



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA**  
**MESTRADO EM POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA**

**ROSE ASSIS**

**O REFLEXO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS  
UNIDADES DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR/BA: UMA  
ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PERÍODO DE 2016 A 2024**

**Salvador**  
**2025**

**ROSE ASSIS**

**O REFLEXO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS  
UNIDADES DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR/BA: UMA  
ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PERÍODO DE 2016 A 2024**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Políticas Sociais e Cidadania do Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador – UCSAL, como requisito final para a obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Pessôa Lepikson

Salvador

2025

Dados de Catalogação na Publicação (CIP)  
Ficha Catalográfica. UCSAL. Biblioteca Dom Geraldo Majella Agnelo

A848 Assis, Rose

O reflexo da política de educação de jovens e adultos nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Salvador/Ba: uma análise da formação de professores no período de 2016 a 2024 / Rose Assis . – Salvador, 2025.  
283 f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Pessôa Lepikson.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania.

1. Educação de Jovens e Adultos 2. Formação Continuada de Educadores  
3. Políticas Públicas de Educação 4. Salvador 5. Inclusão Educacional  
I. Lepikson, Maria de Fátima Pessôa – Orientadora II. Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação III. Título.

CDU 374.7(813.8)

## TERMO DE APROVAÇÃO


**ROSE ASSIS**

O REFLEXO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS UNIDADES DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR/BA: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PERÍODO DE 2016 À 2024

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador.

Salvador, 25 de março de 2025.

Banca Examinadora:



Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Pessoa Lepikson - UCSAL (orientadora)

Maria Gorete Borges Figueiredo

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Gorete Borges Figueiredo - UCSAL



Documento assinado digitalmente  
**NADJANE CRISOSTOMO PRADO**  
Data: 30/04/2025 11:50:34-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nadjane Crisóstomo Prado (Examinadora Externa - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias; Prefeitura Municipal de Salvador)

Ao mestre Jesus, pelo seu amor incondicional, que sempre esteve ao meu lado, iluminando o meu caminho e mostrando a direção certa a seguir, gratidão pela sua presença constante em minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

A realização desta dissertação no Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador (PPGPSC – UCSAL) não teria sido possível sem o apoio e a colaboração de muitas pessoas que, de diferentes maneiras, contribuíram para a concretização deste trabalho.

Primeiramente, agradeço ao mestre Jesus e a todos os orixás que não me deixaram só, me deram saúde, força e inspiração para desenvolver os estudos; à minha família, especialmente, à minha mãe, Anastácia, que sempre me ensinou a valorizar a educação e a lutar pelos meus sonhos, a quem sou eternamente grata; e ao meu esposo Elson Filho, por sua paciência, amor e incentivo incondicional durante toda essa jornada.

Gratidão a esta instituição que mais uma vez abriu as suas portas e me acolheu, oportunizando a continuidade ao meu processo de formação acadêmica, os meus sinceros agradecimentos.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão à minha orientadora, Maria de Fátima Pessôa Lepikson, por seu apoio e orientação ao longo de toda esta jornada no mestrado em Políticas Sociais e Cidadania. Sua paciência, compreensão e amorosidade foram fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação, um aprendizado significativo que levarei para toda a vida. Agradeço também às Professoras Maria Gorete Borges Figueirêdo e Nadjane Crisóstomo Prado, que gentilmente trouxeram contribuições e reflexões pertinentes ao objeto de estudo.

Aos professores do PPGPSC – UCSAL, pelas valiosas discussões e pelo compartilhamento de conhecimento que enriqueceram minha formação acadêmica e profissional, e aos demais funcionários dessa instituição. Vocês foram fundamentais na construção deste trabalho.

Quero dedicar um agradecimento especial a Marcella Pinto de Almeida, cuja colaboração e apoio foram cruciais na construção desta pesquisa. Sua disposição em compartilhar conhecimentos e experiências enriqueceu meu trabalho de maneira

significativa. Também sou grata à professora Jeane Nascimento, pelo compartilhamento de conhecimentos.

Aos meus alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), cujas histórias e experiências inspiraram minha pesquisa, agradeço pela confiança e pela troca enriquecedora que vivemos juntos. Vocês são a razão pela qual defendo e a quem quero dedicar um agradecimento especial.

Gratidão à Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED), instituição na qual trabalho, por ter oportunizado a realização da minha pesquisa documental. Desejo que esta pesquisa possa contribuir com a melhora da qualidade da formação permanente e em serviço dos professores da EJA.

Agradeço à diretoria da APLB Sindicato que contribuiu com processo de desenvolvimento do meu trabalho. Gratidão especial a Arielma Galvão, por compartilhar comigo a sua experiência e conhecimentos na EJA. Gratidão ainda a Marcos Barreto, pelo incentivo e indicação do programa de Política Sociais e Cidadania.

Gratidão a Evelyn Verônica e ao grupo Fluir, pelo apoio e fortalecimento emocional, benefícios fruto do trabalho, de mulheres fortes e potentes pesquisadoras, a partir da abordagem terapêutica holística.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que acreditam na força transformadora da educação e que estiveram ao meu lado nessa jornada, com cada palavra de incentivo, gesto de carinho e contribuições essenciais que me permitiram a construção desse trabalho.

“Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens”

(Paulo Freire)

## RESUMO

Esta dissertação analisou os impactos da Política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na formação docente nas unidades de ensino da rede municipal de Salvador, entre os anos de 2016 e 2024. A pesquisa foi guiada pela seguinte questão central: em que medida a Política de Educação de Jovens e Adultos reflete na formação dos professores da rede municipal de Salvador? A partir desse questionamento, buscou-se analisar a trajetória histórico-legal da EJA no Brasil, identificar os aspectos da política relacionados à formação continuada dos educadores e investigar os principais desafios enfrentados na implementação da política no município. Para isso, adotou-se uma abordagem qualitativa, descritiva e documental, baseada na análise de marcos normativos, documentos institucionais e relatórios oficiais. Os resultados revelaram que, embora a Política da EJA tenha avançado no reconhecimento da modalidade como um direito social e educacional, sua implementação apresenta lacunas significativas no campo da formação docente. A formação continuada ofertada aos educadores é caracterizada por sua descontinuidade, fragmentação e falta de alinhamento com as especificidades dos educandos da EJA, o que compromete a qualidade das práticas pedagógicas. A pesquisa também identificou limitações estruturais, como a precariedade da infraestrutura escolar e a ausência de materiais pedagógicos adequados, além de dificuldades relacionadas à articulação intersetorial e à escassez de recursos financeiros. Conclui-se que a superação dessas barreiras depende de investimentos consistentes, valorização profissional dos educadores e fortalecimento de estratégias formativas contextualizadas, essenciais para consolidar a EJA como um instrumento de inclusão social e promoção da cidadania.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Formação continuada de educadores. Políticas públicas de Educação. Salvador. Inclusão educacional.

## ABSTRACT

This dissertation analyzed the impacts of the Youth and Adult Education Policy (EJA) on teacher professional development in the municipal school units of Salvador between 2016 and 2024. in municipal schools in Salvador between 2016 and 2024. The research was guided by the following central question: To what extent does the Youth and Adult Education Policy influence the professional development of teachers in Salvador's municipal education system? Based on this inquiry, the study aimed to examine the historical and legal trajectory of EJA in Brazil, identify policy aspects related to teachers' continuing education, and investigate the main challenges in policy implementation at the municipal level. To achieve this, a qualitative, descriptive, and documentary research approach was adopted, drawing on the analysis of normative frameworks, institutional documents, and official reports. The findings revealed that although the EJA Policy has progressed in recognizing youth and adult education as a social and educational right, its implementation presents significant gaps in teacher education. The continuing professional development offered to educators is marked by discontinuity, fragmentation, and a lack of alignment with the specific needs of EJA students, which undermines the quality of pedagogical practices. The study also identified structural limitations, such as inadequate school infrastructure, a lack of appropriate teaching materials, difficulties in intersectoral coordination, and financial resource constraints. The research concludes that overcoming these barriers requires consistent investments, professional recognition of educators, and the strengthening of contextualized training strategies, all of which are essential for consolidating EJA as an instrument of social inclusion and citizenship promotion.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Continuous teacher training. Public education policies. Salvador. Inclusive education.

## LISTA DE ABREVIATURAS DE SIGLAS

APLB	Associação dos Professores Licenciados da Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CGU	Controladoria-Geral da União
CME	Conselho Municipal de Educação
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação ao Analfabetismo
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CODEJA	Comitê de Defesa da EJA
COEJA	Coordenação de Educação de Jovens e Adultos
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
DCNE	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação
DOM	Diário Oficial do Município
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJ	Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos
FACED	Faculdade de Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
FNDE	Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação
FUNEP	Fundo Nacional de Ensino Primário
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
GEFOM	Gerência de Formação e Monitoramento
GRE	Gerência Regional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOM	Lei Orgânica do Município
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEC-USAID	Ministério da Educação e <i>Cultura-United States Agency for International Development</i>
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPB	Movimento Pela Base
MPBA	Ministério Público da Bahia
ONU	Organização das Nações Unidas
PAFOR	Política de Formação Continuada do Magistério da Educação Básica
PME	Plano Municipal de Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNADC	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PNED	Política Nacional de Educação Digital
PNLD/EJA	Programa Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPP	Projeto(s) Político(s) Pedagógico(s)
PROEJA	Programa Nacional de Integração de Educação Básica com a Educação com a Educação Básica na Modalidade de EJA
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia da Informação Educacional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SEALF	Secretarias de Alfabetização
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SESE	Secretaria de Articulação com Sistemas de Ensino
SISDEPEN	Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Salvador
TAC	Termo de Ajuste de Conduta
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UCSAL	Universidade Católica do Salvador
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UE	Unidades de Ensino

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Marcos Legais e Operacionais da Constituição da EJA como política pública no Brasil .....	44
<b>Quadro 2</b> - Marcos Legais e Normativos da Formação de Professores no Brasil ..	116
<b>Quadro 3</b> - Distribuição das Gerências Regionais de Educação (GREs) e Localização das Escolas Municipais em Salvador-BA, com oferta de EJA I .	131
<b>Quadro 4</b> - Temática do Curso Formativo da EJA I de 2024 .....	140
<b>Quadro 5</b> - Percentual de profissionais presentes na formação de educadores da EJA-I .....	141
<b>Quadro 6</b> - Panorama de oferta EJA I da rede municipal de ensino 2016-2024.....	148

## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>18</b>
1.1.	PROBLEMA, OBJETIVOS E RELEVÂNCIA DA PESQUISA .....	20
1.2	QUESTÕES METODOLÓGICAS .....	22
<b>2.</b>	<b>EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO CONTEXTO SÓCIO- HISTÓRICO-LEGAL</b> .....	<b>30</b>
2.1.	A TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL .....	33
2.2.	CAMINHOS E DESCAMINHOS: UMA ANÁLISE DOS MARCOS ESTRUTURANTES DA POLÍTICA DA EJA NO BRASIL .....	46
2.3	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: NOÇÃO E FUNÇÕES .....	51
2.4	PASSAGEIROS DA NOITE: QUEM SÃO OS SUJEITOS DA EJA? .....	55
<b>2.4.1</b>	<b>O sujeito educando: perfil, demandas e desafios</b> .....	<b>57</b>
<b>2.4.2</b>	<b>O sujeito educador: perfil, demandas e desafios</b> .....	<b>67</b>
2.5	TENDÊNCIAS E DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS: INCLUSÃO DIGITAL, EJA E FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL .....	78
<b>3.</b>	<b>A EJA E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DA FORMAÇÃO INICIAL À FORMAÇÃO PERMANENTE</b> .....	<b>89</b>
3.1.	FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DA EJA .....	90
3.2.	FORMAÇÃO CONTINUADA E PERMANENTE DOS PROFESSORES DA EJA.....	98
<b>3.2.1.</b>	<b>Aprimoramento das habilidades pedagógicas</b> .....	<b>105</b>
<b>3.2.2.</b>	<b>Diálogo humanizado na relação professor-aluno e aprendizagem significativa</b> .....	<b>108</b>
<b>3.2.3.</b>	<b>A formação permanente em serviço para os professores da EJA.....</b>	<b>110</b>

3.3.	DESAFIOS E BARREIRAS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EJA.....	118
4.	<b>A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>124</b>
4.1.	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE SALVADOR.....	125
4.2.	INICIATIVAS DE FORMAÇÃO PERMANENTE EM SERVIÇO PARA PROFESSORES DA EJA NO MUNICÍPIO DE SALVADOR .....	133
4.3	POLÍTICAS, CRISES E GESTÃO DA EJA EM SALVADOR .....	143
4.3.1	<b>A Comissão Especial da EJA no Município de Salvador .....</b>	<b>144</b>
4.3.2	<b>O caso do fechamento das escolas em 2021: um testemunho do desmonte progressivo da EJA em Salvador .....</b>	<b>147</b>
4.3.3	<b>Implementação do Termo de Ajuste de Conduta (TAC).....</b>	<b>154</b>
4.4	DESAFIOS E LIMITAÇÕES DA POLÍTICA DA EJA NA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR/BA .....	156
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>162</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>165</b>
	<b>APENDICE A – REGISTROS DE PARTICIPAÇÃO DA PESQUISADORA EM REUNIÕES OFICIAIS DA POLÍTICA MUNICIPAL DA EJA .....</b>	<b>173</b>
	<b>APÊNDICE B - QUADRO COM A SISTEMATIZAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES DO ESTADO DA BAHIA QUE ABORDEM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA .....</b>	<b>176</b>
	<b>ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>181</b>
	<b>ANEXO B - CÓPIA DO INQUÉRITO CIVIL.....</b>	<b>182</b>
	<b>ANEXO C - CÓPIA DO TAC .....</b>	<b>189</b>
	<b>ANEXO D – ORIENTAÇÕES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA: TECENDO SABERES NA EJA 2017 .....</b>	<b>212</b>

<b>ANEXO E – PERCURSO PERSONALIZADO EJA I .....</b>	<b>216</b>
<b>ANEXO F – PROCESSO Nº 217433 .....</b>	<b>221</b>
<b>ANEXO G – PROGRAMA COMBINADO EJA.....</b>	<b>222</b>
<b>ANEXO H – PROPOSTA FORMAÇÃO EJA .....</b>	<b>242</b>
<b>ANEXO I – PROPOSTA TECENDO SABERES .....</b>	<b>253</b>
<b>ANEXO J – RELATÓRIO DE FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EJA I .....</b>	<b>268</b>
<b>ANEXO K – RELATÓRIO DE AÇÕES DA EJA I.....</b>	<b>272</b>
<b>ANEXO L – DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE SALVADOR.....</b>	<b>287</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A minha trajetória pessoal e profissional é marcada por desafios, conquistas e um profundo compromisso com a educação. Sou mulher, negra, filha de Anastácia Soares de Brito e Sipriano Assis (meu pai em memória), ambos lavradores e naturais de Coração de Maria (BA). A Minha história de vida começou em um lar que valorizava a educação e o trabalho, mas que também enfrentou desafios significativos, como a perda de meu pai aos 16 anos. Essa experiência me impulsionou a buscar novas oportunidades. Aos 16 anos, mudei-me para a capital baiana, Salvador, onde dei continuidade educacional e inaugurei o capítulo laboral da minha vida.

Desde então, minha trajetória educacional sempre foi marcada pela luta e pela determinação, trabalhei durante o dia e estudei à noite, conciliando as responsabilidades profissionais com o desejo incessante de aprender. A escolha pela carreira docente se deu pelo desejo de ser educadora, fiz o curso de magistério e, posteriormente, graduei-me em Pedagogia na Universidade Católica do Salvador (UCSAL). A Minha experiência como pedagoga se consolidou em 2003, quando ingressei na rede municipal de ensino de Salvador e comecei a atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O desafio de alfabetizar trabalhadores e trabalhadoras da rede municipal, muitos dos quais nunca haviam tido contato com a EJA antes, marcou minha trajetória profissional. Embora não tivesse formação específica na modalidade à época, essa experiência despertou em mim um profundo interesse pelo tema da EJA.

As lembranças dos meus alunos permanecem vivas em minha memória; suas histórias e suas lutas são parte do que me motiva até hoje. Além da minha atuação como educadora, sou ativista dos movimentos sociais e sindicalista, e atuo como diretora sindical no Sindicato dos Trabalhadores/as em Educação do Estado da Bahia (APLB). Busco defender os direitos dos trabalhadores da educação e dos educandos e acredito na ação transformadora dos sujeitos humanos através da educação. Essa trajetória de experiências pessoais e profissionais ressignificou minha visão sobre a educação e me motivou a investigar ainda mais as complexidades da EJA.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se como um campo de extrema importância no cenário educacional contemporâneo, particularmente em um contexto que clama por uma democratização efetiva do ensino e pela inclusão de todos os segmentos da população no processo educacional. No âmbito do sistema educacional brasileiro, a EJA assume uma posição estratégica ao garantir o direito ao aprendizado para aqueles indivíduos que, por uma variedade de razões, não tiveram a oportunidade de completar a educação básica na faixa etária convencional.

A efetividade da EJA, dentre outros fatores, é substancialmente mediada pela qualidade da formação oferecida aos docentes que atuam nesta modalidade de ensino. A formação desses profissionais, por sua vez, deve ser adequada para atender às particularidades e desafios específicos enfrentados pelos educandos jovens adultos. A formação contínua e específica dos professores emerge, portanto, como um elemento central para garantir que o processo educacional corresponda às necessidades diversas desses educandos e às exigências contemporâneas do mercado de trabalho e da sociedade. Sendo assim, a EJA precisa se aproximar da realidade na qual está inserido o sujeito educando.

A compreensão crítica da trajetória histórico-legal da Política de Educação de Jovens e Adultos é essencial para a análise de como as diretrizes e reformas sofridas pela EJA ao longo do tempo têm influenciado a formação e a prática pedagógica dos educadores. A evolução dessas políticas, que reflete as mudanças, necessidades sociais e educacionais, tem implicações significativas na prática docente e, por conseguinte, para alcance dos propósitos da EJA. Portanto, a investigação das interconexões entre a política educacional e a formação de professores se revela fundamental para a otimização dos processos educacionais na EJA.

O presente estudo visa examinar essas interrelações, a partir de uma análise crítica sobre o processo de formação docente da EJA, de modo a contribuir para o desenvolvimento de estratégias eficazes para a melhoria do ensino nesta modalidade. A análise detalhada das políticas e práticas de formação docente contribuirá para a identificação de áreas de aprimoramento e para o desenvolvimento de intervenções que potencializem a prática educacional da EJA, fomentando a inclusão e o desenvolvimento integral de jovens e adultos no contexto educacional brasileiro.

## 1.1. PROBLEMA, OBJETIVOS E RELEVÂNCIA DA PESQUISA

A presente pesquisa possui como *problema* o seguinte questionamento: em que medida a Política de Educação de Jovens e Adultos se reflete na formação de educadores da EJA I das unidades de ensino da rede municipal de Salvador, no período de 2016 a 2024? Foi utilizada a expressão “em que medida” para indicar que a pesquisa se move em um espaço analítico balizado por questões norteadoras, além de seus objetivos, que fornecem a extensão desta medida e cuja observância será necessária para a construção de conhecimento em torno do problema de pesquisa, a saber: como se deu a evolução sócio-histórico-legal da Política de Educação de Jovens e Adultos no Brasil? Quais são os aspectos da Política de Educação de Jovens e Adultos que estão relacionados à formação dos professores da EJA I que atuam nas unidades de ensino da rede municipal de Salvador? Quais são os principais desafios enfrentados na implementação da Política de Educação de Jovens e Adultos em Salvador, e como esses desafios afetam a formação de educadores da EJA I?

O objetivo deste estudo consiste em analisar em que medida a Política Educacional de Jovens e Adultos se reflete na formação de professores das unidades de ensino da rede municipal de Salvador, no período de 2016 a 2024. Além disso, busca-se como objetivos específicos: analisar a evolução sócio-histórico-legal da Política de Educação de Jovens e Adultos (EJA), particularmente no que diz respeito à formação docente; discutir aspectos da Política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que estão relacionados à formação dos professores que atuam nas unidades de ensino da rede municipal de Salvador; examinar em que medida a Política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) contribui para a formação permanente e em serviço dos professores da EJA nas unidades de ensino da rede municipal de Salvador; investigar os principais desafios enfrentados na implementação da Política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Salvador, com foco na formação dos professores.

Com base na questão central e nos objetivos, formula-se algumas hipóteses que serão confirmadas ou refutadas ao longo deste estudo:

- A Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período de

2016 a 2024, foi marcada por mudanças estruturais que influenciaram as diretrizes curriculares e os programas de formação de professores em âmbito nacional. Tais mudanças geraram diversos impactos na rede municipal de ensino de Salvador, refletindo as contradições entre as intenções das políticas públicas e os desafios locais de implementação, especialmente no que se refere à formação continuada dos docentes e às práticas pedagógicas voltadas para os sujeitos da EJA.

- A formação continuada dos educadores que atuam na EJA nas unidades de ensino da rede municipal de Salvador, entre 2016 e 2024, foi condicionada pela escassez de recursos, pela fragmentação e descontinuidade das políticas educacionais e pela ausência de apoio institucional. Esses fatores influenciaram diretamente a eficácia da política educacional revelando tensões na proposta oficial de formação docente.

Para que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) alcance seus objetivos, é essencial que os educadores atuantes nessa modalidade de ensino obtenham uma formação que correspondam às demandas específicas da EJA. A eficácia do ensino disponibilizada aos estudantes jovens e adultos está diretamente ligada à qualidade da formação recebida pelos docentes e à implementação prática dessa formação em seu trabalho pedagógico.

A investigação da trajetória histórico-legal da Política de Educação de Jovens e Adultos possibilita a identificação de marcas, desafios e conquistas ao longo do tempo. Este exame é fundamental para fornecer informações que possam orientar a revisão e o aprimoramento das políticas educacionais vigentes e futuras. Além disso, compreender como a política educacional afeta a formação dos professores da EJA no município de Salvador facilita a reconfiguração e a disseminação de práticas e estratégias exitosas para outras regiões.

A importância desta pesquisa reside na análise do impacto da política educacional da EJA na formação dos professores dentro das unidades de ensino da rede municipal de Salvador. Essa análise visa contribuir para a melhoria das políticas educacionais direcionadas à modalidade, possibilitando ajustes e melhorias na formação docente e, por consequência, na qualidade do ensino disponibilizado aos educandos.

## 1.2 QUESTÕES METODOLÓGICAS

A presente pesquisa adota uma abordagem metodológica estruturada a partir da análise bibliográfica e documental, fundamentada em uma perspectiva qualitativa e exploratória, que visa ao aprofundamento crítico do objeto de estudo. Com o objetivo de construir novos conhecimentos e ampliar a compreensão existente sobre a formação de professores de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede municipal de ensino de Salvador, essa abordagem metodológica possibilita uma investigação minuciosa dos elementos que estruturam o tema. Esse tipo de análise se configura como um estudo descritivo e proporciona uma visão abrangente das práticas institucionais e normativas que moldam a formação dos professores da EJA.

A pesquisa bibliográfica constitui uma etapa fundamental do trabalho científico e assume um papel estratégico na fundamentação teórica. Conforme Gil (2010), a pesquisa bibliográfica é caracterizada pela análise de material já elaborado, com ênfase em livros e artigos científicos, fornecendo a base de conhecimento necessária para o desenvolvimento do estudo. Amaral reforça a importância dessa etapa, ao afirmar que “a pesquisa bibliográfica é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho” (2007, p.1). Esta fase envolve o levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relevantes, visando assegurar um embasamento teórico sólido e coerente.

Macedo (1994, p. 13) observa que a pesquisa bibliográfica constitui “o primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o objetivo de revisar a literatura existente e não reiterar o tema de estudo ou experimentação”. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador visitar o conhecimento acumulado e evita a repetição de estudos já realizados. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 183), a pesquisa bibliográfica “não é apenas reiteração do que já foi dito ou escrito sobre algum assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

A pesquisa bibliográfica é, portanto, um instrumento que permite a construção de uma estrutura teórica capaz de guiar as etapas subsequentes, ao mesmo tempo

que possibilita identificar lacunas e contradições na literatura existente. Esta análise cuidadosa torna-se ainda mais relevante no contexto da EJA, onde a diversidade das necessidades formativas dos professores demanda uma compreensão aprofundada dos referenciais teóricos e epistemológicos que embasam sua prática docente.

