo e, de modo especial, a presença da mulher no mundo do trabalho. Este último aspecto dialoga diretamente com o eixo central desta pesquisa, que busca compreender as trajetórias e percepções de mulheres trabalhadoras no contexto da EJA.

Nesse cenário, ao observarmos os quadros seguintes do planejamento, notamos que tais escolhas metodológicas se materializam em propostas, que procuram intercalar os conteúdos formais, como matemática e linguagem, por exemplo, com atividades que partem da realidade social das estudantes, sugerindo a intenção de aproximar a prática educativa de alfabetização à cultura e à experiência das alunas.

Quadro 6 - Estrutura e categorias do plano de aula semanal

	Ciclo II – Educação de Jovens e Adultos – 18/ 08/2025 a 22/ 08/2025				
Categorias e Atividades	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
Acolhida	Oração	Oração	Oração	Oração	Oração
Componente curricular	- Linguagem oral e escrita - Natureza e sociedade	-Linguagem Matemática. -Cidadania e trabalho - Educação física..	-Linguagem oral e escrita - Cidadania e trabalho - Identidade e cultura	- Linguagem Matemática. - Identidade e cultura	- Linguagem oral e escrita - Arte - Educação Física
Conteúdo escolar	- Gênero textual - Lendas e parlendas - Solo e o esgoto	- Números par e impar - Agricultura e pecuária -Tiros com arco	-Gênero textual: adivinhas - Extrativismo - A mulher no trabalho	- Medidas de massa - A mulher no trabalho	-Gênero Textual: trava-línguas. - Artesanato - Esportes
Método	Quadro, canetas, caderno e atividade impressa.	Quadro, canetas, caderno e atividade impressa.	Quadro, canetas, caderno e atividade impressa.	Quadro, canetas, caderno e atividade impressa.	Quadro, canetas, caderno e atividade impressa.
Avaliação da Aprendizagem	Processual	Processual	Processual	Processual	Processual

Fonte: Adaptação tem por base o plano de aula semanal da EMEF Henrique de Almeida/2025.

Quadro 7 - Estrutura e categorias do plano de aula semanal

	Ciclo II – Educação de Jovens e Adultos – 25/08 /2025 a 29/ 08/2025				
Categorias e Atividades	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
Acolhida	Oração	Oração	Oração	Oração	Oração

Componente curricular	- Linguagem oral e escrita - Natureza e sociedade	- Linguagem Matemática. - Cidadania e trabalho - Educação Física	- Linguagem oral e escrita - Cidadania e trabalho - Identidade e cultura	- Linguagem Matemática. - Identidade e cultura	- Linguagem oral e escrita - Arte - Educação Física
Conteúdo escolar	- Gênero textual: carta - A água e a nossa saúde	- Subtrações - Tipos de extrativismo - Esportes de marca e de precisão.	- Frases - Extrativismo - A sobrevivência e a relação com a natureza	- Sólidos geométricos - A sobrevivência e a relação com a natureza	- Família silábica das letras - Danças culturais do Brasil - Esportes
Método	Quadro, canetas, caderno e atividade impressa.	Quadro, canetas, caderno e atividade impressa.	Quadro, canetas, caderno e atividade impressa.	Quadro, canetas, caderno e atividade impressa.	Quadro, canetas, caderno e atividade impressa.
Avaliação da Aprendizagem	Processual	Processual	Processual	Processual	Processual

Fonte: Adaptação tem por base o plano de aula semanal da EMEF Henrique de Almeida/2025.

No entanto, apesar de apresentar pontos positivos em seu planejamento, sobretudo no esforço de trabalhar gêneros textuais variados e estimular práticas de leitura e escrita, é necessário refletir sobre algumas fragilidades existentes, uma vez que comprometem a efetividade pedagógica e o atendimento integral às necessidades dos alunos da EJA.

Em primeiro lugar, observamos uma certa limitação quanto aos recursos didáticos utilizados. Em praticamente todas as aulas, há um uso, quase que exclusivo, do quadro e de folhas impressas. Não se identificam propostas que incorporem imagens, vídeos, objetos concretos ou outros recursos pedagógicos. Recursos esses que poderiam dinamizar o ensino ou aproximar os conteúdos das realidades vividas pelas alunas. Essa ausência contrasta com o objetivo de promover aprendizagens significativas.

Outro aspecto relevante refere-se ao detalhamento metodológico e as estratégias de ensino. Em muitos momentos, o plano apresenta termos genéricos, como “exercícios de fixação”, mas sem esclarecer quais seriam esses exercícios, como eles seriam aplicados, qual a progressão esperada, e em que momento da aula eles poderiam acontecer. Entendemos que a falta de especificidade

compromete o caráter orientador do plano de aula. Sem esse detalhamento, o plano de aula semanal perde a sua funcionalidade e não cumpre plenamente sua função estratégica, servindo quase como uma função somente obrigatória. Ou seja, para a formulação de conteúdos e objetivos fundamentais no âmbito das práticas de alfabetização:

Podemos dizer que há a necessidade de introdução de uma lógica que compreenda os conteúdos escolares não como uma finalidade em si mas como meio para dar uma interação mais plena e satisfatória do aluno com o mundo físico e social à sua volta, oportunizando a essas populações a valorização dos saberes tecidos nas suas práticas sociais em articulação com saberes formais que possam ser incorporados a esses *fazeressaberes* cotidianos, potencializando-os técnica e politicamente (Oliveira, 2009, p. 106).