A pesquisa documental, por sua vez, consiste no exame de documentos considerados fontes primárias e secundárias, que contribuem para uma compreensão ampliada do fenômeno em análise. De acordo com Severino (2014, p. 106), a pesquisa documental é caracterizada pela utilização de documentos em um sentido amplo, abrangendo não apenas documentos impressos, mas também outros materiais como jornais, fotografias, filmes, gravações e documentos legais. Nesse sentido, Gil (2002, p. 45) observa que a pesquisa documental se vale de “materiais denominados fontes primárias que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

Triviños (1987, p. 111) aponta que a análise documental permite ao investigador reunir informações diversificadas e detalhadas sobre leis educacionais, processos escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto, entre outros. Dentro do contexto desta pesquisa, a análise documental será realizada a partir de um conjunto de documentos oficiais, leis, regulamentações e políticas educacionais relacionadas à EJA, com o intuito de mapear a evolução histórica dessas políticas e identificar desafios específicos enfrentados pelo segmento. A investigação documental incluirá uma análise crítica da política educacional e das ações de formação contínua promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED), especificamente no período de 2016 a 2024, viabilizando a identificação de práticas e orientações voltadas ao fortalecimento da EJA na rede municipal.

A pesquisa qualitativa configura-se como uma abordagem metodológica que busca construir um conhecimento aprofundado sobre temas de grande relevância no contexto profissional, social e pedagógico. De acordo com Triviños (1987), a investigação qualitativa é apropriada para captar a subjetividade e a complexidade dos fenômenos educacionais, uma vez que esta abordagem foca no estudo do universo de significados, motivos, aspirações, crenças e valores que permeiam as ações e as práticas sociais. Como explica Minayo (2010, p. 22), a pesquisa qualitativa responde a questões particulares e se ocupa de um nível de realidade que não pode

ser quantificado, permitindo, assim, uma análise mais profunda das relações e dos processos sociais.

No contexto das ciências sociais, a abordagem qualitativa tem suas raízes no materialismo dialético, que considera o conhecimento social está em constante transformação, limitado pela historicidade dos fenômenos. Triviños (1987, p. 64) destaca que a pesquisa qualitativa é “baseada na corrente do materialismo dialético”, o que implica que a prática social deve estabelecer um relativismo e reconhecer os diferentes graus de conhecimento e suas limitações históricas. Esse aspecto torna a abordagem qualitativa especialmente adequada para explorar a natureza complexa e dinâmica da formação de professores na EJA.

A pesquisa exploratória complementa a abordagem qualitativa ao buscar investigar um tema pouco explorado e fornecer um suporte teórico que contribua para a geração de novos conhecimentos. Segundo Gil (2010, p. 27), a pesquisa exploratória tem como principal finalidade “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Este tipo de pesquisa é de particular importância no âmbito da EJA, pois permite identificar as lacunas epistemológicas e metodológicas existentes na formação inicial e contínua dos professores, fornecendo uma base sólida para futuras investigações.

A execução da pesquisa seguiu uma série de procedimentos metodológicos para garantir a sistematização e a profundidade da investigação:

- a) Revisão Sistemática da Literatura: A primeira etapa consistiu em uma revisão sistemática da literatura acadêmica e um levantamento de informações em bases de dados especializadas, abordando temas como EJA, políticas educacionais e formação de professores. Esse levantamento incluiu tanto estudos teóricos quanto empíricos, com o objetivo de construir uma base teórica robusta e identificar as principais lacunas e avanços na literatura. A revisão foi conduzida de maneira criteriosa, visando à criação de uma estrutura conceitual que fundamente a análise dos dados.

- b) Levantamento e Análise Curricular: Foi realizado um levantamento da estrutura curricular dos cursos de Pedagogia em universidades públicas e privadas do Estado da Bahia, incluindo a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade Federal da Bahia (UFBA/FACED) e a Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Este levantamento possibilitou verificar a presença do componente EJA no currículo e avaliar se as diretrizes curriculares contemplam a formação de professores para a atuação nessa modalidade específica da educação. A análise curricular permitiu entender de que maneira a formação inicial de pedagogos atende às demandas da EJA e se há um compromisso explícito com a preparação dos docentes para atuar nessa modalidade.
- c) Análise Documental e Política Educacional: Em paralelo, foi realizada uma análise documental que abarcará documentos legais, regulamentos e políticas educacionais referentes a EJA. Essa análise mapeou a evolução das políticas educacionais, identificando mudanças, avanços e desafios. A pesquisa documental incluiu uma investigação em *locus* na Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED), a fim de examinar as políticas e práticas de formação permanente para professores da rede municipal no período de 2016 a 2024. Esse procedimento visou compreender como as normativas e diretrizes impactam diretamente a formação docente e o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à EJA.

A metodologia delineada para este estudo busca, desta forma, construir uma análise articulada do fenômeno investigado, permitindo uma compreensão mais ampla dos fatores que impactam a formação de professores da EJA na rede municipal de Salvador. A estrutura metodológica proposta buscou não apenas responder às questões da pesquisa, mas também contribuir para o desenvolvimento de práticas e políticas educacionais mais alinhadas com as especificidades e as demandas da EJA.

A fundamentação teórica da pesquisa se baseou em conceitos e estudos de autores reconhecidos nas áreas da EJA, políticas educacionais e formação de professores. A combinação da revisão bibliográfica com a análise documental buscou uma compreensão abrangente e contextualizada dos temas investigados,

contribuindo para o aprimoramento das práticas e políticas na área da EJA. Dentre os autores, destacaram-se neste estudo as contribuições de:

- Paulo Freire: educador central na compreensão da EJA, que discutiu e aplicou as experiências relevantes na área da educação popular. Em suas obras "Pedagogia do Oprimido" (1987) e "Pedagogia da Autonomia" (2021) destaca-se a perspectiva crítica, dialógica e libertadora na educação de adultos, em que a formação vai além da mera transmissão de conhecimento, buscando a conscientização e a emancipação dos educandos e a transformação da realidade social.
- Vanilda Paiva: na obra "História da Educação Popular no Brasil - educação popular e educação de adultos" (2015), que traz uma abordagem da trajetória da Educação Popular no Brasil, dando ênfase à educação de Adultos, a autora analisa como essa formação e educação se desenvolveram ao longo da história brasileira, destacando os contextos sociais e políticos que influenciaram a sua prática.
- Miguel Arroyo: em diversas de suas obras, o autor destaca a valorização dos professores, aborda sobre a identidade dos sujeitos da EJA, a formação dos educadores e salienta que a formação dos docentes está intrinsecamente ligada à qualidade da educação disponibilizada aos alunos. Argumenta que é essencial investir na capacitação e na valorização dos docentes para conquistar uma educação de qualidade, especialmente na obra "Currículo: Território em Disputa" (2013), em que apresenta o currículo como espaço de disputas: e seus reflexos na identidade profissional e na autonomia dos educandos.
- Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro, que na obra "Escolarização de Jovens e Adultos" (2000), trazem uma discussão abrangente sobre a educação de adultos no Brasil, analisam as transformações sociais, políticas e econômicas, discutem a alfabetização de adultos, inclusão social e o direito a educação.
- Moacir Gadotti e José E. Romão (2006), que em "Educação de Jovens e Adultos - Teoria, Prática e Proposta" discutem a política de educação e a formação de educadores da EJA e apresentam análises teóricas sobre Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil.
- Antônio Amorim, Tânia Regina Dantas e Maria Sacramento Aquino (2017), com

a obra “Educação de Jovens e Adultos – Políticas Públicas, Formação de Professores, Gestão e Diversidade Multicultural”, que expõe sobre a formação inicial e continuada de professores e as políticas públicas e traz, em seu contexto, considerações a respeito de como se apresenta a modalidade de ensino convocada ao cumprimento de desempenhos sociais.

Esses autores oferecem uma visão abrangente e embasada sobre a EJA e a formação de educadores, permitindo a compreensão das complexidades envolvidas e fornecendo subsídios para a análise crítica das políticas educacionais e suas influências na formação dos professores na EJA.

No que diz respeito à pesquisa documental, foram utilizados os seguintes documentos:

- Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988, denominada pela doutrina de Constituição Cidadã, por reconhecer de forma explícita uma série de direitos sociais, dentre eles o direito à educação.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/96: Este documento é fundamental para compreender as normas legais da EJA no Brasil. Esta lei define os princípios e normas que regem o ensino no país, incluindo disposições específicas sobre a EJA.
- Parecer nº 11/2000: estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Este documento apresenta as diretrizes para a elaboração de propostas curriculares para a EJA, fornecendo informações cruciais sobre a orientação educacional nessa modalidade, inclusive sobre a formação de educadores.
- Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº13.005/2014 - 2014-2026: O PNE estabelece metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no Brasil e sua análise foi essencial para compreender as políticas educacionais em vigor e seu impacto na EJA, especialmente no que se refere à formação de professores.
- Resolução 01/2021: Institui diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, alinhando a Política Nacional de Alfabetização, BNCC e Educação a Distância.
- Resolução CME Nº41/ 2013: Dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos na

Rede Municipal de Ensino de Salvador.

- Teses e dissertações a partir de levantamento no repositório das universidades públicas do estado da Bahia.
- Programas e Políticas Municipais de Educação de Jovens e Adultos em Salvador: Estudos e relatórios específicos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador, no período de 2016 a 2024, que oferecem compreensão sobre as políticas educacionais locais para a EJA, fornecendo informações sobre a Formação Continuada e em serviço e valorização para os educadores da EJA nessa região.

Esses documentos constituem fontes oficiais e normativas que regulam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tanto no contexto nacional quanto no município de Salvador. A análise meticulosa desses documentos buscou entender como as políticas educacionais e os regulamentos governamentais influenciam a formação dos educadores envolvidos na EJA, a fim de esclarecer a aplicação prática das políticas e revelar como as diretrizes legais e normativas transformam a prática pedagógica e a implementação de estratégias educativas.

A articulação entre a base teórica e a análise documental, abrangendo leis, regulamentos e diretrizes, proporciona uma visão profunda e contextualizada das políticas educacionais. Este processo analítico permite compreender a eficácia e as limitações das políticas atuais, e especialmente, identificar áreas e propostas para aprimoramento na formação dos educadores da EJA. A integração desses elementos buscou, desta forma, a compreensão sobre como as políticas educacionais afetam a formação e a gestão pedagógica nas unidades de ensino da rede municipal de Salvador, contribuindo para a abordagem da educação de jovens e adultos neste trabalho.

A pesquisa está estruturada em cinco capítulos: a presente introdução, primeira seção deste estudo, delinea o contexto geral da pesquisa, define os objetivos e a relevância do estudo e descreve a abordagem metodológica adotada.

O segundo capítulo, intitulado *Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Contexto Sócio-Histórico-Legal*, busca explorar a trajetória das políticas da EJA no Brasil. Esta seção analisa o desenvolvimento histórico das políticas, os principais

marcos legais e regulamentares que compuseram a EJA, e o perfil dos sujeitos envolvidos na modalidade. A análise é subdividida em quatro partes: a trajetória das políticas da EJA, uma crítica aos marcos estruturantes, o perfil dos educandos e educadores da EJA, e as tendências e demandas contemporâneas na área.

O terceiro capítulo, intitulado *A EJA e as Políticas de Formação de Professores no Brasil: Da Formação Inicial à Formação Permanente*, examina a formação dos professores da EJA em suas diferentes fases. Este capítulo detalha a formação inicial, as práticas de formação continuada e permanente, e os desafios associados a esses processos de formação. A análise enfoca como essas políticas influenciam na qualidade do ensino desenvolvido pelos docentes.

O quarto capítulo, intitulado *A Política de Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Salvador e Sua Contribuição para a Formação de Professores*, concentra-se na aplicação específica das políticas da EJA no município de Salvador. Esta seção avalia o contexto local da EJA, a formação permanente em serviço para os professores e a gestão das políticas educacionais, abordando crises e a implementação de termos de ajuste de conduta.

No quinto capítulo apresentam-se as considerações finais do presente estudo, com uma síntese dos principais achados da pesquisa, discutindo suas implicações para a prática e recomendando melhorias nas políticas e práticas da EJA. Por fim, apresentam-se as referências que foram utilizadas como base para o desenvolvimento desse trabalho.

O documento é complementado ainda por alguns apêndices e anexos, que incluem os documentos utilizados, termo de autorização para uso de dados, Termo de Ajuste de Conduta da EJA (TAC), e documentos oficiais da política municipal da EJA. A maior quantidade e volume de anexos apresentados nesta seção justifica-se porque tais anexos são elementos essenciais para a fundamentação da contextualização histórica e de legislação realizada neste trabalho, tendo em vista também a opção metodológica pela análise documental aqui adotada.

## **2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO-LEGAL**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que se constitui como um campo de luta e resistência pela garantia dos direitos educacionais. Sua história está intrinsecamente ligada ao contexto histórico e social do Brasil, refletindo uma constante busca pela inclusão e justiça social. A educação de adultos tem suas raízes na era colonial, quando os jesuítas introduziram práticas educativas com o propósito de catequizar e aculturar os nativos. Desde aquele período, a educação para adultos enfrentou desafios significativos e seu espaço no sistema educacional brasileiro ainda é reduzido, lutando para se estabelecer como uma política pública efetiva.

A EJA representa um pilar fundamental na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, concretizando um direito para aqueles que, por diversas razões, não puderam completar sua educação formal na faixa etária convencional. Esta modalidade educacional é essencial para promover a equidade e a justiça social, permitindo que sujeitos que enfrentam desafios econômicos, sociais, políticos ou pessoais, que os afastaram do processo regular de escolarização, tenham acesso ao conhecimento e às habilidades necessárias para melhorar suas condições de vida. A EJA não apenas visa a recuperação do tempo educacional perdido, mas também busca proporcionar um espaço educativo que responda às necessidades específicas e às realidades de vida de seus educandos, refletindo um compromisso com a educação ao longo da vida.

O contexto sócio-histórico em que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se insere é caracterizado por profundas transformações que moldaram o cenário educacional ao longo do tempo. Historicamente, o acesso à educação formal foi sistematicamente negado a muitos dos sujeitos que hoje compõem o público da EJA, perpetuando ciclos de exclusão social e econômica. No entanto, mudanças econômicas, sociais e políticas têm exercido influência significativa sobre as trajetórias educacionais desses indivíduos, impulsionando iniciativas que buscam reparar essas desigualdades históricas. Conforme se verá ao longo desta dissertação, autores como Freire (1987) enfatizam que a educação de jovens e adultos não pode ser

compreendida apenas como um direito negado historicamente, mas como um campo de luta por emancipação e cidadania, um processo de conscientização que transcende o simples acesso à escolaridade formal. Essas ideias estão em consonância com os estudos de Arroyo (2011), que destacam a importância de considerar as trajetórias de vida e os saberes construídos pelos sujeitos da EJA, salientando a necessidade de uma educação que dialogue com suas realidades.

O desenvolvimento da EJA, portanto, deve ser analisado à luz dessas transformações e perspectivas teóricas, que incluem a implementação de políticas de inclusão social, a ampliação do direito à educação para todos e o fortalecimento de ações voltadas à redução das disparidades educacionais. Essas mudanças não apenas refletem uma maior conscientização sobre as desigualdades estruturais, mas também apontam para um compromisso crescente com a justiça social e educacional, reafirmando a educação como um instrumento essencial para a construção de uma sociedade mais equitativa e democrática.

Além do contexto histórico, as legislações desempenham um papel crucial na definição e na estruturação da EJA. As políticas públicas e as normas legais estabelecem diretrizes e padrões para a prática educativa, assegurando que os programas da EJA atendam às necessidades dos alunos e promovam a qualidade do ensino. A análise das legislações relevantes evidencia como as reformas legais têm procurado reconfigurar a educação para jovens e adultos às novas realidades e desafios, facilitando o acesso e a relevância dos sujeitos. No entanto, também é importante reconhecer as limitações e os desafios persistentes que ainda afetam a efetividade da EJA, que frequentemente enfrenta questões como a falta de recursos, a necessidade de formação adequada para os educadores e a dificuldade em adequar os currículos às realidades diversas dos alunos.

A análise da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sob as perspectivas sócio-histórica e legal proporciona uma compreensão ampla e aprofundada dos fatores que influenciam sua implementação e impacto na sociedade. Essa abordagem permite identificar não apenas os avanços conquistados ao longo do tempo, mas também os desafios persistentes que precisam ser enfrentados para consolidar seu papel como ferramenta de inclusão e equidade. A EJA, ao se estabelecer como uma modalidade de reparação histórica e social, torna-se fundamental para a promoção da justiça

social, proporcionando aos sujeitos historicamente excluídos o acesso à educação como um direito e uma oportunidade de transformação. Por meio do aprendizado contínuo, ela se configura como um instrumento indispensável para a construção de trajetórias mais dignas e para o fortalecimento de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Segundo Álvaro Vieira Pinto (2001, p. 29), a educação é considerada em dois significados: restrito e amplo. No sentido restrito, a educação é entendida como a pedagogia convencional, focada nas fases infantil e juvenil da vida. No entanto, o autor ressalta que reduzir a educação apenas a essas etapas limita sua verdadeira abrangência. Pinto (2001, p.29) prossegue afirmando que “a educação em sentido amplo (e autêntico) é a que diz respeito à existência humana em toda sua duração e em todos os seus aspectos”. Segundo o retromencionado autor é essencial justificar o problema da educação de adultos tanto lógica quanto sociologicamente. Nesse contexto, a educação em sentido restrito, associada à pedagogia convencional, não é suficiente para contemplar a complexidade da existência humana em todas as suas dimensões. A abordagem ampla proposta por Pinto enfatiza a necessidade de uma educação que acompanhe e enriqueça o indivíduo ao longo de toda sua vida, além das fases iniciais da infância e juventude.

A educação em seu sentido amplo, conforme destacado por Álvaro Vieira Pinto (2001), abrange a totalidade da existência humana, reconhecendo-a como um processo profundamente interligado às condições sociais, econômicas e culturais. Nesse contexto, é crucial considerar o impacto das contradições sociais, das desigualdades estruturais e das transformações históricas na compreensão da educação. Pinto ressalta que a educação não pode ser dissociada das realidades e desafios que formam a sociedade, e, portanto, deve ser vista como um fenômeno que reflete e responde às complexas dinâmicas da vida social e histórica.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve ser compreendida dentro de um contexto histórico mais amplo que permeia seu surgimento e desenvolvimento no Brasil. A EJA não surgiu isolada, mas como uma resposta a questões sociais, econômicas e políticas, complexas que transformaram a educação ao longo do tempo. Para uma análise completa da trajetória da EJA no Brasil, é fundamental assumir um ponto de vista que considere o processo sócio-histórico-legal em sua totalidade. Isso

implica traçar um panorama detalhado ao longo do tempo, investigando como as mudanças políticas e legais, bem como as transformações sociais e econômicas, influenciaram a evolução das políticas educacionais voltadas para jovens e adultos. Esta abordagem permite uma compreensão mais profunda das motivações e dos desafios enfrentados pela EJA, além de oferecer visões sobre como as reformas e os avanços legislativos impactaram a prática educacional e a inclusão social. Assim, ao examinar a trajetória política educacional da EJA, é possível identificar os avanços e retrocessos das políticas públicas de educação e a necessidade de assegurar uma educação verdadeiramente justa e transformadora.

## 2.1. A TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A trajetória das políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil revela um processo de constante mudanças, marcado por desafios históricos e sociais. A EJA, que surgiu como uma resposta às necessidades educacionais de populações jovens e adultas que se encontravam fora da faixa etária convencional educacional, representa uma luta contínua pela garantia de direitos educacionais. Desde os primórdios da colonização, quando a educação para adultos estava atrelada aos objetivos de catequese e aculturação realizado pelos jesuítas, até os dias atuais, a EJA tem enfrentado uma série de obstáculos para se firmar como uma política pública efetiva. Embora a necessidade de enfrentar o analfabetismo e promover a inclusão social seja reconhecida, as políticas voltadas para a EJA frequentemente foram e ainda são influenciadas por interesses econômicos e pressões multilaterais, o que dificulta uma abordagem consistente e comprometida com o processo educacional do cidadão brasileiro. A análise da evolução dessas políticas é fundamental para compreender os avanços realizados e os desafios que ainda persistem na busca por uma educação inclusiva e justa para todos.

Apesar de sua importância, a EJA continua a ocupar um lugar secundário no sistema educacional, lutando contra um dos maiores flagelos estruturais do Brasil: o analfabetismo. A abordagem do Estado em relação a essa questão frequentemente

reflete uma série de influências multilaterais e interesses econômicos, em vez de uma resposta robusta às necessidades emergentes da população.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), no período colonial, a ação educativa foi amplamente adaptada pelos religiosos que, além de promover a catequese e a disseminação do evangelho, introduziram modelos de comportamento e ensinaram ofícios essenciais para a economia colonial. Esse esforço educativo começou com os indígenas, os primeiros habitantes conhecidos da região, e, em seguida, foi estendido aos negros escravizados, refletindo uma abordagem inicial de inclusão educacional dentro dos limites impostos pela época<sup>1</sup>. Por fim, a educação foi também oferecida aos colonizadores e seus filhos, por meio das escolas de humanidades, que visavam a formação de elites coloniais.

A educação dos adultos nasceu, no Brasil, justamente com a educação elementar comum. Como sabemos, através do ensino das crianças os jesuítas buscavam também atingir seus pais; além disso, era tentada a catequese direta dos indígenas adultos e nesses casos a alfabetização e transmissão do idioma português servia como instrumento de cristianização e aculturação dos nativos (Paiva, 2015, p.193).

A primeira Constituição brasileira, promulgada em 1824, marcou um avanço significativo ao estabelecer o direito à "instrução primária e gratuita para todos os cidadãos", incluindo também os adultos. Esta disposição legal, influenciada por modelos europeus, visava garantir uma base de educação mais ampla, porém, na prática, as iniciativas para implementar esse direito foram limitadas e insuficientes para superar os desafios estruturais da educação no Brasil imperial. A falta de uma política educacional consistente e abrangente durante esse período evidenciou

---

<sup>1</sup> A primeira experiência de formação no Brasil, promovida pelos jesuítas, ocorreu em um contexto marcado por uma perspectiva colonialista, que violentou e desrespeitou as culturas dos povos indígenas. Ao forçar seu acultramento, os jesuítas não apenas impuseram uma visão de mundo eurocêntrica, mas também silenciaram saberes e práticas que eram intrínsecos à identidade cultural dos grupos nativos. Essa imposição não pode ser entendida como uma ação educativa no sentido freiriano, que defende uma educação libertadora e dialógica, capaz de respeitar e valorizar as experiências e conhecimentos dos educandos. Embora historicamente essa iniciativa represente um dos primeiros projetos educativos voltados para jovens e adultos no Brasil, é fundamental reconhecer que a "educação" nesse contexto estava longe de ser um processo de emancipação. Em vez disso, ela serviu como um instrumento de dominação, privando os sujeitos de sua autonomia e identidade cultural. A verdadeira educação, segundo Paulo Freire, deve promover a conscientização crítica e a transformação social. Portanto, ao refletir sobre essa primeira formação no Brasil, é essencial questionar as narrativas hegemônicas que muitas vezes romantizam essas iniciativas educativas. Devemos nos lembrar que a educação deve ser um espaço de diálogo e construção coletiva, onde todos os saberes são respeitados e valorizados.

demonstra a necessidade de um sistema educacional mais robusto e inclusivo, que se tornaria um tema central nas discussões sobre a educação no Brasil nas décadas seguintes.

Em 1854, foi estabelecida a primeira escola noturna no Brasil, e até 1876, o número de instituições educacionais desse tipo havia aumentado para um total de 117 em todo o país. Paiva (1973) analisa as razões para esse crescimento, destacando os fatores que contribuíram para a expansão das escolas noturnas e para a resposta às necessidades educacionais emergentes da época.

A crise do sistema escravocrata e a necessidade de uma nova forma de produção são alguns dos motivos para a difusão das escolas noturnas, entretanto, essas escolas tiveram um alto índice de evasão o que contribuiu consideravelmente para o seu fracasso. Ressurgindo novamente em 1880, com o estímulo dado pela reforma eleitoral – lei Saraiva -, chegando-se a cogitar a extensão da obrigatoriedade escolar aos adolescentes e adultos nos lugares em que se comprovasse a inexistência de escolas noturnas (Paiva, 1973, p.168).

De acordo com Paiva (2015, p.196), a extinção das escolas ocorreu porque o seu estabelecimento não correspondia à demanda ou a pressão pela ampliação das oportunidades educativas para adultos, mas foi fruto da mera difusão de ideias acerca da necessidade de tais escolas. Nos anos 1880, o ressurgimento das escolas noturnas para adultos é estimulado pela reforma eleitoral (Lei Saraiva). No município neutro, a reforma educativa de 1878 era justificada em função da nova reforma eleitoral em discussão, e o problema da educação dos adultos chega a merecer um decreto especial.

Ao final do período Imperial, Haddad e Di Pierro (2000) destaca que 82% da população brasileira com mais de cinco anos era analfabeta. Com a transição para a República e a promulgação da Constituição de 1891, não houve menção à gratuidade da instrução, ao contrário do que estava previsto na Constituição Imperial. Esta nova Constituição descentralizou a responsabilidade pelo ensino básico, transferindo-a para as Províncias, e concentrou a atenção da educação nas elites, deixando à União a função de estimular essas atividades, com maior foco no ensino secundário e superior. Ademais, a Constituição de 1891 vinculou o direito ao voto à alfabetização, um reflexo das prioridades educacionais da época.

Durante a Primeira República, embora houvesse tentativas de reformas educacionais, os investimentos em educação foram insuficientes. Em 1920, após três décadas de República, o censo ainda indicava um alarmante índice de 72% de analfabetismo entre pessoas com mais de cinco anos de idade (Haddad; Di Pierro, 2000). Esse déficit educacional fez surgir, a partir de 1920, movimentos que reivindicaram um ensino público mais inclusivo e a implementação de políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos.

Paiva (2015) ressalta que em 1928, com a reforma do distrito Federal, houve um cuidado com a educação dos adultos ao reorganizar os cursos elementares noturnos e moralizar o seu funcionamento. Sob nova designação (Cursos Populares Noturnos), tais cursos deveriam ministrar o ensino primário elementar em 2 anos a adultos analfabetos. Ocorre que essa reforma que, no que concerne à educação de adultos, não aconteceu em virtude da Revolução de 30, chegou a provocar um crescimento das matrículas nos cursos elementares noturnos em (25% em 1920) em consequência da reorganização inicial.

Em 1932, Anísio Teixeira assume o cargo deixado por Fernando de Azevedo em 1930, encontrando reformada a instrução elementar e normal no Distrito Federal. [...] Restava ao educador terminar a implementação da reforma de 28, entretanto, ao colocar em prática o regulamento de 28, mais uma vez o ensino de adulto foi atingido. Só no ano seguinte, com o decreto nº 4.299 de 25 de julho, que reformava o ensino elementar de adulto e organizava o curso de continuação e aperfeiçoamento, os novos cursos, cuja organização foi entregue a Paschoal Leme, não puderam se implementados em 1933 por falta de recursos orçamentário (Paiva, 2015, p.197).

Corroborando com a autora, ao analisar a época passada, e relacionando com os tempos atuais, é possível verificar que muito pouco se avançou em termos de investimentos em políticas públicas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos. A EJA sempre foi marginalizada, colocada de lado, os recursos nunca chegaram até a EJA. Desvalorização, descaso e falta de prioridade sempre estiveram presentes na história da modalidade de ensino, contando sempre com políticas de governos, nunca com políticas de Estado.

No final de 1935, com o levante comunista de novembro e a onda de suspeita que ele acarretou, Anísio deixou o cargo juntamente com seus colaboradores mais próximos, mantendo-se afastado das atividades educacionais do país até o final do Estado Novo (Paiva, 2015). Segundo a autora, no início da segunda república a ação

dos “profissionais da educação propiciou o desenvolvimento das estatísticas relativas ao ensino supletivo daqueles referentes ao ensino elementar comum, através do Convênio Estatístico de 1931. Sendo assim Paiva (2015) afirma que, entretanto,

Programas concretos de educação de adultos com maior significação só surgem quando a radicalização política já havia obrigado muitos educadores a abandonarem seu “neutralismo” inicial e reconhecerem o papel da educação como veículo de difusão de ideias e sua importância na recomposição do poder político e das estruturas sócio-econômicas (sic) foram da ordem vigente (Paiva, 2015, p.194).

Nesse período, a Constituição de 1934 instituiu a criação do Plano Nacional de Educação (Neves, 2015, p.33), que estabeleceu a educação de adultos como dever do Estado, incluindo em suas normativas a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva para adultos. Diante dos apelos da UNESCO, recém-criada para que os países emitissem esforços no sentido da educação dos contingentes adultos analfabetos, ampliam-se as discussões sobre analfabetismo no Brasil, estimulando a criação de programas para atendimento à população adulta em estado de analfabetismo.

Foi somente em 1942 que o Estado brasileiro efetivamente começou a atuar com mais seriedade na educação de jovens e adultos, com a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário. Este Fundo visava ampliar e melhorar o ensino primário em todo o país, incluindo programas de ensino supletivo. Em 1945, foi regulamentado que 25% dos recursos do fundo deveriam ser destinados a um plano geral de Ensino Supletivo, especificamente voltado para jovens e adultos analfabetos (Brasil, 1942 apud Haddad; Di Pierro, 2000). Essas medidas representaram um avanço significativo para a inclusão de adultos no sistema educacional, refletindo um compromisso com a erradicação do analfabetismo e a promoção da educação como um direito universal.

Em 1945, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) lançou um programa essencial para abordar as profundas desigualdades educacionais globais. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), a UNESCO assumiu a responsabilidade de evidenciar as disparidades entre países e sublinhar o papel vital da educação no processo de desenvolvimento das nações. Em 1947, foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), que lançou a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Paiva (2015) observa que a CEAA surgiu como uma extensão das orientações da UNESCO em favor da educação

popular, tendo sido regulamentada pelo Fundo Nacional de Ensino Primário (FUNEP) para promover a educação de jovens e adultos. A campanha, que vigorou de 1947 até 1962, visava formar mão de obra alfabetizada, tanto urbana quanto rural, e impulsionar o desenvolvimento do país.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (Organização das Nações Unidas, 1948) reforçou o direito universal à educação, destacando a importância de garantir a oportunidade de aprender e compartilhar conhecimentos para todos. Esse período foi crucial para a Educação de Adultos, representando um avanço significativo na participação do Estado e na superação de visões preconceituosas sobre o analfabetismo adulto.

Durante o final do governo de Getúlio Vargas, em 1954, movimentos de massa e os apelos da UNESCO em favor da educação popular, incluindo a Educação de Adultos, desempenharam um papel crucial na definição de metas para a alfabetização de adultos. Esses esforços foram reconhecidos como essenciais para a política de desenvolvimento nacional, pois a alfabetização de adultos não só promovia a inclusão social, mas também contribuía para o progresso econômico e social do país.

De acordo com Paiva (2015), em janeiro de 1958 foi criada a Campanha Nacional de Erradicação ao Analfabetismo. A CNEA pretendia ser um programa experimental destinado à educação popular em geral, porém sofreu diversas dificuldades financeiras, até sua extinção em 1963. Durante sua existência, porém realizou cursos de formação e treinamento de professores, que marcaram um passo importante na inclusão de adultos no sistema educacional e na busca por um desenvolvimento mais equitativo:

Esses cursos foram previstos para realização em 3 fases, de 3 meses cada uma, durante o período das férias escolares e, em face desta determinação, o ano escolar leopoldinense passou a ser de 8 meses consecutivos (para permitir que o professor frequentasse 3 meses de aula e tivesse um mês de férias) e as férias rurais passariam a ser estabelecidas em períodos diferentes para estabelecer o funcionamento dos centros durante todo o ano (Paiva, 2015, p.247).

Neste período, as obras de Paulo Freire trazem para a discussão uma nova perspectiva educacional, em que a construção de conhecimento se dá de forma conjunta pelos sujeitos da educação, a partir de um processo educativo emancipatório entre educador e educando. Nesta perspectiva, Freire pontuava que os sujeitos

excluídos da educação por processos históricos se encontram em situação de opressão, e a educação neste contexto se direciona à uma finalidade de construção conjunta de saberes para a libertação.

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pelas práxis de sua busca: pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela, luta que, pela finalidade que lhe deram os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando se revista da falsa generosidade referida (Freire, 1987, p.31).

Freire (1987) argumenta que a experiência direta da opressão concede aos oprimidos uma compreensão singular e profunda da natureza opressiva das sociedades que os marginalizam. Este conhecimento, adquirido através da vivência da opressão, não é apenas teórico, mas um entendimento enraizado na prática e na experiência cotidiana da injustiça. Experiência que o “mestre” Paulo Freire realiza em sua prática educacional. O autor também sublinha que os oprimidos, por sentirem os impactos profundos da opressão, estão mais adequadamente preparados para reconhecer a necessidade urgente de mudança. A busca pela libertação, nesta visão, não é um processo aleatório, mas sim um resultado de umas práxis planejada e consciente. Este processo envolve a educação crítica e a ação contínua, sendo um reflexo da necessidade de mobilizar e organizar esforços para transformar as estruturas opressivas.

Na perspectiva freiriana, a luta pela libertação é entendida como um ato de amor verdadeiro, que se opõe ao desamor manifestado na violência e na opressão dos dominadores. Freire (1987) condena a falsa generosidade, caracterizando-a como uma forma superficial de solidariedade que não resulta em mudanças estruturais relevantes. Em contraste, o amor verdadeiro na luta pela justiça implica uma dedicação intensa à transformação social e à equidade.

O educador enfatiza, ainda, a relevância do conhecimento e da experiência dos oprimidos na formulação de abordagens efetivas de resistência e mudança. A análise crítica desenvolvida através da vivência da opressão e das práxis educativas é fundamental para a luta pela justiça e pela construção de uma sociedade mais equitativa. A abordagem de Freire reforça a necessidade de dar voz e respaldar às

manifestações dos marginalizados valorizando sua importância na promoção da transformação social. Também valoriza uma educação baseada na interação amorosa entre educador e educando, construindo conhecimento que gere transformação social e emancipação dos sujeitos.

Essas ideias ganharam destaque no Brasil nos anos 1960, que vivenciava um período de grandes transformações sociais e políticas. Nesse contexto, o pensamento de Paulo Freire sobre educação popular proporcionava uma alternativa pedagógica que valorizava a cultura popular e a participação dos sujeitos na construção do conhecimento. A busca por novas diretrizes para a educação de adultos era impulsionada tanto por fatores internos quanto pela influência de movimentos sociais e políticos.

Neste período, de acordo com Cunha (1999), em meio à abordagem inovadora de Freire, o analfabetismo começou a ser compreendido como uma consequência da pobreza, por sua vez gerada por uma estrutura social desigual. Essa perspectiva destacou a relação intrínseca entre analfabetismo e desigualdade social, sugerindo que a educação não deveria ser vista apenas como um meio de aquisição de habilidades básicas, mas como uma ferramenta essencial para a transformação estrutural e para a promoção da justiça social.

Portanto, a evolução da percepção sobre a educação de adultos e o analfabetismo reflete uma crescente compreensão de que a alfabetização é fundamental não apenas para o desenvolvimento individual, mas também para a equidade e a justiça social em uma perspectiva mais geral. O reconhecimento do analfabetismo como uma consequência da desigualdade econômica destaca a necessidade de políticas educacionais que tratem as causas estruturais da opressão e promovam a inclusão e a participação plena dos sujeitos na sociedade.

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o comprometimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (Freire, 2021, p. 53).

Durante a década de 1960, as campanhas em favor da EJA seguem por todo país e ajudam a redefinir o processo de aprendizagem do sujeito, com a defesa de uma educação crítica e dialógica. Mas, com o golpe militar de 1964 vieram os acordos

MEC-USAID (1965 a 1967) e muitos programas foram extintos; com isso, a educação popular e de jovens e adultos passaram a ser mais presentes no âmbito dos movimentos sociais. Os acordos MEC-USAID consistiam em:

O Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, foram firmados 12 acordos, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior (Minto, 2006).

Em 1967, é fundado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que teve suas características programáticas iniciais alteradas para atender interesses governamentais. Em seguida, o Ensino Supletivo surge ainda no contexto da superação do analfabetismo e escolarização, instituídos pela Lei 5.692/71 (Brasil, 1971), que trata sobre escolarização tardia e a flexibilização no desenvolvimento das atividades educativas.

A presidência do MOBRAL foi entregue ao economista Mário Henrique Simonsen. A partir das suas articulações, criaram-se mecanismos para seu financiamento e procurou-se “vender” a ideia do MOBRAL junto à sociedade civil. Simonsen e o então ministro da Educação, coronel Jarbas Passarinho, passaram a propagandar o MOBRAL junto aos empresários, convencidos de que o programa “livraria o país da chaga do analfabetismo e simultaneamente realizaria uma ação ideológica capaz de assegurar a estabilidade do *status quo*, permitindo às empresas contarem com amplos contingentes de força de trabalho alfabetizada” (Paiva, 1981 *apud* Haddad; Di Pierro, 2005, p. 97).

Em 1985, o MOBRAL, com seus recursos minguados, foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), que incorporou muitas das ações do MOBRAL (Belluzzo; Tomiosso, 2015). Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o direito à educação básica foi estendido a jovens e adultos, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) trouxe importantes avanços para a educação de jovens e adultos, período de grande importância para a configuração e constituição da EJA enquanto direito. Esses avanços foram frutos, em grande parte, da mobilização dos mais diversos movimentos organizados (Ovídio *et al.*, 2019).

Em 1990, a Fundação Educar foi extinta e o Ministério da Educação e Cultura (MEC) implementou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que teve apenas um ano de duração. Em 1995, instaurou-se a reforma educacional que visava descentralizar encargos com a educação e, mais uma vez, a educação destinada a jovens e adultos ficava em condição de desprestígio, mesmo com a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF (Brasil, 1996).

Personalidades influentes sobre as políticas educacionais, como o ex-Ministro José Goldenberg, o consultor Cláudio Moura Castro, além dos já falecidos Senador Darcy Ribeiro e o pesquisador do IPEA, Sérgio Costa Ribeiro, afirmaram publicamente ser contra investimentos na educação de adultos. Para eles, era mais importante que os recursos educativos fossem aplicados no ensino primário, pois os adultos analfabetos já estavam adaptados a sua condição (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001, p.66-67).

Mesmo com alguns retrocessos nos anos seguintes, a Constituição Federal de 1988 trouxe o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como direito (Brasil, 1996) e dando margem para que a EJA fosse abordada, na LDB (Lei nº 9.394/96) como modalidade permanente e fundamental. A referida lei, no artigo 37, determina que a Educação de Jovens e Adultos seja destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (Brasil, 1996).

Entre os anos de 2005 e 2006, ocorre a criação dos programas PROJOVEM e PROEJA<sup>2</sup>. O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), criado com o Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005, tem como objetivo de elevar a escolaridade de jovens entre 18 e 29 anos que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental. Tem como objetivo a conclusão dos estudos, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, integrada à qualificação profissional e desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, conforme previsto no art. 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 2008).

---

<sup>2</sup> Antes destes programas, em 1997, durante o governo FHC, foi criado o Programa Alfabetização Solidária, direcionado aos municípios com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e maior número de analfabetos. O programa enfrentou críticas por fatores como: as aulas eram ministradas por professores leigos, tinham duração de seis meses, os professores não estabeleciam vínculo empregatício com as escolas, e o programa era financiado por empresas e pessoas físicas.

Já o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi estabelecido pelo decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Trata-se de uma modalidade de EJA integrada à educação profissional, em que o estudante recebe a formação básica juntamente com uma qualificação ou uma formação técnica.

Já em 2007, o Ministério da Educação (MEC) aprova a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), e todas as modalidades de ensino passam a depender deste fundo de recursos financeiros destinados à educação (Brasil, 2007).

A Educação de Jovens e Adultos teve outra grande conquista quando, foi incluída no fundo do Desenvolvimento da Educação Básica, o FUNDEB, que havia substituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o FUNDEF, pois ele ajudou muito nas questões básicas, como reservar recursos para Educação de Jovens e Adultos, mesmo que eles ainda sejam menores que as outras modalidades (Brasil, 2018).

Segundo Arroyo (2006, p.20), com isso, “discute-se, a EJA nas novas estruturas de financiamento da Educação Básica” e “criam-se estruturas gerenciais específicas para EJA nas secretarias estaduais e municipais”. Porém, permanece ainda, na contemporaneidade, a necessidade da EJA se integrar a um sistema nacional de educação. Esta é uma tarefa que exige repensar o atual modelo de colaboração, objetivando redefinir a responsabilidade dos entes federativos. Cabe considerar que a intersectorialidade da EJA implica em múltiplos desafios, face à desarticulação ainda existente entre as ações governamentais, e requer parcerias e envolvimento no processo educativo, com a integração de todas as esferas governamentais e da sociedade civil, relacionadas com o campo do trabalho, da saúde, do meio ambiente, da segurança pública da assistência social, cultura e comunicação (Brasil, 2016).

Isso implica a necessária opção pelo processo participativo e democrático, mesmo em tempo de retrocessos e movimentos pendulares com relação a direitos e garantias fundamentais<sup>3</sup>, tendo em vista que os sujeitos da EJA precisam ser

---

<sup>3</sup> É um exemplo deste cenário a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em 2019, por meio do Decreto nº 9.465, que representou um retrocesso significativo para as políticas públicas de educação no Brasil, em especial para a alfabetização, a inclusão e a diversidade. A criação da SECADI (então chamada SECAD), responsável

envolvidos nas tomadas de decisões, assumindo uma perspectiva freiriana (2021). O reconhecimento da EJA como uma prioridade educacional é, portanto, uma questão crucial para a superação das desigualdades e para o desenvolvimento equitativo do país.

Como visto neste tópico, ao longo das últimas décadas, em meio a alguns retrocessos, diversos marcos legais e operacionais foram estabelecidos, garantindo a estruturação da EJA como uma política pública sólida e inclusiva. Esses marcos servem como indicativos das transformações sociais e pedagógicas que têm influenciado esse segmento da educação brasileira. O quadro a seguir sistematiza as principais normativas que orientaram a EJA, destacando as legislações e diretrizes fundamentais que têm orientado sua implementação.

Quadro 1 - Marcos Legais e Operacionais da Constituição da EJA como política pública no Brasil

CONSTITUIÇÕES	PERÍODO	ABORDAGENS SOBRE A EDUCAÇÃO
<b>Constituição Imperial</b>	1824	Reserva a todos os cidadãos a instrução primária gratuita (Brasil,2000, p.13).
<b>Decreto n. 7.247 de 19 de abril</b>	1879	A reforma do ensino, por Leôncio de Carvalho, previa a criação de curso para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino, com duas horas diárias de duração no verão e três no inverno.
<b>Primeira Constituição Republicana Proclamada</b>	1891	Retira do seu texto a referência à gratuidade da instrução (existente na Constituição Império) ao mesmo tempo em que condiciona ao exercício do voto à alfabetização (art. 70).
<b>Constituição de 1934</b>	1934	Reconheceu, pela primeira vez, em caráter nacional, a educação como um direito de todos e que deve ser ministrada pela família e poderes públicos (art. 149). No art. 150, refere-se

pela formulação de políticas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), foi criada em 2004, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e foi uma conquista impulsionada pelas demandas de movimentos sociais que lutavam pela redução das desigualdades educacionais e pela ampliação da participação da sociedade, especialmente de jovens e adultos, na formulação e implementação de políticas públicas. Seu principal objetivo era garantir o acesso à educação continuada como uma ferramenta de inclusão social e cidadania. Esse momento representou um marco ao valorizar e promover políticas públicas em prol de direitos fundamentais e de uma sociedade mais justa. A SECADI foi reaberta pelo presidente Lula em 2023 (Brasil, 2006). Estes movimentos de avanço e retrocesso vão ao encontro da perspectiva de Freire (2021) de que a experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar à margem do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção.

		ao Plano Nacional de educação, que deve obedecer aos princípios do Ensino Primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos.
<b>Constituição de 1946</b>	1946	Reconhece a educação como um direito de todos (art.166) e estabeleceu que o ensino primário era obrigatório e gratuito. Promovia a liberdade de ensino e garantia autonomia às instituições educacionais.
<b>Constituição de 1967</b>	1967	Mantém a educação como direito de todos (art. 168) e, pela primeira vez, estende a obrigatoriedade da escola até os 14 anos.
<b>Constituição de 1988</b>	1988	O art. 205 estabeleceu a educação como um direito de todos, dever do estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo, o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O 206 prevê que o ensino será ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para acesso e permanência na escola, gratuidade do ensino público, educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, assegurando inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.
<b>Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBN)</b>	1996	Além de reforçar princípios fundamentais da Constituição, no que diz respeito à EJA, apresenta como uma modalidade da Educação Básica destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino Fundamental e médio na idade própria. Prevê, no art. 38, que os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum curricular, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Diante da trajetória histórica de luta e resistência que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem atravessando ao longo dos anos, torna-se indispensável uma análise aprofundada dos marcos estruturantes que moldaram e influenciaram essa política educacional no Brasil. As mudanças nos objetivos e funções da EJA, como exposto, refletem tentativas contínuas de responder aos desafios históricos de exclusão e de ressignificação das demandas contemporâneas da sociedade. No entanto, a trajetória da EJA não é linear, e o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino revela tanto avanços quanto retrocessos, refletindo as tensões sociais, políticas e econômicas que caracterizam a realidade do país. Nesse sentido, o próximo ponto busca explorar os caminhos e descaminhos da EJA no país, analisando como as políticas estruturantes impactaram a consolidação desse direito e o enfrentamento das desigualdades educacionais que ainda persistem.

## 2.2. CAMINHOS E DESCAMINHOS: UMA ANÁLISE DOS MARCOS ESTRUTURANTES DA POLÍTICA DA EJA NO BRASIL

Após o exame geral da trajetória histórica e normativa da EJA, este tópico se debruçará sobre desdobramentos mais recentes. De acordo com o Dossiê EJA (2022), durante o governo Jair Bolsonaro (2019-2022), não houve implementação de novos programas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), apenas a realização do Exame Nacional para Certificação de Competências da EJA (ENCCEJA), criado pelo MEC em 2002. Os recursos utilizados foram de convênios de programas anteriores, como Brasil Alfabetizado, PROJOVEM, PRONATEC e PRONACAMPO, implementados em governos passados para ampliar o acesso à educação e capacitação profissional.

O Dossiê EJA (MPB, 2022) aponta que o MEC realizou apenas quatro ações relacionadas à EJA nesse período, destacando-se três principais:

1. **Política Nacional de Alfabetização (PNA):** Em abril de 2019, o Decreto nº 9.765 incluiu a Meta 9 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que visa erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir o analfabetismo funcional. Apesar disso, o método fônico<sup>4</sup> foi priorizado, desconsiderando as singularidades dos sujeitos da EJA, o que representa um retrocesso na alfabetização dialógica e emancipatória.
2. **Programa Nacional do Livro Didático da EJA (PNLD/EJA):** Em janeiro de 2020, foi realizada consulta pública para um novo edital do PNLD/EJA para 2021, mas ele nunca foi publicado. Como consequência, os materiais didáticos utilizados datam de 2013, prejudicando a atualização dos conteúdos e a contextualização da aprendizagem para os educandos da EJA. A falta de investimentos demonstra o descaso com essa modalidade de ensino.
3. **Adequação das Diretrizes Nacionais da EJA à BNCC:** Em 2019, a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) consultou a Câmara de Educação Básica

---

<sup>4</sup> A política implementada, ao destacar o método fônico, de forma menorista, fundamentado nas famílias silábicas como central para a alfabetização, parece contrapor-se à ideia de que cada sujeito em processo de alfabetização possui suas próprias singularidades e ritmos de aprendizagem, e a importância de considerar as experiências de vida e os conhecimentos prévios dos educandos, bem como suas necessidades e características individuais.