Percebemos uma lacuna importante na contextualização dos conteúdos. Embora temas como “mulher no trabalho” sejam mencionados. A abordagem é pontual e pouco articulada com as histórias e experiências concretas das alunas da EJA, que poderiam ser exploradas como elementos centrais do processo de ensino-aprendizagem.

Devido a essas limitações, a integração entre os conteúdos mostra-se bastante restrita, o que compromete diretamente o alcance da proposta pedagógica da EJA, que deve estar a garantir uma formação integral e articulada. O esperado seria que os conteúdos fossem trabalhados de forma interligada, conectando saberes escolares às experiências de vida dos sujeitos. No entanto, percebemos que essa articulação ocorre de maneira pontual e fragmentada, o que dificulta que as mulheres trabalhadoras, foco desta discussão, encontrem no processo educativo um espaço de diálogo com suas trajetórias, vivências e saberes cotidianos.

Nesse cenário, fica a impressão de que o planejamento apresenta atividades isoladas; ou seja, os conteúdos aparecem em alguns momentos, “soltos”, sem evidenciar de que forma se relacionam entre si ou com os objetivos maiores de aprendizagem. Essa falta de articulação gera a impressão de uma barreira no processo de desenvolvimento, pois não se percebe a ligação entre as propostas do planejamento e a realidade concreta dos estudantes.

Sabemos dos desafios na articulação devida entre a teoria que nem sempre corresponde à prática. Nesse caso, a relação entre o dito e o real não corresponde à estrutura da escola nem aos recursos escassos disponíveis. O planejamento traz atividades que, na prática, são difíceis de realizar, como aulas de natação e

basquetebol, revelando um distanciamento entre o prescrito e o possível, o que compromete a efetividade do processo educativo. Essa distância entre o que se propõe e o que realmente pode ser feito acaba fragilizando a proposta da EJA, enquanto modalidade da educação básica.

É preciso garantir o direito humano à educação de jovens e adultos. Para que a EJA cumpra, de fato, seu papel social, é indispensável que haja coerência entre planejamento, infraestrutura e metodologias, garantindo, assim, condições reais para o exercício do direito à educação e para o fortalecimento das trajetórias escolares, especialmente das alunas-mães-trabalhadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar a percepção de mulheres sobre suas trajetórias escolares nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, em uma escola da rede municipal de Itapororoca/PB, buscando compreender suas experiências à luz do direito à educação e da função social da EJA. A partir das entrevistas realizadas, foi possível identificar que, apesar das dificuldades enfrentadas, como interrupções na escolarização e desafios pessoais, as alunas demonstram uma percepção positiva acerca da oportunidade de retornar aos estudos, revelando motivação e resiliência diante das adversidades relacionadas às experiências de vida e de trabalho.

A partir dos relatos, é possível perceber o papel significativo na vida dessas mulheres, proporcionando não apenas a aquisição de conhecimentos formais, mas também a possibilidade de reconstruir autoestima, ampliar a socialização e fortalecer relações interpessoais. No entanto, os desafios que encontramos, no decorrer dessa análise, como a distância entre o planejamento pedagógico e a realidade prática educativa da professora, a escassez de recursos e a dificuldade de acesso a algumas atividades propostas, são fatores que evidenciam fragilidades do processo educativo na oferta do Ciclo II da Educação de Jovens e Adultos.

Ainda nos relatos das alunas, foi revelado que suas experiências de vida, marcadas expressivamente pelo trabalho no campo e pela responsabilidade em assumir, por exemplo, o cuidado e a formação de suas crianças e adolescentes, influenciaram e influenciam diretamente a sua autopercepção em relação à capacidade de aprender, quando se deparam com o saber escolar da educação bancária.

Os resultados apresentados e analisados contribuem para um olhar que nos aproxima para pensar os efeitos da oferta da Educação de Jovens e Adultos, pela perspectiva das alunas idosas. Uma oferta que se traduz em acesso, permanência e conclusão da alfabetização e suas condições estruturais que colocam em xeque um ensino para adultos com qualidade e, sobretudo, com respeito ao direito humano à educação.

Por outro lado, e segundo os depoimentos das alunas participantes deste estudo, a escola e a professora surgem, de alguma forma, como “redes de proteção”. Os vínculos que vêm sendo construídos pela professora junto às alunas refletem e vice-versa indicam que o direito à uma educação comunitária e humana ainda é possível. Como nos ensina Paulo Freire (1996), ensinar envolve abertura ao novo, ao diálogo, e exige, da mesma forma, querer sempre bem aos educandos, às educandas.