(CEB) sobre a adequação da EJA à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à reforma do Ensino Médio, incluindo flexibilização da carga horária e revisão das idades mínimas de ingresso. O CNE emitiu pareceres em 2020 e 2021, posteriormente incorporados pelo MEC nas Diretrizes Operacionais da EJA. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma determinação colocada para o sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBN) (Brasil (2009), pelas diretrizes curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNE) (Brasil, 2009) e pelo Plano Nacional de Educação PNE (Brasil, 2014). Deveria ser um progresso na melhoria da qualidade educacional, pois visa orientar os sistemas na criação de suas propostas curriculares, fundamentando no direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, conforme estabelece o PNE. E por ser um documento normativo, a BNCC servirá como referência para a elaboração dos currículos pelas escolas e sistemas de ensino. Entretanto, essa adequação acarreta uma padronização do currículo, ignorando as especificidades dos alunos da EJA. O currículo da EJA precisa ser discutido a partir da realidade dos sujeitos da EJA<sup>5</sup>, que são jovens e adultos trabalhadores que já traz uma leitura de mundo construída a partir das suas experiências de vida. Além disso, a flexibilização da carga horária mínima exigida pela normativa vigente levanta a questão sobre a qualidade do ensino oferecido na EJA e pode abrir portas para desigualdades se não for acompanhada de recursos adequados e apoio para os professores. A falta de investimento em formação continuada para os educadores pode comprometer a qualidade do ensino oferecido, além disso, é preciso garantir que essa flexibilização não resulte em um currículo fragmentado, onde os conteúdos essenciais sejam negligenciados em favor de uma abordagem superficial. Trata-se de um retrocesso para a educação como um todo, mas especificamente para a EJA.

O Dossiê EJA (MPB, 2022) aborda também os Pareceres CEB/CNE nº 6/2020 e nº 1/2021, que trataram do alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. Ainda que não estabeleça um referencial político-pedagógico próprio, o Parecer CNE/CEB nº 6/2020

---

<sup>5</sup> A abordagem do sujeito da EJA será aprofundada nos tópicos seguintes.

reconhece a extensa demanda potencial não atendida, a diversidade dos sujeitos da EJA (ênfase na sua vinculação ao mundo do trabalho) e as especificidades pedagógicas da modalidade. Além do alinhamento à BNCC e à PNA, o Parecer n.6/2020 recomenda enfaticamente a articulação entre a formação geral e a qualificação profissional em todas as etapas e segmentos da Educação Básica, modalidade EJA, mediante o estabelecimento de parcerias com a rede de escolas técnicas federais e estaduais e o Sistema S.

Sem maior fundamentação teórica ou exame de boas práticas, o Parecer passa a tipificar quatro possíveis modos de oferta: I. Educação de Jovens e Adultos presencial; II. Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação a Distância (EJA/EaD); III. Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional, em cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou de Formação Técnica Nível Médio; e IV. Educação de Jovens e Adultos ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo Vida. Os três primeiros modos de oferta são conhecidos e já eram previstos na legislação e normativas anteriores. As novidades introduzidas pelo Parecer e a respectiva resolução residem na especificação de formas de oferta da EJA Presencial e no quarto tipo. Após caracterizar cada uma dessas modalidades, o documento recomenda diversificar e flexibilizar a oferta da EJA Presencial para atender grupos com dificuldades de acesso e permanência na escola, detalhando possíveis formas alternativas de organização escolar, a saber: a EJA Combinada, a EJA Direcionada, a EJA Múltiplas etapas e a EJA Vinculada, nomenclatura e modos de organização compilado da normativa vigente no Distrito Federal (2020).

A reflexão apresentada no Dossiê EJA (MPB, 2022) é que os pareceres mencionados não foram objeto de discussão pela comunidade acadêmica, pelas secretarias estaduais e municipais de Educação ou pelas organizações da sociedade civil. Além disso, “não abordam a formação de docentes para atuar na EJA, seja na habilitação acadêmica, seja na formação continuada”. Porém a resolução nº1/2021 dedica o artigo 31 ao tema. No que se refere à formação inicial e continuada de professores a resolução diz que:

Art. 31. O Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos, bem como para professores do ensino regular que atuam com adolescentes, cujas idades,

extrapolam a relação idade-série, desenvolvidas em estreita relação com as Universidades Públicas e com os sistemas de ensino (CNE/CEB 1/2021).

O artigo 31 da Resolução CNE/CEB 1/2021 estabelece políticas e ações específicas para a formação de professores que atuam com jovens e adultos, porém uma análise profunda do documento revela tanto avanços quanto desafios inerentes a essa legislação, já que se trata de uma diretriz geral e a implementação das políticas e ações previstas depende de diversos fatores, como a disponibilidade de recursos financeiros, a qualificação dos formadores, a adesão das instituições de ensino e a vontade política dos gestores educacionais.

Segundo o Dossiê EJA (MPB, 2022), a interpretação da assessoria jurídica do órgão é de que pareceres e resoluções aprovados e homologados substituem automaticamente as normas precedentes relativas ao âmbito específico. Assim, os pareceres e resoluções em análise substituíram o conjunto de normas relativas à EJA formuladas pela CEB/CNE no transcorrer das duas primeiras décadas do século XXI<sup>6</sup>.

Ao regramento resgatado até aqui se somaram três outras mudanças ocorridas na legislação que alcançaram a EJA na década passada. A primeira delas foi a promulgação da Lei nº 13.005 de 2014, que instituiu o **Plano Nacional de Educação 2014/2024** e requisitou ações da EJA sobretudo para o alcance das Metas 8, 9 e 10 e respectivas estratégias.

- A Meta 8 visa elevar a escolaridade média dos jovens adultos (18 a 29 anos) para 12 anos, com foco na equidade racial e de renda. Para isso, o plano prevê a implementação de “programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial”, a garantia de “acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos

---

<sup>6</sup> Neste sentido, destacamos aqui o Parecer nº 11/2000, resultado de ampla consulta pública, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ele reafirmou o direito à educação para jovens e adultos, definindo funções, princípios e especificidades da EJA, e destacou a necessidade de flexibilidade e formação docente. Um ponto importante é que o Parecer CNE/CEB 11/2000 dedicou um tópico inteiro à formação de educadores para a EJA, discutindo as necessidades específicas da formação inicial e continuada. O cumprimento dessa diretriz requer a implementação de ações concretas, dependendo diretamente da mobilização de recursos financeiros, da construção de parcerias entre os diferentes entes governamentais e instituições de ensino superior, além da manifestação de uma clara vontade política.

fundamental e médio” e a “busca ativa de jovens fora escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude”.

- A Meta 9 busca universalizar a alfabetização e reduzir o analfabetismo funcional para 13,5% até 2024. As estratégias incluem o diagnóstico da demanda, a oferta de alfabetização e continuidade na educação básica (inclusive em estabelecimentos penais), inovações pedagógicas, programas suplementares de transporte, alimentação e saúde, exames de alfabetização, benefícios para a frequência em cursos e a articulação com empregadores.
- A Meta 10 visa assegurar que 25% das matrículas da EJA nos ensinos fundamental e médio sejam articuladas à Educação Profissional. Para alcançar essa meta, o plano propõe a diversificação curricular e a integração da EJA com a Educação Profissional, considerando as especificidades de diferentes populações.
- Por fim, a Meta 16 trata da formação de professores, buscando qualificar 50% dos docentes da educação básica em nível de pós-graduação e garantir formação continuada a todos os profissionais, com o objetivo de elevar a qualidade do ensino.

O Plano previu o equipamento das unidades escolares e a produção de materiais didáticos, bem como estratégias visando o reconhecimento dos saberes adquiridos nas experiências de vida e trabalho e a criação de incentivos aos empregadores que favoreçam a conciliação de estudo e trabalho, e um programa de assistência aos trabalhadores para estimular a permanência e a conclusão bem-sucedida nos estudos.

Caminhando para uma análise geral, a fim de encerrar este tópico, resgatamos com o Dossiê EJA que a ausência de discussões com a comunidade acadêmica, bem como a não articulação com os Estados e municípios em âmbito da educação, levaram ao fato de que, neste período, Pareceres e Resoluções simplesmente substituíram normas anteriores relativas a EJA (MPB, 2022), sem transformações fundamentais em sua implementação e “prevalece a velha promessa predominante de que, pela

educação, escolarização, letramento, pelo sucesso, nos percursos escolares e curriculares, essas anomalias, esses incidentes e acidentes de exclusão e desigualdade seriam superados” (Arroyo, 2017, p. 128).

Neste percurso, a operacionalização da EJA evidencia idas e vindas acentuadas por vieses ideológicos de governos que comprometem a efetivação do direito à educação permanente e ao aprendizado ao longo da vida. Essa dinâmica se contrapõe aos princípios normativos que orientam a política educacional para jovens e adultos, subvertendo o direito do sujeito a uma educação digna. Com relação ao Plano Nacional de Educação (PNE), especialmente as metas 8, 9 e 10, o fato é que dificilmente ocorrerá esse cumprimento de metas. Outra ação desmobilizadora é em relação ao material didático, a sua utilização é objeto de simples recomendação e ainda se aguarda a materialização de sua disponibilidade conforme norma. E a tentativa de regular a operacionalidade da modalidade, federativamente, a partir da experiência do Distrito Federal, nega os aspectos que envolve diretamente especificidades regionais.

Por fim, segundo (Di Pierro, 2015) o recuo na procura pelos cursos, é fruto da precariedade e inadequação da oferta-considerada pouco atrativa e relevante, devido à abordagem estritamente setorial, ao despreparo dos docentes, aos rígidos modelos de organização do tempo e espaço escolar, e à desconexão dos currículos com a necessidades de aprendizagem dos jovens, adultos e idosos. Assim, reformas e atualizações das normas foram medidas que ainda não levaram a uma efetividade operacional assertiva para a modalidade.

É importante destacar que a construção de uma escola verdadeiramente democrática e participativa exige um processo contínuo de formação e conscientização de todos os envolvidos. Além disso, é necessário superar os desafios relacionados à desigualdade, à falta de recursos e às resistências à mudança.

### 2.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: NOÇÃO E FUNÇÕES

Desde 1949, a temática da EJA tem sido discutida em conferências internacionais organizadas por instituições como a UNESCO. Esses encontros

configuram-se como espaços para o debate e a formulação de políticas que buscam promover a inclusão educacional e assegurar o direito ao aprendizado contínuo. Podem ser apresentados como importantes exemplos: a Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, Alemanha, em 1997, onde foi enfatizada a necessidade de promover a educação ao longo da vida, conceito que sustenta a ideia de que a educação não se encerra em um determinado período da vida, mas constitui um processo contínuo que deve ser garantido a todos, independentemente da idade; e a 6ª Conferência Internacional de Educação de Adultos, em Belém, no Brasil, em 2009, encontro que resultou na elaboração do Marco de Belém, documento que reafirma a educação de jovens e adultos como uma prioridade internacional e estabelece diretrizes específicas para promover uma educação transformadora.

Esses esforços ressaltam a EJA como uma política essencial para a construção de sociedades mais igualitárias, nas quais o direito à educação é respeitado e garantido a todos. Assim, a EJA não é apenas uma resposta às lacunas educacionais deixadas por políticas do passado, mas também uma estratégia fundamental para o desenvolvimento sustentável, conforme reafirmado nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, que incluem metas específicas para a educação de qualidade e inclusiva.

O artigo 37 da Constituição Federal brasileira prevê: “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudo no ensino fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 1988). Arroyo (2006, p. 20) destaca a importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade que busca consolidar o direito à educação e fortalecer uma docência que valorize as especificidades desse público. A EJA responde a uma demanda histórica de grupos que foram sistematicamente excluídos do sistema educacional, como trabalhadores, mulheres, negros e indígenas, reconhecendo suas trajetórias e realidades sociais. Essa exclusão escolar de jovens e adultos continua sendo um desafio complexo, com raízes que remontam a séculos e que refletem tanto as dinâmicas de desigualdade em nosso país quanto em contextos globais.

Costa e Machado (2017) observam que, há pelo menos três séculos, a sociedade enfrenta a necessidade de expandir o acesso ao conhecimento formal para

jovens e adultos, especialmente para a chamada População Economicamente Ativa (PEA). Esse fenômeno se intensifica a partir do fortalecimento do Estado liberal e do desenvolvimento do sistema capitalista, que passa a ver na instituição escolar uma aliada estratégica para a preparação de uma força de trabalho qualificada. A EJA, nesse contexto, emerge não apenas como uma resposta a demandas educacionais, mas também como um meio de reverter a exclusão histórica e promover a inclusão social, econômica e cultural de uma parcela significativa da população que, até então, foi marginalizada pelo modelo educacional tradicional.

As formas de resistência, embates, enfrentamento e conquistas e as experiências educativas construídas pelos educadores sociais, instituições, organizações sociais, fóruns de EJA espalhados pelo país, têm influenciado os pensamentos pedagógicos, as práticas educativas coletivas e as políticas educacionais pautada na pedagogia dos movimentos, pertencentes a classe trabalhadora, para estimular a reflexão das ações, a fim de construir pautas de lutas de combate a toda forma de opressão, dominação e segregação, pela educação, que reforcem as desigualdades de gênero, raça e classe (Santos, 2023 p.34).

Arroyo (2019, p. 105) ressalta a responsabilidade negligenciada pelo Estado em relação à educação de jovens e adultos, evidenciando como essa indiferença se legitima pela ausência de políticas que tratem a educação como um direito integral e contínuo. A visão do Estado, que desvincula a educação de uma perspectiva de direito perene, reforça a exclusão dos jovens e adultos ao não reconhecê-los plenamente como sujeitos de direitos. Assim, a educação, ao invés de ser concebida como um processo que abarca todas as fases da vida, é erroneamente limitada a uma etapa exclusiva da infância e adolescência, restringindo o acesso à formação e à emancipação intelectual de milhões de cidadãos que, por diversas razões, ficaram fora da escola na idade considerada “adequada”.

Neste trabalho, assumimos como conceito de Educação de Jovens e Adultos, considerando as especificidades da modalidade, mais do que a noção de um conjunto de políticas e práticas educacionais voltadas à educação básica de pessoas na idade adulta. A EJA é uma política pública que assegura o direito à aprendizagem de mulheres e homens adultos, em especial negros; trabalhadores e trabalhadoras autônomos; agricultores. Muitas destas pessoas são vítimas de diversas formas de violência e discriminação e que integram diferentes movimentos e coletivos sociais, religiosos, políticos e culturais, resistindo a diversas formas de opressão.

A EJA se configura como um espaço daqueles que acreditam na educação como um direito essencial para a transformação da vida em suas múltiplas dimensões: social, cultural, econômica e política. É ambiente propício para reinvenção de outras identidades (educandos e educadores), onde se busca constantemente a construção do conhecimento que priorize a humanização e a pedagogia da amorosidade por meio da relação dialógica.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passa a ser tratada com um caráter triplo: reparador, qualificador e equalizador. Em sua função reparadora, a EJA busca corrigir o curso de trajetórias educacionais interrompidas, assegurando o direito à educação a todos que, por situações adversas, não puderam iniciar ou prosseguir seus estudos no tempo regular. Essa função visa reparar um direito de inserção educacional a jovens, adultos e idosos, restaurando-lhes o direito ao conhecimento e à dignidade.

A função qualificadora da EJA é igualmente essencial, pois propõe uma formação permanente, direcionada a ampliar tanto o repertório acadêmico quanto as competências práticas dos alunos, promovendo seu desenvolvimento pessoal, social e profissional. Em um contexto de rápidas mudanças sociais e econômicas, a EJA busca responder às necessidades reais de seus educandos, preparando-os para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania. Nesse sentido, a EJA precisa construir um currículo flexível e aplicável, que se adeque às demandas dos educandos capacitando-os para enfrentar os desafios da vida cotidiana e do ambiente profissional.

A terceira função, a equalizadora, está centrada na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade, que busca garantir igualdade de oportunidades educacionais. Essa dimensão reflete o compromisso da EJA com a redução das desigualdades sociais, oferecendo suporte para que todos, independentemente de sua trajetória, possam alcançar uma educação que respeite suas histórias e fortaleçam seu desenvolvimento integral. Esse enfoque reafirma o papel social da EJA na construção de um sistema educacional mais justo e inclusivo, que valorize a diversidade e combata a exclusão.

No entanto, o exposto até aqui evidencia a existência de inúmeros desafios para a implementação e a consolidação da EJA no Brasil. Com base no pensamento de Di Pierro, é preciso repensar os currículos da EJA, tornando-os adequados às diferentes realidades e necessidades dos sujeitos da EJA e investir em formação continuada específica para os educadores. A contextualização do ensino considerando realidades e especificidades é essencial para atender as demandas de sujeitos trabalhadores que tem identidade própria e carregam em suas histórias de vidas a marca da desigualdade social. É preciso compreender quem são esses sujeitos que chegam na EJA, educandos e educadores, em busca de reconhecimento e dignidade.

#### 2.4 PASSAGEIROS DA NOITE: QUEM SÃO OS SUJEITOS DA EJA?

No contexto multifacetado e desafiador da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Arroyo (2017), em sua obra *Passageiros da Noite: do Trabalho para a EJA*, evoca uma metáfora que encapsula a condição única dos sujeitos que, noite após noite, transitam da vida laboral para a sala de aula. A expressão "passageiros da noite" simboliza aqueles que, apesar das barreiras impostas pela sociedade, buscam na EJA não apenas a alfabetização e o conhecimento formal, mas, principalmente, o direito à dignidade e a igualdade.

No título deste livro demos a ele o nome de Passageiros do trabalho para a EJA, itinerários de coletivos pelo direito a uma vida justa. Ao vincularem os direitos do trabalho ao direito a uma vida justa obrigam-nos a reconhecê-los sujeitos de valores, justiça, dignidade, equidade, de consciência de si e do mundo. Obrigam-nos a dominar as artes de trabalhar esses valores e saberes como processo de humanização (Arroyo,2017, p.67).

Os sujeitos da EJA são um grupo heterogêneo, composto por jovens, adultos e idosos que enfrentaram, ao longo de suas vidas, múltiplas camadas de exclusão social, econômica e educacional. Estes educandos são, muitas vezes, trabalhadores que conciliam jornadas exaustivas com o compromisso de estudar; são pais e mães de família que buscam na EJA um exemplo de superação para seus filhos; são migrantes urbanos, indígenas, quilombolas, pessoas de diferentes etnias, gêneros e orientações religiosas, cujas histórias de vida refletem, de diferentes formas, o impacto de um sistema educacional e social que, historicamente, marginalizou suas vozes e

experiências. Cada um traz consigo trajetórias singulares, frequentemente permeadas pela busca incessante por oportunidades que lhes foram negadas, pela resistência a contextos adversos e pelo desejo de reescrever suas histórias. Ao adentrar a EJA, esses educandos não apenas buscam conhecimento formal, mas também almejam o reconhecimento social e a possibilidade de exercer plenamente seus direitos de cidadania.

De outro lado, os educadores que atuam na EJA também são agentes de transformação. Os chamados “docentes-educadores”, como apontado por Arroyo (2017), ocupam uma posição única: não apenas transmitem conteúdo, mas, igualmente, são sujeitos de sua prática pedagógica, comprometidos com a formação continuada e com a adaptação de metodologias que dialoguem com as complexidades e especificidades de seus alunos. Esses educadores, que muitas vezes compartilham das mesmas condições sociais e culturais de seus alunos, vivem um constante processo de autoconstrução e reinvenção profissional. Eles se veem desafiados a ultrapassar a transmissão de conteúdos acadêmicos para abordar temas e práticas que realmente se conectem com as vivências dos educandos, permitindo-lhes compreender o contexto de cada um e fortalecê-los em suas lutas por autonomia, dignidade e reconhecimento. Neste processo, os docentes da EJA também se transformam, pois, ao ensinar, eles próprios aprendem com os saberes trazidos pelos educandos, ressignificando suas práticas pedagógicas e construindo, junto aos alunos, uma educação que se apresenta como ato político e de resistência, alinhando-se assim a uma perspectiva freiriana.

Diante desse cenário, este tópico explora as interconexões e os processos de troca entre esses dois grupos de sujeitos, evidenciando como a experiência compartilhada de serem “passageiros da noite” com trajetórias tão diversas, repletas de expectativas, desafios e sonhos contribui para transformar as práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, para redefinir as próprias identidades dos envolvidos. A metáfora dos “passageiros” destaca a EJA como um espaço que transcende a formação acadêmica e promove, efetivamente, a inclusão social, ao possibilitar que esses educandos ocupem seu lugar de direito na sociedade, como cidadãos ativos e conscientes de seus direitos.

Compreender essas dinâmicas é essencial para vislumbrar a EJA como uma instância de resistência e resiliência, que se apresenta como uma alternativa ao modelo educativo formal, muitas vezes excludente. A EJA, em sua essência, resiste ao apagamento das histórias de vida de seus educandos, trazendo à tona a necessidade de se pensar em políticas públicas que abarquem as especificidades desse público e que valorizem o aprendizado contínuo como direito fundamental. Ela reconfigura o destino de seus educandos ao lhes oferecer a possibilidade de reescreverem suas histórias, proporcionando uma educação que não apenas instrui, mas que contribui para a construção de um projeto de vida, de uma consciência crítica e de uma cidadania ativa.

Este tópico, portanto, propõe-se a investigar como a EJA não só preenche uma lacuna educacional, mas, fundamentalmente, torna-se uma prática transformadora, que renova esperanças e redimensiona o conceito de inclusão. A EJA emerge, assim, como um espaço de ampliação de horizontes, no qual se promove a dignidade humana e se combatem as desigualdades educacionais. Ao unir as histórias de educadores e educandos, este contexto de aprendizagem mútua desafia as estruturas tradicionais e reescreve as possibilidades de uma educação que seja, verdadeiramente transformadora, para todos.

#### **2.4.1 O sujeito educando: perfil, demandas e desafios**

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o educando emerge como um sujeito complexo e plural, representando uma ampla gama de experiências e realidades sociais, culturais e econômicas que compõem a sociedade brasileira. Diferente de um perfil homogêneo, esses educandos variam entre jovens, adultos e idosos que, por distintas razões, foram excluídos ou afastados do sistema de educação formal durante a infância e a adolescência. Para muitos, as dificuldades socioeconômicas, a necessidade de ingressar precocemente no mercado de trabalho, ou as condições de vida adversas interromperam ou impossibilitaram seu acesso à educação. Assim, a EJA acolhe sujeitos que carregam uma rica e vasta bagagem de saberes e experiências, construídas nas lutas diárias e nas demandas da vida adulta, que agora se mesclam com os processos formais de ensino-aprendizagem.

Em 2022, o Censo Demográfico do IBGE revelou que cerca de 11,4 milhões de pessoas com 15 anos ou mais permanecem não alfabetizadas, o que representa 7% da população nessa faixa etária (IBGE, 2022). Este dado ganha uma dimensão ainda mais preocupante quando se considera a disparidade racial: a taxa de analfabetismo entre pessoas negras e pardas atinge 10,1% e 8,8%, respectivamente, valores mais de duas vezes superiores à taxa observada entre pessoas brancas, que é de 4,3% (IBGE, 2022). Além disso, a PNAD Contínua de 2023 evidenciou que 68 milhões de pessoas com 18 anos ou mais não concluíram a educação básica, uma realidade que se reflete de maneira dramática no sistema penitenciário, onde 81% das pessoas privadas de liberdade não possuem o ensino fundamental completo (SISDEPEN/MJSP, 2023). Dentre aqueles que não concluíram a educação básica, 60% são negros (PNAD contínua, 2023). A geografia da educação no Brasil também é marcada por desigualdades, com 57,7 milhões de pessoas residindo no meio urbano (79,3% da população) e 15 milhões no meio rural (20,5%) (IBGE, 2022). A escassez de ofertas educacionais também é uma realidade, com 1009 municípios não oferecendo Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme dados do Censo Escolar de 2023 (Censo Escolar, 2023). Estes números, quando analisados em conjunto, revelam um panorama alarmante das desigualdades educacionais que atravessam as questões raciais, regionais e socioeconômicas no país.

Esses educandos da EJA enfrentam desafios que extrapolam as barreiras tradicionais do processo educativo. A conjunção de fatores como o tempo escasso em virtude das responsabilidades laborais e familiares e as limitações físicas e psicológicas derivadas do cansaço e do estresse acentua as dificuldades desses indivíduos em dar continuidade aos estudos. Além disso, a escassez de recursos materiais e tecnológicos, juntamente com a carência de infraestrutura adequada, configuram obstáculos significativos. A esses fatores tangíveis, somam-se as barreiras emocionais, frequentemente alimentadas pela insegurança quanto à capacidade de aprender e pela carga estigmatizante de retornar ao ambiente escolar em uma fase adulta da vida. Tais desafios requerem uma resposta pedagógica que transcenda os métodos convencionais de ensino, demandando a construção de uma pedagogia inclusiva que respeite as singularidades de cada educando e integre suas experiências de vida ao processo educativo. A EJA, portanto, não pode ser vista apenas como um espaço de correção das lacunas educacionais, mas como um

espaço de valorização das trajetórias dos educandos, onde suas vivências, dificuldades e potenciais possam ser reconhecidos e utilizados como fontes de aprendizagem.

Para alcançar os objetivos delineados neste trabalho, é preciso buscar compreender o perfil dos educandos da EJA, não apenas em relação às dificuldades e limitações que enfrentam, mas também com uma atenção especial às suas motivações, desejos e saber acumulado ao longo de suas histórias de vida. O objetivo é compreender como esses sujeitos, em contextos sociais diversos, percebem e vivenciam o processo de aprendizagem, e como seus conhecimentos prévios, frutos de experiências de vida, podem contribuir para a construção de novas formas de educação. Dessa forma, a análise pretende questionar e desafiar os paradigmas pedagógicos convencionais, sugerindo um modelo de educação que valorize e integre as múltiplas dimensões do ser humano e de suas vivências. Ao entender essas particularidades, será possível delinear caminhos para a efetivação de uma educação que, além de acadêmica, seja profundamente humanizada, capaz de transformar não apenas as trajetórias individuais, mas a sociedade como um todo.

Conforme Arroyo (2019) observa, “são sujeitos, jovens, adultos, trabalhadores, interrogando-se pelos significados de seus itinerários”, ou seja, são indivíduos que questionam, refletem e atribuem novos sentidos a suas trajetórias pessoais. Para os sujeitos da EJA, a educação representa a possibilidade de ressignificação de suas vidas, a chance de reapropriação de suas histórias e de reconhecimento enquanto cidadãos de direitos.

A análise do perfil dos educandos da EJA nos convida, portanto, a refletir sobre a necessidade de uma pedagogia humanizadora, que não vise apenas o repasse de conteúdos, mas que também compreenda a educação como um processo de fortalecimento da autonomia e da identidade dos sujeitos. Esse processo exige que a EJA adote metodologias inovadoras e sensíveis, que respeitem o ritmo e as particularidades de cada educando, oferecendo-lhes um ambiente inclusivo e acolhedor. Ao entender que a EJA é uma modalidade essencial para o resgate de uma cidadania ativa, voltada para a superação das desigualdades históricas, podemos compreender a importância de adequar as práticas pedagógicas às

demandas e desafios específicos dos educandos, possibilitando-lhes reescrever suas histórias e conquistar uma nova posição social.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE 11/2000, define esses alunos como “sujeitos sociais e culturais marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura” (PARECER CNE, 2000, p.9).

O parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) deixa evidente a realidade crítica e profundamente preocupante enfrentada pelos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que vivem à margem da sociedade, não apenas em termos socioeconômicos, mas também educacionais. Essa exclusão educacional se traduz em uma privação significativa de acesso à cultura letrada e aos bens culturais, uma carência que vai além do aspecto material e adentra uma dimensão mais complexa, que afeta diretamente a capacidade desses indivíduos de se inserirem e participarem de forma ativa e plena em diversas esferas da vida social. A falta de acesso à educação formal e à cultura letrada configura-se como uma violação dos direitos fundamentais desses sujeitos, afetando suas oportunidades de inserção no mundo do trabalho, no campo político e nas manifestações culturais, e perpetuando, assim, um ciclo de marginalização social e exclusão.

Essa realidade de marginalização educacional é, portanto, uma das maiores barreiras para a inclusão social, e é nesse contexto que a EJA se apresenta como um instrumento essencial para reverter esse quadro, oferecendo aos sujeitos a possibilidade de se reconectar ao mundo do conhecimento, da cultura e da cidadania.

Em relação às legislações que tratam da EJA, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (Lei nº 6.592/96), em seu artigo 37, estabelece um marco legal importante para a caracterização dos sujeitos educandos que compõem essa modalidade. O artigo destaca a necessidade de reconhecer as especificidades do público atendido pela EJA, levando em conta as múltiplas formas de exclusão social e educacional que esses sujeitos enfrentam. Ao definir claramente quem são os sujeitos da EJA, a LDBN propõe uma abordagem mais inclusiva e equitativa, reconhecendo que os educandos da EJA não são apenas aqueles que retornam à escola por uma simples necessidade de concluir a educação básica, mas indivíduos

cujas trajetórias de vida exigem uma adaptação pedagógica que respeite suas vivências e demandas.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (Brasil, 1996).

Ao analisar o texto da legislação, torna-se evidente que a condição de não ter concluído a escolaridade obrigatória na idade considerada apropriada pela normativa é um dos principais critérios de identificação do sujeito da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse recorte é fundamental, pois destaca uma das características centrais da EJA: a educação destinada àqueles que, por diferentes motivos, não tiveram acesso ou não completaram a educação formal na fase considerada “regular” pela legislação. Além disso, o texto da legislação sublinha a importância da escolarização para o enfrentamento das exigências do mundo do trabalho, sugerindo que a EJA deve promover a integração dos educandos ao mercado de trabalho, permitindo-lhes desenvolver as competências necessárias para a sua inserção profissional.

No entanto, ao referir-se ao termo “idade própria”, a legislação faz alusão a uma concepção que, como aponta Di Pierro (2005, p. 1118), remonta à ideia compensatória de educação de jovens e adultos, que caracteriza a EJA como um mecanismo de reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência. Essa perspectiva, vinculada ao ensino supletivo, reforça a noção de que a educação de jovens e adultos seria, essencialmente, um processo de “correção” de um tempo perdido, o que, segundo Di Pierro, carece de fundamentação científica. Não há, de fato, evidências que comprovem um “tempo certo” para a aprendizagem, como se a educação devesse ocorrer apenas em períodos específicos da vida.

Nesse sentido, a crítica de Di Pierro (2005, p. 1120) é contundente ao afirmar que a educação de jovens e adultos não deve se restringir a uma abordagem compensatória, voltada para o atendimento de carências e lacunas do passado. Em vez disso, a educação precisa ser orientada para o presente, reconhecendo os

educandos como sujeitos plenos de direitos e culturas, cujas necessidades de aprendizagem devem ser compreendidas a partir de suas realidades atuais, com vistas a transformar essas realidades de forma coletiva. Essa concepção amplia o papel da EJA, propondo uma abordagem que respeite a diversidade dos sujeitos e as especificidades de suas trajetórias, em vez de focar em uma visão retrógrada que apenas tenta corrigir o que ficou para trás.

Concordando com essa perspectiva, é imprescindível que, ao trabalhar com a EJA, o educador busque conhecer profundamente a realidade dos educandos, suas histórias de vida, suas necessidades e os desafios que enfrentam em seus percursos formativos. Cada sujeito da EJA é único e suas demandas não podem ser generalizadas ou tratadas de maneira uniforme. A compreensão das especificidades de cada educando permite uma abordagem pedagógica mais eficaz, capaz de responder de forma mais assertiva às necessidades contemporâneas desses sujeitos, promovendo não apenas a inserção no mercado de trabalho, mas também o fortalecimento da cidadania e a transformação social.

Há uma imagem chocante nas nossas cidades: final de tarde, filas de adolescentes, jovens e adultos à espera de ônibus para deslocar-se do trabalho para os centros da EJA. Imagem ainda mais forte entrada a noite: filas desses mesmos adultos, jovens, adolescentes esperando os ônibus desses centros para os bairros, favelas, vilas. Deslocamentos noturnos do trabalho a EJA, e desta para a moradia distante. Que sentidos humanos, humanizantes-desumanizantes vivenciam nesses deslocamentos que poderão durar alguns semestres e anos até completarem o percurso dos requisitos exigidos para conclusão do ensino fundamental e médio? Poderíamos vê-los como “passageiros da noite”? Será assim que eles e elas se pensam? Dada a dureza desses trajetos vividos por anos pelos educandos/as e pelos docentes-educadores/as (Arroyo, 2017, p.22).

A realidade apresentada evidencia de maneira contundente a exclusão social e econômica que permeia a vida dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa exclusão se manifesta de forma ampla e multifacetada, afetando não apenas o acesso à educação formal, mas também as condições de vida que tornam essa busca por conhecimento ainda mais desafiadora. A precariedade das condições de transporte, a falta de infraestrutura nas áreas urbanas periféricas e a inexistência de políticas públicas eficazes que garantam o pleno direito à educação ampliam e intensificam essa experiência desumanizante. Para muitos educandos, os deslocamentos até as escolas são verdadeiros desafios, ocorrendo em regiões carentes de serviços essenciais, como transporte público adequado. A escassez ou

até mesmo a inexistência de transporte coletivo digno de tal nome se traduz em mais um obstáculo a ser superado por aqueles que, após um longo e extenuante dia de trabalho, precisam se dispor a enfrentar condições adversas para chegar às salas de aula. Essa situação não apenas compromete o bem-estar dos educandos, mas também limita significativamente suas possibilidades de aproveitamento das oportunidades educacionais, afetando sua continuidade no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, o alcance dos objetivos educacionais a que têm direito.

O esforço contínuo de jovens e adultos em busca de espaço na EJA reflete uma compreensão clara de que a educação não é apenas um direito fundamental, mas também um instrumento indispensável para a transformação social. Para muitos desses sujeitos, a educação representa uma possibilidade de ascensão social, uma via para a conquista de melhores condições de vida, e um passo importante em direção a oportunidades de trabalho mais dignas e à construção de um espaço de reconhecimento e inclusão social. Arroyo (2017) ressalta a importância de uma educação que vá além da simples transmissão de conteúdos, enfatizando que a verdadeira função da EJA deve ser a promoção de uma reflexão crítica sobre as estruturas sociais, as relações de trabalho e as desigualdades que atravessam o cotidiano dos educandos. Nesse contexto, a escola, enquanto espaço educacional, não deve se limitar ao ensino tradicional, mas deve se constituir como um ambiente de debate, reflexão e conscientização. Deve ser um local onde os educandos possam discutir direitos, injustiças sociais e formas de participação cidadã, estimulando a formação de uma postura ativa e crítica frente aos desafios e às adversidades da realidade social em que estão inseridos. Assim, a educação se torna não apenas uma ferramenta de mobilidade social, mas também uma arma contra a perpetuação das desigualdades, oferecendo aos sujeitos da EJA as condições necessárias para questionar e transformar a sociedade em que vivem.

O público da EJA é composto por jovens e adultos com uma História (...) que tem que ser reconhecida, para acertar com projetos que deem conta de sua realidade e de sua condição. Sabemos muito pouco sobre a construção dessa juventude, desses jovens e adultos populares com trajetórias humanas cada vez mais precarização (Arroyo, 2006, p. 24).

Segundo Arroyo (2006), as condições precárias que caracterizam as trajetórias de jovens e adultos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) estão vinculadas a fatores

estruturais, como a exclusão social, a escassez de acesso a serviços básicos e a ineficácia das políticas públicas voltadas para essa população. Esse contexto revela que, apesar de a educação ser um pilar fundamental no processo de transformação social, ela, por si só, não é suficiente para promover mudanças significativas na realidade desses sujeitos. A educação, quando isolada de um conjunto de políticas sociais integradas, corre o risco de não alcançar seu pleno potencial como agente de transformação. Como destaca Arroyo (2006, p. 22), “não é qualquer jovem e qualquer adulto, são jovens e adultos com rostos, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia”, ou seja, cada sujeito da EJA carrega uma história única e complexa, marcada por fatores sociais, culturais e econômicos que influenciam sua experiência educativa e a maneira como ele se insere no mundo.

Essa perspectiva é ampliada quando Arroyo (2017) observa que os jovens e adultos da EJA frequentemente se deslocam de bairros periféricos para trabalhar em setores econômicos informais ou precários, como domésticas, pedreiros, serventes e limpadores em escolas e espaços públicos. Essa divisão do trabalho reflete as profundas desigualdades sociais presentes no Brasil, onde a maioria dos trabalhadores da EJA está concentrada em ocupações de baixa remuneração, com condições de trabalho frequentemente desumanizantes e sem perspectivas reais de ascensão social. O que se evidencia, assim, é uma forte segmentação da força de trabalho, em que uma grande parte da população está restrita a atividades que exigem grande esforço físico e tem acesso a escassas oportunidades de progressão profissional.

Essa realidade revela também a baixa valorização do trabalho nas camadas mais empobrecidas da sociedade, além de um ciclo contínuo de precarização e exclusão. Os trabalhadores da EJA, em sua maioria oriundos das classes sociais mais baixas, enfrentam sérias dificuldades para acessar direitos fundamentais como educação, saúde e moradia, o que reforça ainda mais a desigualdade social e de trabalho. Essas políticas devem ser interligadas e coordenadas, a fim de romper com o ciclo de pobreza e exclusão que afeta essas populações, permitindo que a educação se torne, de fato, um mecanismo de transformação social e inclusão.

Aprofundando-nos nessa questão nos aproximamos do conhecimento de quem são os educandos/as na educação de jovens e adultos. Nos aproximamos dos significados sociais e políticos desse tempo de educação

e docência. *Educação dos periféricos*. Não é essa a função das escolas públicas? Educar, acolher, a infância periférica das cidades e do campo? Os percursos de ônibus das periferias revelam quem são esses educandos e seus educadores. Revelam a EJA, opção dos periféricos. Oferta periférica, saída de emergência no sistema escolar (Arroyo, 2017, p.33).

Ao destacar que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são, em sua maioria, provenientes de periferias urbanas e rurais, o autor aponta que essa caracterização de “periféricos” não se limita à localização geográfica, mas abrange, de maneira mais abrangente, as experiências de exclusão social e desigualdade que marcam a vida desses sujeitos. Jovens, adultos e idosos que frequentam a EJA trazem consigo trajetórias de vida complexas, moldadas por uma série de fatores sociais, econômicos e culturais, que os colocam à margem do acesso a direitos e oportunidades. A busca pela educação, nesse contexto, não se dá apenas como um esforço para recuperar o tempo perdido, mas como uma tentativa de reconfigurar suas vidas, em busca de um sentido mais profundo, especialmente no tocante às suas inserções no mundo do trabalho.

O retorno à escola se trata de uma reivindicação de direitos fundamentais, que busca garantir justiça social e dignidade humana a sujeitos que, ao longo de suas vidas, foram marginalizados e excluídos do acesso a bens essenciais, como a educação. Nesse processo, surge a necessidade de uma abordagem político-pedagógica radical, que não apenas reconheça, mas também valorize as experiências de vida dos educandos, considerando seus trajetos de vida e suas vivências no mundo do trabalho. Para tanto, é necessário repensar a EJA como um espaço que respeite a diversidade e as especificidades dos sujeitos, promovendo um ensino que seja inclusivo, transformador e capaz de atender às reais demandas dessas populações.

Esse movimento de reconfiguração dos itinerários escolares exige uma reflexão sobre como os jovens e adultos são vistos pela sociedade e pela própria educação. Como questiona Arroyo (2017, p. 7), é preciso considerar que os trajetos desses educandos não podem ser compreendidos de forma unidimensional, nem reduzidos à ideia de um simples retorno à escola. Pelo contrário, suas trajetórias devem ser valorizadas na sua totalidade, levando em conta as experiências prévias, as lutas diárias e as aspirações por transformação e inclusão social. Reconhecer essas vivências, não como lacunas a serem preenchidas, mas como saberes e histórias que

merecem ser ouvidas e respeitadas, é essencial para que a EJA cumpra seu papel enquanto uma prática pedagógica verdadeiramente emancipatória.

Com que olhar nos mira e exige serem olhados os jovens e adultos passageiros do trabalho para a EJA? Como entender seus percursos? Vê-los como itinerários pelo direito a uma vida justa. Humana. Dão continuidade a itinerários que vêm de longe, da infância-adolescência para as escolas públicas, por direito a justiça e igualdade. Que radicalidade político-pedagógicas encontrar nesse voltar a refazer itinerários escolares, humanos? (Arroyo, 2017, p.7).

A abordagem proposta por Arroyo convida à reflexão profunda sobre como percebemos e orientamos os jovens e adultos que, após suas experiências no mundo do trabalho, buscam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) o direito a uma vida mais justa, humana e emancipadora. Compreender os trajetos desses indivíduos envolve um reconhecimento das experiências que atravessam suas vidas desde a infância e adolescência, que, muitas vezes, foram marcadas por desigualdades e exclusão social. Nesse percurso, a contínua busca por justiça e igualdade nas escolas públicas reflete uma resistência frente à marginalização e à negação de seus direitos. O que se impõe, então, é a necessidade de uma radicalidade político-pedagógica, que reconfigure os itinerários escolares, levando em conta não apenas o momento educacional, mas as trajetórias anteriores desses educandos, suas lutas cotidianas, seus desafios existenciais e suas aspirações por dignidade e inclusão social.

Dentro desse contexto, a EJA deve ser vista como uma resposta não apenas às necessidades educacionais formais, mas também como um espaço de afirmação de direitos e ressignificação de vidas. Ao abordar os direitos na EJA, é fundamental desenvolver uma sensibilidade para com as especificidades dos sujeitos que a frequentam, reconhecendo suas singularidades e a importância de políticas públicas que promovam e garantam o direito a uma educação transformadora. Nesse sentido, investir na formação e valorização dos educadores que atuam com esses alunos é um passo essencial para garantir que a educação na EJA seja, de fato, inclusiva e capaz de propiciar uma mudança estrutural nas vidas desses sujeitos.

Em uma sociedade marcada pela desigualdade, o adulto analfabeto é frequentemente visto como um sujeito marginalizado, cujas capacidades são subestimadas. Paiva (2001) destaca que tal visão ignora as complexas razões socioeconômicas e históricas que contribuem para a condição de analfabetismo, e

reforça um preconceito que limita as oportunidades desses indivíduos. Ao não reconhecer esses sujeitos como plenos cidadãos, com direitos e capacidades, a sociedade perpetua um ciclo de exclusão e invisibilidade. O não reconhecimento de jovens e adultos como sujeitos de direitos resulta em uma visão reducionista e estereotipada desses educandos. Assim, os sujeitos da EJA historicamente são negligenciados nas políticas educacionais, o que resulta na negação de seus direitos fundamentais.

Portanto, a inclusão de sujeitos sociais e culturais marginalizados no contexto educacional e socioeconômico exige um compromisso profundo com a educação inclusiva e emancipadora. Não se trata apenas de garantir o acesso à educação, mas de oferecer uma educação que respeite e valorize as histórias de vida dos educandos, que reconheça suas capacidades e que seja capaz de promover um ambiente de aprendizagem que considere as realidades específicas de cada sujeito. A preparação de educadores para lidar com a diversidade presente na EJA é crucial para que esse espaço educativo possa, de fato, cumprir seu papel transformador. Ao promover o respeito e a valorização dos saberes prévios dos educandos, a EJA poderá ser o meio pelo qual os sujeitos da educação não apenas completam seu ciclo educacional, mas também rompem com as estruturas de exclusão, participando ativamente e de forma plena da sociedade.

#### **2.4.2 O sujeito educador: perfil, demandas e desafios**

A análise aprofundada da Educação de Jovens e Adultos (EJA) exige uma compreensão que não se limita ao exame do sujeito educando, mas que se estende ao educador<sup>7</sup>, cujo papel transcende a mera aplicação de conteúdos formais. O educador da EJA assume uma posição central e estratégica no processo educativo, sendo responsável pela construção de pontes entre as trajetórias de vida dos educandos e os saberes que precisam ser ressignificados para a sua realidade. O perfil do educador dessa modalidade educacional não é apenas o reflexo das

---

<sup>7</sup> Na escrita da dissertação foi utilizado o termo professor e educador, a decisão se dar pela razão das legislações utilizarem o termo professor, no entanto, os autores fundantes da pesquisa, utilizam o termo educador.

condições formais de formação ou das diretrizes curriculares estabelecidas, mas também das especificidades dos contextos socioeconômicos, culturais e históricos em que esses profissionais se inserem e que, muitas vezes, se apresentam como desafios diários a serem enfrentados.

A complexidade da atuação pedagógica do educador da EJA é ainda ampliada pela constatação de que os alunos dessa modalidade são, na sua grande maioria, inseridos em contextos de vulnerabilidade social e econômica, o que implica em um enfrentamento constante das condições materiais e simbólicas que circundam o ato educativo. O educador precisa lidar, frequentemente, com a precariedade da infraestrutura escolar, com a escassez de recursos didáticos e com a dificuldade de acesso a tecnologias que, no cenário educacional contemporâneo, tornaram-se elementos imprescindíveis à formação plena do sujeito. Assim, a prática pedagógica do educador da EJA requer uma competência não apenas no domínio do conteúdo acadêmico, mas também uma habilidade contínua de adaptação às condições adversas, de modo a propiciar aos alunos condições mínimas para o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e sociais. A imposição de tais desafios exige do educador uma postura reflexiva e criativa, que se traduza na constante reinvenção de estratégias de ensino que considerem as especificidades dos sujeitos da EJA.

Em consonância com o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que determina que a educação de jovens e adultos deve ser oferecida em condições equivalentes às da educação regular, a prática do educador da EJA se apresenta como um espaço de constante tensionamento entre os direitos formais à educação e as condições materiais concretas de sua realização. A multiplicidade de saberes e a diversidade de trajetórias dos educandos demandam um professor capaz de refletir criticamente sobre suas práticas pedagógicas e de se reinventar continuamente, seja no uso de metodologias alternativas, seja na construção de um ambiente de aprendizagem que favoreça o desenvolvimento integral do sujeito adulto. O educador da EJA, portanto, não deve ser visto apenas como um executor de uma política educacional, mas como um sujeito ativo que, diante da pluralidade de condições e necessidades, se vê desafiado a contribuir para a transformação do indivíduo e da sociedade, por meio de práticas

pedagógicas que englobem a diversidade cultural, o respeito às experiências vividas e a promoção da inclusão social.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) define que:

Art.62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) (Brasil 2017).

Ao estipular a exigência de formação em nível superior para os educadores, a legislação busca assegurar que esses profissionais possuam uma formação acadêmica mais aprofundada, que, em um contexto ideal, contribua para a elevação da qualidade do ensino e para a efetividade do processo pedagógico. Tal exigência, contudo, não se configura apenas como um requisito formal, mas como uma estratégia para transformar a prática educativa, uma vez que, ao proporcionar um aprofundamento teórico e metodológico, a formação superior permite ao educador uma melhor compreensão das diversas dimensões que envolvem o ensino, incluindo as dinâmicas sociais, culturais e psicológicas que permeiam o processo de aprendizagem. Dessa forma, a legislação não se limita a um controle qualitativo, mas visa à capacitação do educador para que ele seja capaz de refletir criticamente sobre sua prática e de inovar nas estratégias pedagógicas, promovendo uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e que contemple as especificidades dos alunos.

No entanto, a implementação dessa política de formação superior exige um planejamento estratégico, que transcenda o mero cumprimento das normativas legais. É imprescindível que o poder público invista em políticas educacionais que garantam não apenas o acesso dos educadores a cursos de licenciatura, mas também que assegurem que esses cursos possuam a qualidade e a estrutura necessárias para formar profissionais competentes e preparados para os desafios do cotidiano educacional. Isso envolve não só a expansão da oferta de cursos, mas também a qualificação do corpo docente desses cursos, o aprimoramento das metodologias de ensino e a garantia de que o currículo oferecido seja alinhado com as demandas contemporâneas da educação.

Nesse sentido, o pensamento de Arroyo (2006, p. 18) se revela essencial, pois ele nos convoca a construir um perfil de educador de jovens e adultos que seja

fundamentado não apenas em aspectos técnicos, mas em uma compreensão crítica da realidade educacional. A formação do educador, portanto, deve ser não apenas uma preparação para a docência, mas uma imersão no campo das desigualdades sociais e educacionais, que permita ao professor atuar de maneira sensível e transformadora, reconhecendo a pluralidade de saberes e experiências dos alunos. A construção desse perfil, conforme sugerido por Arroyo, implica em uma reflexão constante sobre o papel do educador, suas práticas pedagógicas e as formas de lidar com a diversidade, garantindo que o ensino se torne um meio de emancipação e inclusão social.

O perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção. Temos assim um desafio, vamos ter que inventar esse perfil e construir sua formação. Caso contrário, teremos que ir recolhendo pedras que já existem ao longo de anos de EJA e irmos construindo esse perfil da EJA e, conseqüentemente, teremos que construir o perfil dos educadores de jovens e adultos e de sua formação (Arroyo, 2006, p. 18).