Como podemos observar, as políticas educacionais que acontecem num contexto de um município como Itapororoca/PB devem considerar a construção de ações escolares e extraescolares para as alunas idosas da EJA, oriundas dos setores populares. Segundo o Parecer nº 11, a Educação de Jovens e Adultos, como direito de cidadania, “[...] deve ser um compromisso de institucionalização como política pública própria de uma modalidade dos ensinos fundamental e médio e consequente ao direito público subjetivo (Brasil, 2000, p. 53).

A educação de jovens e adultos passa a constituir como um espaço importante e fundamental também para pensar e ampliar os direitos sociais dos seus alunos, a partir de políticas públicas afirmativas. Em termos teórico-conceituais, as funções da EJA, conforme prescritas no Parecer nº 11/2000, reafirmam o direito à educação para jovens, adultos e idosos. No caso das responsabilidades dos sistemas de ensino na garantia e oferta dessa modalidade da educação básica, é fundamental entendermos que a organização curricular e pedagógica da escola, quando contextualizada à realidade social e cultural dos alunos, pode estar contribuindo para a superação de desigualdades sociais e educacionais (função reparadora) assim como para a inclusão de grupos sociais, a respeito da garantia do direito das mulheres à escolarização e à educação profissional (função equalizadora), ao proporcionar a valorização de suas experiências de vida e de trabalho, e reconhecidas, claro, nas suas múltiplas especificidades. Como afirmam

Arroyo (2007; 2017) e Haddad (2017), a reconfiguração da EJA passa necessariamente pelo reconhecimento de suas identidades coletivas.

Esperamos que este estudo sirva de referência para a melhoria das práticas pedagógicas, e para futuras pesquisas que possam ampliar o conhecimento sobre a educação de jovens e adultos, considerando as necessidades e demandas dos alunos e das alunas.

REFERÊNCIAS

ADEODATO, Célia Maria; AQUINO, Maria Sacramento; SANTOS, Maria G. Conceição. Migração internacional de mulheres: motivações de estudantes soteropolitanas. *In*: BARCELOS, Valdo; DANTAS, Tânia Regina. (orgs.). **Políticas e práticas na Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015, p. 145-172.

ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Gomes. (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte, 2007, p. 19-50.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito à uma vida justa. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.741**, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estado da Pessoa Idosa e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 6 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2025;

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/CNE, 2000. <https://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/30000-uncategorised/90871-resolucoes-ceb-2021>. Acesso em: 23 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 8 de abril de 2021. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância**.

Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/30000-uncategorised/90871-resolucoes-ceb-2021>. Acesso em: 23 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** <https://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/30000-uncategorised/90871-resolucoes-ceb-2021>. Acesso em: 23 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Adequação da formação docente.** 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/adequacao-da-formacao-docente>. Acesso em: 26 ago. 2025.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (orgs). **Por uma pedagogia do campo.** 5. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011, p. 19-62.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

HADDAD, Sérgio. Educação de Jovens e Adultos, direito humano e desenvolvimento humano. In: CATELLI JR, Roberto. (org.). **Formação e práticas na Educação de Jovens e Adultos.** São Paulo: Ação Educativa, 2017, p. 25-42.

HEILBORN, Maria Luíza. Violência e mulher. In: VELHO, Gilberto; ALVITO, Marcos. (orgs.). **Cidadania e violência.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ: Editora FGV, 1996, p. 89-98.

LIMA, Flavia Souza Rocha *et al.* Mulheres negras na EJA: compreendendo os desafios e as estratégias de enfrentamento do racismo no âmbito escolar. **Rev. Bras. Educ.** 29, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290126>. Acesso em: 6 set. 2025.

LINHARES, Célia Frazão Soares. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. In: ALVS, Nilda. (org.). **Formação de professores:** pensar e fazer. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 9-36.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Organização curricular e práticas pedagógicas na EJA: algumas reflexões. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Educação de jovens e adultos.** Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2009, p. 96-107.

NOVAIS, Valéria Silva de Moraes; AKKARI, Abdeljalil. A Educação de jovens e adultos na perspectiva das agendas internacionais e no Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** 32 (122), jan., 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003103945>. Acesso em: 4 set. 2025.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. *In*: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Educação de jovens e adultos**. Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2009, p. 22-34.

PARAÍBA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ITAPOROROCA. **Projeto Político Pedagógico – Escola Municipal de Ensino Fundamental Henrique de Almeida**. Disponível em: <https://www.itapororoca.pb.gov.br/>. Acesso: 04 agos. 2025.

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

ROSA, Hevelyn; CABRAL, Cristiane da Silva. Movimentos sociais e políticas públicas: avanços e reveses na construção de direitos em saúde Social. **Saúde debate** 49 (144) • Jan-Mar 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2358-289820251448992P>. Acesso em: 5 set. 2025.

RUMMERT, Sônia. A Educação de Jovens e Adultos da classe trabalhadora sob o fogo cruzado da Pedagogia do Medo. **Educação** (Porto Alegre), v. 42, n. 3, p. 387-395, set.-dez. 2019. Disponível: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2019.3.33784>. Acesso em: 7 abr. 2021.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

STRECK, Danilo R. *et al.* **Educação popular e docência**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.