De acordo com a concepção do autor, o perfil do educador de jovens e adultos não deve ser entendido como um modelo rígido ou predeterminado, mas sim como um constructo social e histórico, cuja definição é dinâmica e fluida, sendo moldada ao longo do tempo em resposta às necessidades e demandas de uma sociedade em constante transformação. Tal perspectiva implica que o educador da EJA não é um sujeito cuja identidade pedagógica esteja cristalizada, mas alguém cujas práticas e formas de atuação se configuram, em grande parte, pelas condições socioeconômicas, culturais e políticas que envolvem o processo educativo em determinado momento histórico. Esse perfil, portanto, não é imutável; ao contrário, ele se redefine constantemente, à medida que as condições externas, os contextos educacionais e as relações sociais se alteram.

A concepção de um perfil do educador de jovens e adultos como um fenômeno socialmente construído desafia a ideia de que existe um conjunto fixo de características ou competências a serem alcançadas por todos os profissionais dessa área. Em vez disso, ela reconhece que o educador da EJA deve ser visto como um agente que atua dentro de um contexto específico, cuja formação, práticas pedagógicas e estratégias de ensino são constantemente reconfiguradas em função dos novos desafios que surgem nas interações entre educadores, educandos e a sociedade. Esse processo de construção do perfil do educador, portanto, é

intrinsecamente ligado às transformações sociais, que impõem novas exigências e oportunidades para a prática pedagógica.

Além disso, ao tratar o perfil do educador de jovens e adultos como uma construção social e histórica, o autor nos convoca a compreender a educação de adultos não apenas como um espaço de transmissão de conhecimentos formais, mas como um processo complexo e multifacetado, que envolve também questões de identidade, pertencimento e inclusão social. O educador da EJA, nesse contexto, não se limita a ensinar conteúdos curriculares, mas se posiciona como um facilitador do desenvolvimento humano e social, agindo de acordo com as necessidades e especificidades do público adulto e considerando as condições e desafios impostos pelas estruturas sociais e educacionais. Em última instância, essa visão destaca a relevância de uma prática educativa que, mais do que ensinar, promova uma verdadeira transformação social, garantindo que o educador da EJA se torne um sujeito crítico, reflexivo e adaptável às constantes mudanças do contexto histórico e social em que atua.

Temos de reconhecer que o educador da EJA é muito mais plural que o educador de escola formal. Se existe algo que possamos fazer, é deixar que esse perfil plural do educador de jovens e adultos contamine o perfil do educador escolar. O inverso, porém, distancia-nos dessa dinâmica e nos levará a regular, a encaixar essa riqueza toda em um perfil definido, já fechado (Arroyo, 2006, p.20).

A reflexão proposta por Arroyo (2006) destaca a necessidade urgente de repensar o papel do educador na sociedade contemporânea, particularmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e a importância de valorizar a diversidade como um princípio estruturante para a construção de uma educação inclusiva. Ao reconhecer a pluralidade do perfil do educador da EJA, abre-se a possibilidade de não apenas transformar a maneira como a educação de adultos é concebida, mas também de efetivamente contribuir para a evolução do próprio sistema educacional, tornando-o mais sensível às especificidades dos educandos. Essa perspectiva convida à reflexão sobre o papel do educador, que, ao engajar-se com as diversidades culturais, sociais e históricas, torna-se um agente de transformação da educação como um todo. A valorização da pluralidade, neste sentido, não é uma ação secundária, mas uma condição essencial para a eficácia de uma educação que busque, de fato, a inclusão e a equidade no acesso ao saber.

Os desafios enfrentados pelos educadores da EJA são múltiplos e, muitas vezes, sobrecarregam suas práticas pedagógicas, dificultando a implementação de abordagens inclusivas e eficazes. Entre os principais obstáculos estão a escassez de recursos materiais, o baixo reconhecimento profissional e as condições adversas de trabalho, que podem comprometer a qualidade da educação oferecida e afetar diretamente a motivação e o engajamento dos educadores. Tais condições tornam-se fatores limitantes que exigem uma análise mais crítica e abrangente sobre o papel das políticas públicas voltadas para a EJA. A falta de suporte institucional e a precariedade das condições de trabalho exigem uma ação coordenada entre os diversos atores envolvidos no processo educativo, para garantir que os educadores da EJA tenham as ferramentas necessárias para desempenharem suas funções com competência e compromisso.

Ao examinar as características que definem o papel do educador da EJA, as demandas que se colocam sobre ele e os desafios que enfrenta, torna-se possível delinear um quadro mais preciso de como essas questões impactam sua prática pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem como um todo. A compreensão dessas dimensões é crucial para o desenvolvimento de políticas públicas mais eficazes e para a formulação de práticas pedagógicas que, de fato, atendam às necessidades dos educadores, proporcionando a eles o suporte necessário para enfrentar as dificuldades do cotidiano escolar. Além disso, a valorização de suas condições de trabalho é um passo fundamental para assegurar que o processo de ensino na EJA seja conduzido de maneira significativa e transformadora, tanto para os educadores quanto para os educandos.

A abordagem pedagógica proposta por Paulo Freire (2021) é central nesse contexto, uma vez que sugere que o educador da EJA deve se distanciar da ideia tradicional de transmissão unilateral de conhecimento, adotando uma postura de mediador no processo de aprendizagem. A chave para essa mediação está no reconhecimento e na valorização da diversidade das experiências e dos contextos dos sujeitos. Para Freire, conhecer as especificidades culturais, sociais e econômicas dos educandos não é apenas desejável, mas essencial para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que seja ao mesmo tempo inclusiva e relevante. O educador da EJA deve estar disposto a ser um “ser aberto a indagações, à curiosidade, às

perguntas dos alunos” (2021 p. 83), e isso implica em um movimento constante de questionamento e reflexão sobre a própria prática docente. A postura de um educador crítico, que compreende suas responsabilidades e está atento às necessidades e realidades dos alunos, torna-se, assim, um princípio fundante da prática pedagógica na EJA.

A incorporação de uma abordagem crítica nas práticas pedagógicas não apenas permite, mas exige que as experiências de vida e de trabalho dos educandos sejam valorizadas como elementos centrais no processo de ensino. Ao fazer isso, o educador cria uma conexão significativa entre o conteúdo pedagógico e as vivências cotidianas dos alunos, o que contribui para um aprendizado mais contextualizado e profundamente enraizado nas realidades dos educandos. Esta abordagem pedagógica, que respeita e utiliza a experiência de vida dos estudantes como um ponto de partida para a aprendizagem, é fundamental para o sucesso da EJA, pois permite que o ensino se torne não apenas uma troca de saberes, mas um meio de transformação social e pessoal, no qual todos os envolvidos se reconhecem como sujeitos ativos e coparticipantes no processo de construção do conhecimento.

O ensino de melhor qualidade é aquele que cria condições para a formação de alguém que sabe ler, escrever e contar. Ler não apenas as cartilhas, mas os sinais do mundo, a cultura de seu tempo. Escrever não apenas nos cadernos, mas no contexto de quem participa, deixando seus sinais, seus símbolos. Contar não apenas números, mas sua história, espalhar sua palavra, falar de si e dos outros. Contar e cantar nas expressões artísticas, nas manifestações religiosas, nas múltiplas e diversificadas investigações científicas (Rios, 2006, p.138).

Segundo Rios (2006), a aprendizagem da leitura, escrita e contagem não deve ser compreendida apenas como o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas como um processo profundo de interpretação crítica do mundo, que envolve a expressão da identidade individual e coletiva. Para Rios, a leitura vai além do simples reconhecimento de palavras, pois envolve a capacidade de situar essas palavras dentro de contextos sociais e culturais específicos. Esse tipo de leitura, mais abrangente e crítica, permite aos educandos não apenas decodificar textos, mas compreender as dinâmicas de seu entorno social e as forças históricas e culturais que moldam sua realidade. Ao considerar a leitura dessa forma, Rios propõe uma educação que capacite os indivíduos a se posicionarem de forma consciente e crítica

perante o mundo, possibilitando-lhes não apenas a compreensão dos conteúdos, mas também o exercício da cidadania e da transformação social.

Diante dos desafios que caracterizam a EJA, o educador precisa possuir um conjunto de competências específicas, que vão muito além das habilidades pedagógicas tradicionais. Nesse sentido, Arroyo (2013, p.34) afirma que “ O currículo está aí com sua rigidez, se impondo sobre nossa criatividade”. A realidade dos alunos da EJA é frequentemente marcada por desigualdades que impactam diretamente sua trajetória educacional, e o educador deve ser capaz de estabelecer uma conexão com esses alunos, reconhecendo suas dificuldades e, ao mesmo tempo, valorizando suas potencialidades. Este compromisso com a superação das barreiras sociais e culturais é o que possibilita uma abordagem educativa que seja não apenas técnica, mas também ética e humanista, essencial para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Ademais, entre as dificuldades enfrentadas pelos educadores da EJA, destaca-se um processo de formação que quando acontece, não atende adequadamente as demandas da modalidade, os conteúdos pedagógicos às vivências e contextos específicos dos educandos. A EJA é, por natureza, um campo educativo que lida com uma grande diversidade de histórias de vida, com sujeitos com histórias de vida, vivências e experiências distintas em relação ao sistema educacional convencional. Essa heterogeneidade exige uma constante transformação do ensino, de modo que os conteúdos sejam apresentados de maneira que façam sentido para os educandos, respeitando suas histórias de vida e suas necessidades específicas. Além disso, um dos maiores desafios para os educadores da EJA é combater a desvalorização dessa modalidade de ensino dentro do próprio sistema educacional, que muitas vezes a vê como uma modalidade de ensino secundária, considerada menos relevante.

Pinto (1991) aponta que “todos os educadores, principalmente os da EJA, necessitam manter uma relação de reciprocidade com seus alunos, uma troca de experiências e um diálogo que seria materializado na formação continuada” (Pinto, 1991, p. 116). Esse processo de reciprocidade, que envolve a troca constante entre o saber do educador e o saber do educando, é fundamental para que o educador da EJA construa práticas pedagógicas que considerem a singularidade de cada aluno. A formação contínua dos educadores, nesse sentido, é uma condição indispensável

para que possam aprimorar suas práticas, refletir sobre suas metodologias e se atualizar constantemente em relação às novas demandas educacionais e sociais.

O papel do educador da EJA não pode ser o de transmissão de conteúdo. Ele se configura como um mediador da aprendizagem, que deve criar ambientes de ensino inclusivos, capazes de acolher a diversidade e promover o desenvolvimento pleno de cada educando. Esse é um desafio particularmente significativo na EJA, onde a heterogeneidade das turmas é uma das características mais marcantes. Alunos com diferentes níveis de escolaridade, experiências e realidades de vida se encontram no mesmo espaço educacional, o que exige do educador uma capacidade única de adaptar suas práticas pedagógicas de forma flexível e criativa. Nesse contexto, o educador da EJA deve ser capaz de criar estratégias que permitam a todos os alunos, independentemente de suas condições iniciais, participar ativamente da construção do conhecimento.

Nesse sentido, Freire (1987) enfatiza que a educação deve ser concebida como um processo dialógico, no qual o conhecimento não é transmitido de forma unilateral, mas construído coletivamente, a partir das experiências e contribuições de todos os envolvidos. Para Freire, o educador da EJA deve ser um mediador, da aprendizagem entre o conhecimento formal e o saber popular dos educandos, permitindo que a educação se torne um processo de emancipação, em que todos, educadores e educandos, aprendem uns com os outros. Esse modelo pedagógico é essencial para a EJA, pois, ao respeitar as experiências de vida dos alunos e ao criar uma educação que se articule com suas realidades, contribui-se para a formação de cidadãos críticos, conscientes de seu papel social e preparados para transformar a sociedade em que vivem.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos assim se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridades” já não valem (Freire, 1987, p.68).

Corroborando com a perspectiva de Freire, o diálogo emerge como o princípio fundamental do processo educativo, funcionando como importante ferramenta para a construção coletiva do conhecimento. O autor ressalta que a educação não deve ser um ato unilateral de transmissão de saberes, mas sim um processo dialógico, no qual

professor e alunos se encontram em um compartilhar constante de experiências, vivências e significados. Nesse contexto, o diálogo se configura como uma forma de interação essencial, que permite tanto ao educador quanto ao educando refletirem sobre suas realidades, questionarem as estruturas de poder e, principalmente, se engajarem ativamente na transformação de suas condições de vida e da sociedade.

Através do diálogo, educadores e educandos compartilham suas histórias de vida, suas dúvidas e descobertas, o que possibilita a construção de significados que são contextualizados e pertinentes ao universo dos educandos. Nesse sentido, o conhecimento não é uma imposição externa, mas algo que é construído de maneira conjunta, respeitando as experiências e as especificidades de cada sujeito. O educador, ao se abrir para o diálogo, torna-se não apenas um transmissor de informações, mas um facilitador do processo de aprendizagem, que se dá por meio da escuta ativa, da compreensão das necessidades do aluno e do estímulo à reflexão crítica sobre o mundo.

O diálogo, portanto, não é uma ferramenta qualquer no processo educativo, mas a própria base sobre a qual se estruturam as relações pedagógicas. Ele permite a participação ativa dos educandos, transforma a dinâmica da sala de aula e fortalece o vínculo entre educador e educando, criando um ambiente de aprendizado mais inclusivo, democrático e plural. Além disso, ao estimular a reflexão e o pensamento crítico, o diálogo se torna um instrumento essencial para a emancipação dos educandos, permitindo-lhes não apenas compreender seu contexto social, mas também agir sobre ele. Esse processo de construção conjunta do conhecimento, fundamentado no diálogo, é o que possibilita a educação a partir de uma perspectiva transformadora e emancipadora, na qual todos os envolvidos são agentes ativos na construção de uma realidade mais justa e igualitária.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo pragmático da educação não é uma doação ou uma imposição, conjunto de informes a ser depositados nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (Freire, 1987, p. 83-84).

A citação de Paulo Freire desafia a compreensão tradicional de educação, que a caracteriza como um processo unidirecional no qual o educador é o detentor exclusivo do conhecimento, responsável por transmiti-lo passivamente aos alunos.

Freire propõe, em contraste, uma abordagem educacional dialógica e problematizadora, na qual o conhecimento não é concebido como um objeto pré-existente a ser entregue aos educandos, mas como um processo dinâmico e coletivo de construção conjunta entre educador e educando. Nessa proposta, o conhecimento emerge de um diálogo recíproco, em que ambos os participantes do processo educativo são ativos na produção e apreensão dos saberes. Esta proposta dialógica é fundamental para uma prática pedagógica emancipatória, na qual o educador não se limita a transmitir informações, mas atua como mediador no processo de aprendizagem.

Conforme Pinto (2001), “o caminho que o professor escolheu para aprender foi ensinar. No ato de ensinar, ele se defronta com as verdadeiras dificuldades, obstáculos reais e concretos que precisa superar. Nessa situação, ele aprende” (Pinto, 2001, p. 21). Esta afirmativa corrobora a visão freiriana ao destacar que o ato de ensinar implica uma constante aprendizagem para o educador. O processo de ensino envolve um enfrentamento de desafios que exigem reflexão, adaptação e aprendizado contínuo por parte dos educadores. Dessa forma, o educador se torna, simultaneamente, sujeito e objeto de aprendizagem, promovendo uma relação dialética entre o ensino e o aprendizado, onde tanto o educador quanto o educando se beneficiam mutuamente.

Para Freire (1987), o conhecimento, ao contrário de ser uma abstração desvinculada da realidade dos indivíduos, está profundamente enraizado em suas histórias de vida e nas experiências que esses sujeitos carregam consigo. A prática educativa deve, portanto, ser construída de forma que seja relevante e significativa para os alunos, permitindo que estes estabeleçam conexões entre o que aprendem e as situações cotidianas de suas vidas. A função do educador é organizar e sistematizar esse conhecimento, promovendo um diálogo que assegure que o conteúdo educativo esteja em consonância com a realidade dos educandos e com as suas necessidades específicas.

Na contemporaneidade, o avanço das tecnologias e as transformações no mundo do trabalho impõem novas demandas educacionais. A crescente necessidade de habilidades específicas no mercado de trabalho requer que o educador da EJA esteja cada vez mais atento às vivências e necessidades profissionais de seus alunos,

de modo a adequar suas práticas pedagógicas a essas exigências. É, portanto, crucial que a proposta de formação de professores da EJA seja repensada e aperfeiçoada, a fim de possibilitar uma resposta mais adequada às demandas educacionais e profissionais dos sujeitos dessa modalidade.

. A formação deve ser capaz de integrar a experiência prática dos educadores com as transformações que caracterizam o mundo atual, garantindo que as abordagens pedagógicas adotadas estejam alinhadas com as necessidades sociais e profissionais dos educandos.

É, portanto, crucial que a proposta de formação de professores da EJA seja repensada e aperfeiçoada, a fim de possibilitar uma resposta mais adequada às demandas educacionais e profissionais dos sujeitos dessa modalidade. Investir em uma formação que contemple a experiência dos educadores e as necessidades do contexto da EJA é fundamental para promover a melhoria da qualidade da educação e, conseqüentemente, contribuir para a construção de uma prática pedagógica mais inclusiva e transformadora.

A lacuna observada na formação dos educadores da EJA revela um dilema estrutural que compromete a qualidade da educação oferecida. A discrepância entre as práticas pedagógicas e as necessidades reais dos alunos e educadores da EJA reflete-se na incapacidade de atender de forma eficaz às complexas demandas vivenciadas por esse público, o que prejudica o processo de ensino-aprendizagem. Este descompasso entre as exigências do contexto social e as práticas educacionais adotadas impõe a necessidade urgente de ajustes no modelo formativo, de modo a garantir que as condições de ensino se adequem de forma mais eficaz às realidades vividas pelos educandos e educadores da EJA.

## 2.5 TENDÊNCIAS E DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS: INCLUSÃO DIGITAL, EJA E FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil se depara com uma série de desafios e oportunidades, especialmente diante das transformações rápidas e constantes no cenário social, tecnológico e econômico do século XXI. O processo de

globalização, juntamente com os avanços nas tecnologias da informação e comunicação, tem impactado profundamente a vida dos indivíduos atendidos por essa modalidade de ensino, criando novas exigências pedagógicas e ao mesmo tempo abrindo novas possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem. Em um contexto caracterizado pela acelerada evolução tecnológica e pela crescente inserção digital nas diferentes esferas da vida social, a EJA encontra-se diante de um cenário desafiador, mas também promissor, em termos de integração dos alunos às novas formas de comunicação e conhecimento.

A inclusão digital se configura como uma das demandas mais prementes para a EJA, uma vez que o acesso às tecnologias de informação e comunicação tornou-se cada vez mais indispensável para o exercício pleno da cidadania e para a inserção no mercado de trabalho. Nesse contexto, é fundamental que a educação ofertada aos jovens e adultos seja capaz de promover não apenas o acesso às tecnologias, mas também as competências para as utilizá-las de forma crítica e significativa. A formação de educadores para esse novo cenário demanda a construção de práticas pedagógicas que integrem as ferramentas digitais de forma eficaz, permitindo que os educandos desenvolvam habilidades necessárias para navegar e interagir em um mundo cada vez mais mediado por tecnologias digitais.

O investimento em formação permanente dos educadores da EJA se torna, portanto, uma necessidade urgente, pois apenas por meio de um processo formativo contínuo será possível capacitar os docentes para atender às demandas e desafios impostos pelas novas tecnologias e pelo processo de inclusão digital. Esse investimento em formação deve considerar as especificidades da EJA, uma vez que muitos dos educadores dessa modalidade enfrentam dificuldades relacionadas ao domínio e ao acesso das tecnologias. A formação não deve apenas possibilitar o domínio técnico das tecnologias digitais, mas também desenvolver uma abordagem pedagógica crítica que permita aos educadores integrarem as ferramentas digitais de maneira contextualizada e voltada às necessidades da sociedade contemporânea.

Além disso, o processo de formação dos educadores da EJA deve ser pensado de maneira abrangente, considerando não apenas as competências tecnológicas, mas também as questões sociais, culturais e econômicas que permeiam o cotidiano dos alunos dessa modalidade de ensino. O domínio das tecnologias deve ser

associado ao desenvolvimento de uma pedagogia inclusiva e significativa, que leve em consideração as realidades dos educandos, muitas vezes marcadas por desigualdades sociais e barreiras ao acesso à educação formal. Nesse sentido, a formação contínua dos educadores da EJA é um instrumento essencial para a promoção de uma educação que contribua para a inclusão social e para o empoderamento dos alunos, permitindo-lhes não apenas acessar as tecnologias, mas também compreendê-las criticamente e utilizá-las para transformar suas realidades.

Portanto, as tendências contemporâneas indicam a necessidade de uma educação de jovens e adultos que esteja em consonância com as mudanças tecnológicas e sociais do século XXI, promovendo a inclusão digital como um elemento central para o processo educativo. A formação dos educadores da EJA deve, assim, ser revista e aprimorada constantemente, para que seja capaz de responder às demandas de uma sociedade em transformação, garantindo que os educadores estejam preparados para enfrentar os desafios do novo cenário educacional e contribuir para a construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acessível a todos.

Se o domínio das tecnologias da comunicação e informação (TIC) é essencial hoje para o processo de inclusão social e para o pleno exercício da cidadania na Educação de Jovens e Adultos, torna-se imprescindível ao currículo escolar deste segmento, estudos, reflexões e práticas que contemplem as TIC, exigindo uma formação específica do educador (Rios, 2012, p.44).

Conforme Paro (2008), o cenário educacional contemporâneo exige uma reflexão aprofundada acerca dos objetivos e finalidades da educação, com ênfase na formação de professores e nas práticas de gestão educacional. A análise das tendências educacionais atuais revela a necessidade de uma abordagem integrada, que considere tanto conceitos quanto práticas inovadoras, capazes de responder de maneira eficaz às exigências de uma sociedade em constante transformação. O desafio da educação na atualidade reside em uma adaptação contínua às novas demandas sociais e tecnológicas, para que a formação de professores e as práticas pedagógicas possam atender às necessidades de uma sociedade cada vez mais complexa.

Entre as tendências emergentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA), destaca-se a inclusão digital como um pilar fundamental para a promoção da inclusão

social. A introdução de tecnologias digitais no contexto pedagógico da EJA representa uma ferramenta crucial para democratizar o acesso ao conhecimento e para viabilizar o desenvolvimento pessoal e profissional dos educandos. A integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas práticas pedagógicas da EJA oferece novas possibilidades de aprendizagem e capacitação, proporcionando oportunidades para um público que frequentemente se vê marginalizado pelo sistema educacional tradicional. Nesse sentido, o uso das TIC não se limita ao acesso a ferramentas tecnológicas, mas propicia uma forma de ampliar as oportunidades de aprendizagem, tornando o processo educativo mais significativo e conectado às realidades contemporâneas.

A inclusão digital é, portanto, um elemento de grande relevância para a inclusão social, pois a habilidade de dominar as TIC contribuirá para o exercício pleno da cidadania e para a superação das desigualdades educacionais. Como destacado por Teixeira (1963), a educação deve ser reformulada para atender às exigências de uma sociedade em constante evolução tecnológica, o que implica na necessidade de uma formação contínua dos educadores para que possam acompanhar e integrar as inovações no processo de ensino. A formação permanente dos educadores da EJA, especialmente no tocante ao domínio das TIC, é imprescindível para garantir que o ensino seja adequado às necessidades dos educandos e para viabilizar uma verdadeira inclusão digital, que envolva não apenas o acesso às tecnologias, mas também o seu uso crítico e transformador.

O papel do educador da EJA deve ser reconfigurado à luz dessa nova realidade, assumindo a função de mediador em um ambiente de aprendizagem que, além de diversificado, é digitalmente interconectado. A formação permanente dos educadores é, portanto, um aspecto central para contribuir com a qualidade do ensino na EJA, pois, por meio dessa formação contínua será possível que os professores fortaleçam competências tecnológicas e pedagógicas necessárias para promover uma educação inclusiva e de qualidade.

Nesse contexto, iniciativas como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) se tornam essenciais. Este programa visa integrar tecnologias educacionais à prática docente, proporcionando aos educadores

ferramentas valiosas para enriquecer seu trabalho e promover um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo.

O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PPROINFO), criado pelo governo federal, exemplifica uma das iniciativas voltadas para a integração de ferramentas tecnológicas no ambiente escolar. Inicialmente lançado como o Programa Nacional de Informática na Educação em 1977, o Proinfo passou a ser reconfigurado em 2007, com o objetivo de promover a utilização pedagógica das TIC nas escolas públicas da educação básica. O programa se estrutura em três vertentes principais: a implementação de ambientes tecnológicos equipados com recursos digitais, a capacitação de professores e gestores para o uso pedagógico das tecnologias, e a inclusão digital por meio da oferta de conteúdos educacionais multimídia e digitais disponibilizados pelo Ministério da Educação (FNDE, 2012). Esse programa é um exemplo claro de como políticas públicas podem facilitar a integração das TIC ao processo educativo, contribuindo para a modernização do ensino e para a inclusão digital dos educandos.

Diante desse contexto, é imperativo que a EJA se adeque e evolua para incorporar às novas demandas da inclusão digital e aos avanços tecnológicos. A formação continuada dos educadores da EJA, associada à integração eficaz das tecnologias digitais, é um passo crucial para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de atender às necessidades dos sujeitos da EJA na contemporaneidade. A capacitação contínua dos educadores e a utilização pedagógica das tecnologias não são apenas uma resposta às demandas do mercado de trabalho, mas também uma oportunidade de democratizar o acesso ao conhecimento e promover a equidade educacional.

As tecnologias criam espaços de socialização da informação e construção de conhecimentos garantindo uma aprendizagem que se dá por meio de redes interativas de saberes e de conhecimentos em constantes transformações, esse movimento instaura, no processo educacional, mudança que contribui para pensar o sujeito ator da EJA em seu contexto, em sua realidade. Possibilita-os a criar estratégias de aprendizagem que garantam compreender cada etapa vivenciada no processo educacional. A inserção das TIC no contexto de aprendizagem da EJA surge como uma possibilidade de ressignificação da prática pedagógica e a constituição do sujeito autor. Nesse contexto as TIC potencializam as diferentes formas do conhecimento, condicionando o fazer e o saber dos sujeitos em processo permanente de interação com a realidade (Castro, Santos e Souza, 2017, p.168).

Coadunando com o autor, é necessário destacar a importância das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ressaltando seu papel como facilitadoras de um ambiente dinâmico de aprendizado. As tecnologias são apresentadas não apenas como ferramentas, mas como criadoras de espaços que promovem a socialização da informação e a construção coletiva do conhecimento. As TIC podem contribuir para uma mudança significativa na prática pedagógica, ressignificando o papel do educador e do aluno. O sujeito da EJA é visto como um ator ativo em seu próprio processo de aprendizagem, capaz de desenvolver estratégias que refletem sua realidade e suas experiências, isso é fundamental para que os alunos se sintam valorizados e engajados, pois a aprendizagem se torna mais conectada ao seu contexto social e cultural.

Apesar da relevância do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), a efetividade dessa iniciativa tem sido consideravelmente comprometida por desafios estruturais substanciais, especialmente no que tange à infraestrutura das escolas. Este cenário sublinha a necessidade de um planejamento mais abrangente e uma execução mais eficiente das políticas públicas voltadas para a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas escolas, especialmente nas instituições que atendem a populações da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Morais (2009) enfatiza a importância da inclusão digital para a EJA, considerando que as tecnologias digitais se tornaram elementos constitutivos da vida cotidiana dos educandos, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Entretanto, como aponta a autora, investir em equipamentos tecnológicos sem a devida formação dos educadores não resulta em uma mudança significativa no processo pedagógico. A implementação bem-sucedida de tecnologias no contexto da EJA exige que os professores sejam adequadamente preparados para integrar essas ferramentas em suas práticas de ensino, criando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e conectado à realidade dos educandos.

Nesse contexto, Amorim, Dantas e Aquino (2017) defendem a necessidade de políticas de formação continuada para os educadores, alinhadas com os avanços tecnológicos. Com o surgimento constante de novas tecnologias, é imprescindível que os docentes se capacitem continuamente, para que possam se atualizar e incorporar práticas pedagógicas inovadoras.

Portanto, para que o Proinfo e programas similares atinjam seu pleno potencial, é imprescindível adotar uma abordagem integrada que não se limite à instalação de equipamentos, mas que também contemple a capacitação contínua dos professores e a melhoria substancial da infraestrutura escolar. Somente por meio dessa combinação de esforços será possível promover uma inclusão digital verdadeira, que não apenas proporcione acesso à tecnologia, mas que também transforme a prática pedagógica e contribua de forma significativa para a equidade educacional, permitindo que os sujeitos da EJA tenham, de fato, as ferramentas necessárias para seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional.

Aprender a utilizar estas tecnologias contribui na formação de educadores no ingresso a sociedade tecnológica. A escola tem que ser o ponto de partida e começar a utilizar de imediato os equipamentos e os programas existentes que são acessíveis a todos. A mudança de paradigma faz-se necessário para não se iludir com uma escola moderna e inovadora sem uma educação de qualidade no sistema educacional. Uma proposta pedagógica visando o crescimento intelectual do professor, alunos executando um trabalho de gestão escolar com envolvimento e a participação de toda comunidade escolar (Morais, 2009).

A Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED), estabelece como seu primeiro eixo estruturante a Inclusão Digital, conforme especificado em seu § 2º. Esta legislação representa um marco significativo no contexto educacional brasileiro, destacando a importância da inclusão digital como um pilar fundamental para o avanço educacional em um mundo cada vez mais interconectado. Ao priorizar a inclusão digital, a PNED visa não apenas garantir o acesso a tecnologias de informação e comunicação (TIC), mas também assegurar que essas ferramentas sejam integradas de maneira eficaz no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando a todos os estudantes, independentemente de sua origem social, o direito de participar plenamente da sociedade digital contemporânea.

Esse enfoque destaca a inclusão digital como uma estratégia para reduzir as desigualdades educacionais, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde muitas vezes os educandos enfrentam desafios adicionais em relação ao acesso e domínio das tecnologias. A implementação dessa política exige a criação de condições adequadas, tanto no âmbito da infraestrutura escolar quanto no que tange à formação contínua dos educadores, para que a utilização das TIC seja significativa e efetiva. A PNED, ao estabelecer a inclusão digital como um eixo estruturante, sinaliza a necessidade de um esforço integrado entre governo, escolas

e comunidade para garantir que a educação, em todos os seus níveis, seja inclusiva e capaz de responder às demandas da sociedade digitalizada.

Art. 3º O eixo Educação Digital Escolar tem como objetivo garantir a inserção da educação digital nos ambientes escolares, em todos os níveis e modalidades, a partir do estímulo ao letramento digital e informacional e à aprendizagem de computação, de programação, de robótica e de outras competências digitais, englobando:

§ 1º Constituem estratégias prioritárias do eixo Educação Digital Escolar:

IX - Promoção da formação inicial de professores da educação básica da educação superior em competências digitais ligadas à cidadania digital e à capacidade de uso de tecnologia, independentemente de sua área de formação (Brasil,2023).

§ 2º O eixo Educação Digital Escolar deve estar em consonância com a base nacional comum curricular e com outras diretrizes curriculares específicas (Brasil,2023).

A citação aponta para uma direção importante para a educação brasileira, reconhecendo a centralidade das competências digitais na formação dos educandos. No entanto, a implementação efetiva dessas diretrizes certamente enfrentará desafios significativos. Será necessário investir em infraestrutura tecnológica nas escolas, garantir acesso equitativo a recursos digitais para todos, principalmente, desenvolver e implementar programas de formação continuada, principalmente para os professores da EJA.

A diversidade dos alunos da EJA, que frequentemente possuem vivências e trajetórias educacionais distintas, demanda uma política de Educação Digital que seja verdadeiramente inclusiva, capaz de atender a essas especificidades e desafios. Não basta, portanto, inserir a educação digital nos ambientes escolares de forma genérica; é imprescindível que essa inserção seja pensada de forma contextualizada, considerando as necessidades educacionais e culturais dos sujeitos da EJA.

Além disso, no que tange à formação de professores, tanto no âmbito da formação inicial quanto da formação continuada, é fundamental que essas políticas formativas também estejam focadas na alfabetização dos educandos da EJA. Para que a inclusão digital tenha um impacto significativo, é necessário que os professores da EJA sejam preparados para integrar as tecnologias de maneira que favoreça a alfabetização e a aprendizagem dos jovens e adultos. Isso exige uma formação docente que combine o domínio das ferramentas digitais com a compreensão das especificidades pedagógicas da EJA, garantindo que o uso das TIC contribua

efetivamente para a superação das barreiras históricas de exclusão educacional que caracterizam essa modalidade de ensino.

Art. 4º O eixo Capacitação e Especialização Digital objetiva capacitar a população brasileira em idade ativa, fornecendo-lhe oportunidades para o desenvolvimento de competências digitais para a plena inserção no mundo do trabalho [...] VIII - promoção de ações para formação de professores com enfoque nos fundamentos da computação e em tecnologias emergentes e inovadoras (Brasil,2023).

A estratégia número VIII, que aborda a formação de professores no contexto da Política Nacional de Educação Digital (PNED), omite uma consideração fundamental: a especificidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a centralidade da alfabetização nesse contexto. Embora a formação docente seja reconhecida como um pilar importante para a melhoria da educação, o texto da estratégia não faz referência direta à necessidade de uma abordagem diferenciada para os professores da EJA, que enfrentam desafios únicos, especialmente no que diz respeito ao processo de alfabetização de jovens e adultos.

Esse hiato na proposta da PNED se torna ainda mais evidente quando se observa as metas 8 e 9 do Plano Nacional de Educação (PNE), que tratam da erradicação do analfabetismo e da implementação de políticas de alfabetização. A ausência de uma ênfase clara nesses objetivos dentro da estratégia de formação de professores aponta para uma falha significativa em atender as demandas específicas da EJA. A EJA, ao abrigar indivíduos com diferentes históricos educacionais e experiências de vida, requer práticas pedagógicas que não apenas integrem a tecnologia, mas que também priorizem a alfabetização como uma das metas centrais de seu processo formativo.

Portanto, é imprescindível que a formação de professores da EJA considere as particularidades dessa modalidade, com um foco explícito na alfabetização. A integração da educação digital nesse contexto deve ser pensada como uma ferramenta para a superação do analfabetismo e não apenas como uma complementação de conteúdos curriculares tradicionais. A falta dessa preocupação específica compromete a efetividade das políticas de inclusão digital na EJA, uma vez que o uso das tecnologias deve ser orientado por objetivos pedagógicos que atendam às necessidades dos educandos, especialmente no que se refere à aquisição da leitura e escrita.

A deficiência dos programas de formação contínua, os quais tem como objetivo o desenvolvimento do sistema educativo e não o desenvolvimento da profissão docente, pois são programados e executados com base numa lógica de adaptação, de atualização do professor, como se eles não tivessem nenhum saber. Visam atingir o professor a nível individual, desprezando o âmbito coletivo e institucional, tão essencial ao processo educativo. Têm, portanto, um caráter inovador, no sentido de prepará-lo para a atualização e execução dos novos modismos impostos pelas reformas educacionais, validadas pelas autoridades centrais do estado e tendem a reforçar a tutela burocrática administrativa sobre os professores (Nóvoa, 2002).

A crítica de Antonio Nóvoa (2002) aos programas de formação continuada de professores revela importantes limitações e desalinhamentos com as reais necessidades da profissão docente. O autor aponta que tais programas, frequentemente centrados em adaptar os educadores às exigências do sistema educacional, falham em promover uma formação autônoma, colaborativa e crítica. Nóvoa sugere que a formação deve ser orientada para a transformação da educação, capacitando os docentes não apenas para responder às demandas atuais, mas para agir como agentes de mudança no processo educativo.

Dentro desse contexto, a inclusão digital na Educação de Jovens e Adultos (EJA) surge como uma ferramenta indispensável para o aprimoramento do ensino e aprendizagem. Ela não apenas contribui para a equidade educacional, mas também prepara tanto alunos quanto professores para enfrentar os desafios impostos pela sociedade digital contemporânea. No entanto, a simples presença de tecnologias no ambiente pedagógico não garante um impacto positivo no processo de ensino; é necessário implementar estratégias que possibilitem o uso eficaz e significativo desses recursos. A integração das tecnologias no ensino da EJA deve ser acompanhada de uma formação permanente dos educadores, capacitando-os para utilizar as ferramentas digitais de maneira inovadora e alinhada a um currículo inclusivo, que considere as realidades e necessidades dos educandos.

Conforme Rios (2012), o avanço tecnológico e cultural exige uma abordagem educacional não paradigmática, que respeite os diversos saberes, etnias, ideologias e formas de vida. A tecnologia, em sua ubiquidade na contemporaneidade, não pode ser ignorada sem comprometer o acompanhamento das transformações civilizacionais. É imprescindível reconhecer que a tecnologia deixou de ser uma mera

possibilidade para se tornar um direito básico. A pandemia de COVID-19<sup>8</sup>, ao acentuar o distanciamento social, exemplifica de forma contundente a necessidade de inclusão digital. A internet se consolidou como uma ferramenta indispensável para trabalho, comunicação e acesso a serviços, destacando ainda mais a importância da inclusão digital como um elemento central no processo educacional da EJA.

---

<sup>8</sup> Em 31/12/2019, a OMS alertou sobre casos de pneumonia em Wuhan (China). O então novo coronavírus foi definitivamente nomeado como SARS-CoV-2 e identificado como causador da doença Covid-19 em fevereiro de 2020; e em março de 2020, foi declarada a pandemia da doença. Os países adotaram medidas restritivas, como fechamento de comércios, proibição de eventos e adoção de toque de recolher. No que diz respeito à educação, “aproximadamente, 156 países suspenderam as atividades educativas presenciais em instituições de ensino por todo o mundo, afastando mais de 1,5 bilhão de estudantes das salas de aula, ao impactar cerca de 70% da população mundial discente” (GLATZ; YAEGASHI; SÁNCHEZ-HUETE, 2022, p. 5). A pandemia gerou ameaças à saúde física e mental, com isolamento, perdas diversas e desinformação (inclusive com dispersão de *fake news* sobre o tema). No Brasil, a situação se agravou pela resistência do governo vigente em seguir recomendações da OMS. A falta de perspectiva exigiu a retomada de atividades essenciais remotamente, e o MEC autorizou o Ensino Remoto Emergencial (ERE), forçando adaptações tecnológicas e pedagógicas, transformando lares em salas de aula improvisadas e intensificando os desafios para educadores e alunos.

### **3. A EJA E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DA FORMAÇÃO INICIAL À FORMAÇÃO PERMANENTE**

A formação de professores é um tema central nas discussões sobre a qualidade da educação, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A palavra “formação” origina-se do latim *formatio*, que significa “ato de dar forma”. Esse conceito implica tanto o processo de constituição de algo quanto a construção de um todo a partir de suas partes. No campo educacional, a formação está diretamente associada ao desenvolvimento acadêmico ou profissional, com o objetivo de capacitar sujeitos para o exercício qualificado de suas práticas, aspecto essencial para assegurar o direito à educação.

Conforme argumenta Nóvoa (1995, p. 21), “a formação do professor não se constrói por acumulação de cursos, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Esse pensamento evidencia que a formação docente transcende a aquisição de conhecimentos técnicos, configurando-se como um processo contínuo, crítico e reflexivo, que demanda análise constante das práticas pedagógicas e do contexto em que o educador está inserido. Tal abordagem é particularmente relevante no âmbito da EJA, modalidade educacional que atende um público diversificado, frequentemente marcado por trajetórias de exclusão social e vulnerabilidade.

Nas últimas duas décadas, o debate acerca da formação de professores para a EJA tem ganhado maior visibilidade, tanto no campo das práticas educativas quanto nas reflexões teóricas. A formação de educadores é reconhecida como um elemento central para a garantia da qualidade da educação ofertada no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabelece que a formação inicial deve ocorrer em cursos de licenciatura oferecidos por instituições de ensino superior. Adicionalmente, a legislação determina que o poder público é responsável por assegurar a formação continuada dos profissionais da educação, como forma de aperfeiçoamento constante.

Entretanto, a EJA tem sido historicamente marginalizada nas políticas públicas de formação de professores, tanto na formação inicial quanto na continuada. Esse descaso reflete-se na escassez de programas específicos para essa modalidade,

além de evidenciar a ausência de uma política sistemática voltada às suas peculiaridades. Dessa forma, a formação de professores que atuam na EJA frequentemente carece do planejamento e da continuidade necessários para atender adequadamente às demandas dos educandos.

É crucial analisar como as políticas públicas têm tratado a formação docente para a EJA ao longo da história. Essa análise envolve questionar se a formação tem ocorrido de maneira efetiva, quais são os espaços e os momentos de realização, bem como de que forma as políticas educacionais têm enxergado a formação dos educadores dessa modalidade. Deve-se considerar não apenas os avanços, mas também os retrocessos e desafios persistentes na construção de uma formação inicial e continuada que contemple as especificidades da EJA.

Este capítulo tem como objetivo examinar as políticas públicas de formação de professores da EJA no Brasil, analisando suas trajetórias e os impactos de sua implementação. Serão investigados os desafios enfrentados pelos educadores e as lacunas ainda existentes nas políticas formativas, com o intuito de propor caminhos que garantam uma formação docente articulada com as necessidades da modalidade. Essa reflexão busca superar os entraves históricos e contribuir para o fortalecimento de um modelo formativo capaz de dialogar com as particularidades da EJA, promovendo, assim, uma educação emancipadora e inclusiva para os jovens, adultos e idosos que dela dependem.

### 3.1. FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DA EJA

A formação inicial de professores constitui o alicerce fundamental sobre o qual se estrutura a carreira docente. É durante esse período que os futuros educadores começam a consolidar os fundamentos teóricos e práticos necessários para o exercício de sua profissão. No caso específico dos professores que atuarão na Educação de Jovens e Adultos (EJA I), essa formação ocorre predominantemente nos cursos de Pedagogia, em conformidade com as orientações das legislações vigentes. Os pedagogos são capacitados para lecionar nas séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), que integram a modalidade EJA I. Diante disso, faz-se pertinente uma breve análise da abordagem dada à EJA nos cursos de Pedagogia.

Historicamente, a formação inicial de professores no Brasil era realizada em cursos de nível médio, como o Normal e o Magistério. Essa realidade foi transformada com a exigência de formação superior para o exercício da docência, um marco instituído no início do século XXI. Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), após a redemocratização do país, a Educação de Jovens e Adultos foi oficialmente reconhecida como uma modalidade de ensino. A LDB também estabeleceu a necessidade de formação específica para os educadores que nela atuassem. No entanto, esse movimento não resultou em uma reestruturação imediata dos cursos de Pedagogia, algo que só foi consolidado em 2006, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

A promulgação da Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006, foi um marco nesse processo. Esse documento regulamentou os cursos de Pedagogia e estabeleceu orientações claras sobre a formação de pedagogos, buscando atender às demandas específicas da educação básica e, conseqüentemente, da EJA. A partir dessa regulamentação, houve uma significativa expansão da oferta de cursos de Pedagogia e Licenciaturas, o que visava suprir a carência de profissionais qualificados para atuar em diferentes etapas e modalidades da educação.

Embora a Resolução de 2006 tenha sido um avanço, é necessário destacar que o tratamento dado à EJA nos cursos de Pedagogia continua sendo limitado. A modalidade geralmente é abordada de forma superficial, muitas vezes restrita a disciplinas isoladas e com carga horária insuficiente para abarcar a complexidade de sua prática pedagógica. Essa lacuna evidencia um distanciamento entre a formação inicial e as demandas reais dos educandos da EJA, comprometendo a qualidade do ensino oferecido nessa modalidade.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I -planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III -produção e difusão do

conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006).

Ao estabelecer que o curso de Pedagogia deve formar profissionais capazes de atuar em diferentes contextos da educação básica, incluindo a EJA, a Resolução CNE/CP nº 01/2006 também reafirma a importância de uma formação que promova a reflexão crítica e o preparo para lidar com as especificidades dos públicos atendidos. Contudo, a implementação prática dessas orientações permanece como um desafio, uma vez que os currículos dos cursos de Pedagogia frequentemente não priorizam a formação para a EJA.

Dessa forma, a análise da formação inicial dos professores da EJA revela avanços institucionais significativos, mas também aponta a necessidade de um aprofundamento nas políticas formativas. Para garantir que os educadores estejam adequadamente preparados para enfrentar os desafios dessa modalidade, é indispensável que os cursos de Pedagogia articulem teoria e prática, respeitando as peculiaridades dos sujeitos da EJA e promovendo uma formação efetivamente conectada às suas necessidades.

No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos (EJA), a modalidade já havia sido organizada em documentos legais que estabeleciam diretrizes específicas. A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, foi fundamentada no Parecer CNE/CEB 11/2000, que tratava das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EJA, publicado em 2000. Esse parecer reforça que a formação de professores deve atender às especificidades dessa modalidade, considerando as particularidades dos educandos e as demandas sociais que ela abarca. O texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (2021) reitera esse compromisso, afirmando que:

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

Observa-se que, embora documentos oficiais enfatizem a necessidade de uma formação docente específica para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que

contemple sua complexidade e particularidades, a oferta de cursos de formação inicial e continuada para essa modalidade ainda é limitada. Em muitas situações, a qualificação dos professores da EJA é delegada às próprias redes de ensino, sendo realizada por meio de programas de formação em serviço. As Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº 3/2010) reforçam a relevância de investir na formação inicial e continuada dos profissionais, destacando que a qualificação dos educadores é fundamental para garantir a qualidade do processo educativo e atender às especificidades dos estudantes da EJA.

No entanto, percebe-se que a formação específica para professores da EJA continua sendo um desafio significativo. Atualmente, a abordagem da EJA nos cursos de licenciatura é superficial, sem assegurar a formação de profissionais com as competências necessárias para atuar nessa modalidade. Como consequência, muitos professores da EJA desenvolvem seus conhecimentos e habilidades principalmente na prática cotidiana, sem o respaldo de uma base teórica sólida que dialogue com as demandas desse campo. Nesse sentido, Arroyo (2006) ressalta que:

Em outros termos, podemos dizer que se não temos políticas fechadas de formação de educadores para EJA é porque ainda não temos também políticas muito definidas para a própria educação de jovens e adultos. Essas políticas precisam ser construídas, e será preciso muita iniciativa e capacidade criativa para o fazermos. Isso vai exigir, no meu entender, muito diálogo, muita lucidez e, sobretudo, muita coragem dos cursos de Pedagogia para que se possa construir esse perfil (Arroyo, 2006, p. 18).

De acordo com o autor, a formação de educadores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) não pode ser concebida de forma isolada, mas deve estar integrada às políticas gerais destinadas à modalidade. A ausência de um projeto claro e consistente para a EJA dificulta a definição de um perfil profissional adequado para os educadores que nela atuam. As políticas públicas voltadas à EJA e à formação de seus professores ainda precisam ser consolidadas, exigindo um processo de diálogo, reflexão, criatividade e sensibilidade, que envolva diversos atores sociais.

Conforme Di Pierro (2004), dados do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP, 2000) indicam que cerca de 190 mil educadores atuavam na área da EJA no Brasil à época, sendo que 40% desses profissionais não possuíam formação superior e atuavam como voluntários engajados em projetos de alfabetização. Mesmo entre os docentes com formação superior, as lacunas na

preparação para trabalhar com a EJA são significativas. Essa realidade evidencia a falta de alinhamento entre as demandas da modalidade e a formação inicial oferecida aos futuros professores.

A limitada preparação dos docentes para atuar na EJA é preocupante, especialmente considerando a relevância dessa modalidade no contexto educacional brasileiro. A ausência de disciplinas específicas sobre EJA nos cursos de formação inicial compromete a qualidade da educação ofertada a esse público. Garantir uma formação que contemple as especificidades da EJA é essencial para que os professores possam desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e eficazes. Nesse sentido, Dantas (2016) destaca que:

Na verdade, a EJA vem se transformando em um campo de estudo e de pesquisa que requer ações e atividades pedagógicas específicas e que são diferenciadas das demais etapas da educação básica, exigindo um tratamento distinto para a formação dos educadores e caminhos outros para a atuação profissional (Dantas, 2016, p.141).

Esse cenário evidencia a necessidade urgente de políticas que articulem a formação inicial e continuada dos docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) às diretrizes gerais da modalidade, promovendo um preparo consistente e alinhado às realidades e demandas dos educandos. Como ressalta a autora, a EJA apresenta especificidades que requerem um olhar diferenciado, tanto na construção curricular quanto na formação de seus educadores. A ausência de um perfil profissional claro para os docentes da EJA dificulta a formulação de uma formação apropriada e a valorização do trabalho desses profissionais, comprometendo a qualidade da educação oferecida.

Nesse contexto, Arroyo (2013, p. 10) observa que “a sala de aula, o que trabalhar, o currículo na prática, são os espaços onde se vivenciam nossas realizações, mal-estares e até a crise da docência”. Essa reflexão ressalta a importância de considerar os desafios concretos enfrentados pelos professores em sala de aula ao planejar políticas e programas de formação. Sem uma formação que dialogue com a prática cotidiana e que esteja embasada nas peculiaridades da EJA, torna-se difícil atender às demandas específicas desse público, muitas vezes marcado por trajetórias de exclusão social e educacional. Portanto, a construção de um perfil profissional específico e a elaboração de políticas formativas voltadas para a EJA são

passos fundamentais para garantir que os professores estejam preparados para lidar com as complexidades dessa modalidade. É indispensável que a formação docente promova uma reflexão crítica, contextualizada e orientada para a inclusão e a emancipação dos sujeitos atendidos pela EJA.

Em estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez nos territórios tão cercados. Há grades que tem por função proteger o que guardam e há grades que têm por função não permitir a entrada em recinto fechados. As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum, (Arroyo,2013, p.17).

A formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel crucial na construção de uma educação inclusiva e de qualidade. Com o objetivo de investigar como os cursos de Pedagogia estão contribuindo para a formação de educadores dessa modalidade, realizou-se uma análise curricular em três instituições de ensino superior da Bahia: a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade Católica do Salvador (UCSAL) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA/FACED). O foco foi identificar a presença de componentes curriculares relacionados à EJA, avaliando ementários, referências e a abordagem pedagógica utilizada. Essa análise buscou compreender se há um compromisso político e pedagógico na formação inicial dos professores, capaz de atender às demandas específicas dessa modalidade educacional.

A análise documental começou com a avaliação dos documentos referentes aos campi da UNEB, que possui 27 campi espalhados pelo estado da Bahia, um estado composto por 417 municípios. Contudo, apenas 15 desses campi oferecem o curso de Pedagogia, evidenciando que mais da metade dos campi da UNEB não oferece formação inicial para professores que atuarão na EJA I. Dentre os 15 campi que possuem o curso, constatou-se que apenas 7 abordam explicitamente a formação de professores para a EJA em suas ementas, refletindo uma abordagem limitada e desigual.

No currículo dos cursos de Pedagogia da UNEB, a EJA é contemplada com um único componente curricular, alocado no segundo semestre, com uma carga horária de 60 horas. Diante da carga horária total de 3.200 horas dos cursos de Pedagogia, a destinação de apenas 60 horas à EJA revela uma desproporção evidente, que

compromete a preparação adequada dos futuros professores. Além disso, verificou-se que áreas como alfabetização e letramento, que poderiam incluir discussões voltadas às especificidades da EJA, concentram-se majoritariamente em temas relacionados à educação infantil e ao ensino fundamental I, reforçando a lacuna na formação específica para a modalidade.

Na Universidade Católica do Salvador (UCSAL), o currículo também apresenta um único componente curricular relacionado à EJA, com carga horária de 60 horas. Essa mudança evidencia o reconhecimento da importância da modalidade, ainda que a carga horária destinada continue limitada. O curso de Pedagogia da UCSAL também possui uma carga total de 2.770 horas, das quais apenas 60 são dedicadas à EJA, aparecendo de forma obrigatória uma única vez ao longo da formação.

As referências bibliográficas utilizadas não incluem autores de destaque no campo, como Paulo Freire, Miguel Arroyo, Vanilda Paiva e Di Pierro, cujas contribuições são indispensáveis para uma formação crítica e transformadora.

Por fim, o curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia (UFBA/FACED) apresentou características semelhantes às demais instituições analisadas, possuindo uma carga total de 2.770 horas, a EJA também é contemplada com um único componente curricular, com carga horária de 60 horas. Embora o currículo tenha passado por uma reformulação recente, as discussões sobre a modalidade ainda aparecem de forma fragmentada, sendo diluídas em outros componentes curriculares sem um aprofundamento consistente. Isso reflete a invisibilidade histórica da EJA nos cursos de formação inicial e reforça a necessidade de uma abordagem mais integrada e comprometida.

As três universidades analisadas apresentam a inclusão de apenas um componente específico da EJA, com uma carga horária de 60 horas, em seus currículos, nesse sentido, as limitações e falta de prioridade com a EJA são evidentes: a carga horária reduzida e a superficialidade no tratamento das questões relacionadas à modalidade comprometem a preparação dos futuros educadores. A formação inicial ainda carece de uma abordagem que dialogue profundamente com as especificidades da EJA, como as trajetórias de vida dos educandos, suas barreiras sociais e

econômicas, e a necessidade de uma pedagogia que promova inclusão e emancipação.

Essas lacunas na formação inicial destacam a importância de uma reformulação curricular mais ampla, que contemple a complexidade da EJA e promova a formação de professores capacitados para enfrentar os desafios dessa modalidade. Como bem afirma Freire (2021, p. 50): “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é própria da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre homens e mulheres o inacabamento se torna consciente”. Essa reflexão nos lembra que a construção de currículos e a formação de educadores são processos contínuos e permanentes.

Portanto, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a formação inicial dos professores da EJA alcance um padrão de excelência. É necessário ampliar a carga horária dedicada à modalidade, incluir autores de relevância no campo, e garantir que as discussões sejam contextualizadas e integradas às demandas da prática pedagógica. Somente por meio de uma formação inicial sólida e comprometida será possível garantir uma educação de qualidade para os jovens, adultos e idosos atendidos pela EJA, contribuindo para a redução das desigualdades educacionais e sociais.

A análise dos currículos das universidades baianas evidencia que a formação inicial dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ainda enfrenta limitações significativas, tanto em termos de carga horária quanto na profundidade com que aborda as especificidades da modalidade. Embora a inclusão de componentes curriculares relacionados à EJA represente um avanço importante, a superficialidade das discussões e a ausência de algumas referências teóricas de grande relevância, que discutem a EJA, apontam para a necessidade de reformulação. A EJA exige uma abordagem formativa que vá além da reprodução de conteúdo gerais, demandando um tratamento pedagógico diferenciado e específico, capaz de preparar educadores para lidar com as particularidades de seus sujeitos. Esse contexto reforça a relevância da reflexão acadêmica sobre a modalidade, como ressalta Dantas (2016):

Na verdade, a EJA vem se transformando em um campo de estudo e de pesquisa que requer ações e atividades pedagógicas específicas e que são diferenciadas das demais etapas da educação básica, exigindo um tratamento distinto para a formação dos educadores e caminhos outros para a atuação profissional (Dantas, 2016, p.144).

A reflexão de Dantas (2016) destaca a necessidade de um olhar diferenciado sobre a EJA, reconhecendo-a como um campo singular dentro da educação básica, com demandas específicas para a formação e atuação dos educadores. Os desafios identificados na formação inicial reforçam a importância de se investir em políticas e práticas que também priorizem a formação continuada e permanente dos professores. É nesse contexto que o próximo tópico abordará as estratégias e programas de formação continuada, explorando como essas iniciativas podem contribuir para a superação das lacunas observadas na formação inicial e para o fortalecimento da prática docente na EJA.

### 3.2. FORMAÇÃO CONTINUADA E PERMANENTE DOS PROFESSORES DA EJA

A formação continuada e permanente dos educadores<sup>9</sup> que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é essencial para garantir um ensino que dialogue com as especificidades dessa modalidade. A EJA abrange jovens e adultos com interesses, necessidades e experiências de vida diversas, demandando uma abordagem pedagógica que reconheça e valorize suas trajetórias históricas, saberes, características individuais, diferenças culturais e direitos como sujeitos de aprendizagem. Esse contexto torna indispensável a oferta de programas de formação que transcendam a prática tradicional e promovam a reflexão crítica, o aprofundamento teórico e o aprimoramento das práticas pedagógicas.

---

<sup>9</sup> A escolha da expressão “formação continuada e permanente dos professores” na Educação de Jovens e Adultos (EJA) reflete a diversidade de abordagens presentes na literatura especializada. Alguns autores diferenciam os termos, atribuindo à formação continuada um caráter de atualização profissional contínua ao longo da carreira, enquanto a formação permanente seria entendida como um processo mais amplo, envolvendo não apenas aspectos técnicos, mas também a dimensão ética, social e cultural do desenvolvimento docente. Outros, entretanto, utilizam as expressões como sinônimos, considerando-as como partes integradas de um mesmo processo formativo. Nesta pesquisa, as duas nomenclaturas são empregadas de forma complementar, a fim de abarcar as múltiplas dimensões e perspectivas que caracterizam o desenvolvimento dos professores que atuam na EJA.

Refletir sobre a formação dos educadores da EJA requer a análise de documentos normativos que balizam as políticas públicas para a modalidade. O Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, destaca a importância de uma formação docente que esteja alinhada às especificidades da EJA. Complementando esse direcionamento, a Resolução CNE/CEB nº 03/97 enfatiza que as redes de ensino devem assegurar aos educadores formação continuada, de modo a atender às demandas da prática docente na EJA. Esse compromisso é crucial para que os professores sejam capazes de lidar com as complexidades e desafios enfrentados no cotidiano dessa modalidade, promovendo uma educação inclusiva e transformadora.

No decorrer deste tópico, fará uma análise os avanços, os desafios e as lacunas das políticas de formação continuada para os educadores da EJA, com o objetivo de compreender como essas políticas educacionais têm contribuído para a qualificação docente e para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e significativas.

A constante mudança do cenário educacional, frente às transformações sociais e tecnológicas, que impactam a sociedade, reforça a necessidade de investimento em formação permanente e especificidades para os educadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A atualização contínua em metodologias de ensino, tecnologias educacionais e estratégias de engajamento constitui um caminho indispensável para que os educadores promovam ambientes de aprendizagem inclusivos, democráticos, acolhedores, motivadores e alinhados às características singulares da EJA.

A formação permanente, fortalecer a qualidade do ensino, promove uma reflexão crítica constante sobre as práticas pedagógicas, e permite que os educadores vivenciem contextos educacionais dinâmicos incorporando abordagens inovadoras no processo educacional. Esse investimento contínuo na formação de educadores da EJA além de elevar a qualidade do ensino, também contribui significativamente para o desenvolvimento integral dos sujeitos jovens, adultos e idosos, consolidando a importância de uma prática pedagógica que valorize o protagonismo dos educandos, transformando o processo educacional em uma ferramenta de emancipação social.

A formação continuada de professores está assegurada como direito pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pela Política de Formação

Continuada do Magistério da Educação Básica (PAFOR). Nos últimos anos, os desafios educacionais têm evidenciado que a formação continuada é essencial em tempos de rápidas mudanças. A inserção de novas tecnologias, e as transformações no perfil dos alunos demandam por práticas pedagógicas mais inclusivas e exigem dos educadores um constante processo de formação. Essa formação pode ocorrer dentro da jornada de trabalho, como formação em serviço, ou fora dela, por meio da participação em congressos, cursos, encontros e palestras. Essas iniciativas incluem estudos, reflexões, discussões e trocas de experiências que enriquecem o trabalho docente e promovem o desenvolvimento de competências.

Refletindo sobre a prática educativa, Freire (2021, p. 63) destaca que o respeito à dignidade, autonomia e identidade dos educandos é fundamental. Para ele, “ao pensar sobre o dever que tenho, como educador, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sou devido ao educando, se realiza em lugar de ser negado”. Essa perspectiva ressalta que a formação do educador deve ser concebida a partir de uma análise crítica e constante de sua prática cotidiana, orientada para garantir uma aprendizagem significativa como direito dos sujeitos da EJA.

Nesse sentido, Freire (2021, p. 63) reforça que “isso exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática, através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos”. É por meio desse caminhar reflexivo que o educador adquire consciência de suas dificuldades, responsabilidades e possibilidades, construindo uma prática pedagógica que valorize a experiência de vida dos educandos e promova o diálogo como princípio educativo.

O foco para se definir uma política para a educação de Jovens e Adultos e para a formação do educador da EJA deveria ser um projeto de formação que colocasse a ênfase para que os profissionais conhecessem bem quem são esses sujeitos jovens e adultos, como se constroem como jovens e adultos e qual a história da construção desses jovens e adultos populares (Arroyo, 2006, p.25).

Cabe aqui o retorno a uma reflexão essencial: quem são os sujeitos da EJA? Como bem questiona Arroyo (2017, p.57), “que currículos seriam necessários para essa juventude e vida adulta nesses níveis de precarização do trabalho provisório, informal?”. Essa provocação nos leva a pensar na centralidade do educando no

processo pedagógico, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos, que apresenta particularidades e desafios próprios.

Os sujeitos da EJA possuem especificidades que os diferenciam dos alunos das demais modalidades de ensino, sobretudo no que diz respeito às suas experiências de vida acumuladas, aos costumes culturais e à diversidade de trajetórias. Essas características tornam-se um ponto de partida para que os educadores possam alfabetizar e promover o aprendizado a partir da vivência cotidiana dos próprios alunos. Nesse sentido, a prática pedagógica precisa ser construída de maneira que valorize essas vivências, reconhecendo-as como parte essencial do processo educativo. Como aponta Freire (2021),

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, ao seu ser formando-se, a sua identidade fazendo-se, se não se leva em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiências feitas” com que chegam à escola (Freire, 2021, p.62).

Essa perspectiva reforça que o papel do educador na EJA é, antes de tudo, reconhecer o educando como um sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, cujas experiências, saberes e histórias de vida devem ser incorporados à prática pedagógica. Tal abordagem não apenas humaniza a relação entre educador e educando, mas também torna o aprendizado mais significativo e relevante, alinhado aos direitos e à dignidade dos sujeitos da EJA.

Nesse sentido, Gadotti e Romã (2011, p. 16) ressaltam a importância de uma abordagem estratégica para a formação de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), afirmando que “é preciso investir na formação desse profissional, pensar no contexto da EJA com responsabilidade social, estabelecendo objetivos, metas, investimento, formação, qualificação do professor”. Esse apontamento destaca que o papel do educador na EJA exige um compromisso com a formação contínua e alinhada às especificidades da modalidade, o que requer planejamento e recursos que garantam a efetividade das ações educativas.

Conforme argumentam Amorim e Dantas (2017), refletir sobre educação é, inevitavelmente, refletir sobre a formação docente e a prática pedagógica de qualidade. A formação do professor deve ser situada no desenvolvimento de saberes que integrem qualificação profissional, valorização docente e políticas educacionais

adequadas. Esse tripé é fundamental para que os professores possam atuar de maneira efetiva e transformadora, especialmente no contexto da EJA, onde as demandas educacionais estão intrinsecamente relacionadas às complexidades sociais e históricas dos educandos.

A formação inicial e continuada do docente da EJA, quando focada em políticas públicas que se construíram nas bases do perfil desse formador, proporciona, de fato, essa quebra de paradigmas, a desconstrução de traumas, rótulos, de práticas conteudistas, tradicionais e excludentes (Amorim; Dantas, 2017, p.213).

Portanto, a construção de uma prática pedagógica de qualidade na EJA passa, necessariamente, por investimentos na formação e na qualificação dos professores, bem como por políticas educacionais que priorizem a valorização desses profissionais. Apenas assim será possível garantir um ensino que promova a emancipação dos sujeitos da EJA, reconhecendo suas especificidades e contribuindo para a inclusão social e educacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCN/EJA) estabelecem orientações específicas quanto à formação dos professores que atuam nessa modalidade, reforçando a importância de uma abordagem pedagógica diferenciada e alinhada às necessidades dos educandos. Em seu artigo 17, as diretrizes destacam que a formação dos professores da EJA deve estar pautada em princípios que considerem as especificidades dessa modalidade, abrangendo aspectos relacionados às trajetórias de vida, experiências acumuladas e singularidades culturais dos sujeitos da EJA. Conforme consta no texto:

Art.17- A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:  
I-Ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;  
II-Investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;  
III -desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;  
IV-Utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem (Resolução CNE/CEB, 2000, art.17).

Esse artigo enfatiza a importância de uma formação inicial e continuada que vá além da dimensão técnica, incorporando uma abordagem reflexiva e crítica. Tal perspectiva permite que os educadores compreendam as complexidades do trabalho

pedagógico na Educação de Jovens e Adultos, considerando as especificidades e singularidades dos sujeitos dessa modalidade. Nesse sentido, busca-se assegurar uma prática docente que seja contextualizada, inclusiva e promotora de uma educação verdadeiramente emancipadora, capaz de reconhecer os educandos como sujeitos de direitos e de aprendizagens significativas.

Embora a legislação garanta o direito à formação inicial e continuada como um mecanismo para elevar a qualidade da educação, é evidente que a sua efetivação ainda enfrenta desafios. É imperativo que o poder público assuma a responsabilidade de ampliar e qualificar a oferta de formação para os professores, assegurando que esses profissionais estejam preparados para atender às demandas complexas e diversificadas da EJA. Essa ação é fundamental para que as políticas educacionais se traduzam em práticas transformadoras e alinhadas ao direito universal à educação de qualidade.

Para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas (UNESCO, 1998, p.153).

Nóvoa (2002, p. 23) destaca que “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Essa afirmação sublinha a importância de uma formação continuada que transcenda eventos pontuais, sendo compreendida como um processo contínuo e dinâmico. Esse processo deve ser dialógico, oferecendo aos educadores oportunidades de reflexão crítica, construção de novos saberes e incorporação de experiências que contribuam para o aprimoramento de sua prática pedagógica.

A formação continuada, nesse sentido, não apenas amplia as competências técnicas dos professores, mas também promove um espaço de renovação e crescimento pessoal e profissional, essencial para atender às demandas de um cenário educacional em constante transformação.

Priorizar tempo para formação dos educadores deve ser uma tarefa indispensável nas instituições de ensino, além de oferecer recursos e possibilidades de desenvolvimento de trabalho de forma plausível. A gestão escolar cabe a organização desses itens, visando o aprimoramento da

prática educativa na escola. Ademais, as políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos necessitam ser organizadas a partir da necessidade atual dos indivíduos, visto que na sociedade contemporânea as transformações se efetivam de modo acelerado e constante (Miranda,2024, p.185-186).

O trabalho pedagógico desenvolvido com qualidade na Educação de Jovens e Adultos (EJA) exige do educador habilidades específicas, que vão além da aplicação de métodos tradicionais. É fundamental conhecer a realidade dos educandos, compreender o contexto em que estão inseridos e considerar as transformações sociais que impactam suas trajetórias de vida. Esse conhecimento permite ao professor realizar intervenções pedagógicas mais assertivas, que contribuem efetivamente para o desenvolvimento da aprendizagem dos sujeitos da EJA, valorizando suas experiências e saberes.

Conforme argumenta Laffin (2014, p. 51), “pensar sobre a formação inicial e continuada de educadores requer um olhar crítico e mais profundo em torno de jovens-adultos. Ainda temos desafios históricos, conquistas a serem reconhecidas e instituídas legalmente”. Essa reflexão ressalta a necessidade de uma abordagem mais ampla e crítica na formação docente, que leve em conta as especificidades da EJA e os desafios históricos que ainda precisam ser superados.

Para que o trabalho docente na EJA tenha um impacto positivo na qualidade do ensino desenvolvido em sala de aula, é imprescindível que a formação continuada seja planejada e executada com foco nas particularidades dessa modalidade. Essa formação deve ser orientada por princípios que promovam a inclusão, o respeito às diferenças e a construção de uma prática pedagógica transformadora, capaz de atender às demandas dos educandos e contribuir para sua emancipação social e educacional.

Diante da necessidade de uma formação continuada que valorize as especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA), é essencial refletir sobre como as práticas formativas podem contribuir para o aprimoramento das habilidades pedagógicas dos educadores. O trabalho docente na EJA exige não apenas um entendimento teórico das particularidades da modalidade, mas também o desenvolvimento de competências práticas que possibilitem intervenções pedagógicas eficazes, alinhadas às vivências e aos contextos sociais dos educandos.

Nesse sentido, o próximo subtópico abordará como o aprimoramento das habilidades pedagógicas pode potencializar a prática docente e fortalecer a qualidade do ensino na EJA, destacando estratégias e perspectivas que promovam uma educação mais inclusiva e significativa.

### **3.2.1. Aprimoramento das habilidades pedagógicas**

No contexto da Educação de Jovens e Adultos, o aprimoramento das habilidades pedagógicas dos professores é um elemento fundamental para o desenvolvimento de práticas educacionais. Nesse sentido, é fundamental compreender a importância do constante desenvolvimento profissional dos educadores que atuam na EJA, a fim de proporcionar uma experiência educacional transformadora para os estudantes jovens e adultos. Neste sentido, Freire (2021, p. 47) aborda que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. A fala do autor ressalta a importância de os educadores na EJA não apenas transmitirem conteúdos, mas também criarem condições para que os estudantes adultos possam construir ativamente seu próprio conhecimento, valorizando suas experiências e realidades, a fim de promover uma educação significativa e emancipadora. Ainda dialogando com o pensamento de Freire, no que se refere ao desenvolvimento das habilidades educacionais, ele nos diz que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (1987, p.52).

No contexto da EJA, o autor convida para uma reflexão sobre a necessidade de os educadores aprimorarem as suas habilidades pedagógicas para criar um ambiente educacional colaborativo e solidário no qual tanto os professores quanto os alunos possam se engajar ativamente no processo de aprendizagem e emancipação. Seguindo com Freire (1996, p. 54), “entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mas ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca”. No exercício de reflexão e consciência do inacabamento, o professor vai construindo novos conhecimentos e ressignificando a sua prática, pedagógica, o autor

ênfatiza a necessidade de uma postura reflexiva e crítica em relação à prática educativa visando sempre a melhoria e o desenvolvimento profissional.

Sou professor a favor das lutas constantes contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza da minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste (Freire, 2021, p.122-123).

Remetendo ao pensamento de Freire, ele expressa um posicionamento sobre as lutas contra as desigualdades sociais e as injustiças presentes na sociedade, ressalta a sua postura em favor da luta pela transformação e da busca por uma prática educativa que desperte a consciência crítica e a emancipação social dos indivíduos, trata da preocupação com as questões sociais e econômicas que permeia a vida dos alunos, e o compromisso com a educação, como um educador comprometido com as transformações social, a valorização do conhecimento crítico, e o combate às desigualdades sociais. Assim, na visão do autor, é importante desenvolver práticas pedagógicas fundamentadas na esperança, na resistência e na busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Para Arroyo (2002).

Faz parte da reconfiguração da EJA uma necessidade emergente de se constituir um corpo de profissionais educadores (as) formadores (as) com competências específicas para dar conta das especificidades do direito à educação na juventude e na vida adulta (Arroyo 2002, p.21).

Essa reflexão reforça a necessidade emergente de formar educadores com competências específicas, capazes de lidar com as particularidades e desafios presentes no contexto da EJA, aponta para a importância do aprimoramento das habilidades pedagógicas dos professores que atuam na EJA, reconhecendo a necessidade de uma formação crítica e reflexiva para lidar com as demandas dessa modalidade de ensino. Isso inclui a compreensão das experiências de vida, das trajetórias educacionais dos sujeitos, assim como o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, para atender às especificidades do direito à educação de jovens e adultos. Nesse sentido, Imbernón (2011) nos revela que:

A formação do professor de qualquer etapa educativa não pode permitir que as tradições e costumes, que se perpetuam com o passar do tempo, impeçam

que se desenvolva e se ponha em prática uma consciência crítica nem que dificultem a geração de novas alternativas que tornem possível uma melhoria da profissão (Imbernón, 2011, p.68).

A formação de professores como um processo essencial para o desenvolvimento de uma consciência crítica e a geração de novas alternativas que contribuam para a melhoria da profissão docente, na visão do autor, convida para uma reflexão sobre a necessidade de romper com as tradições e costumes que podem perpetuar práticas educativas obsoletas e impedir a evolução do ensino. Enfatiza a importância de uma formação que estimule a reflexão crítica sobre a prática, permitindo aos professores buscarem constantemente novas abordagens e estratégias pedagógicas. Dentro desse contexto, ressalta a relevância de superar as barreiras impostas pela tradição e pela inércia, incentivando os professores a adotar uma postura ativa na busca por melhorias na prática educativa, portanto é necessário investimento em formação continuada dos professores como um meio para romper paradigmas ultrapassados, estimular o pensamento crítico e fomentar a inovação na profissão docente em busca de uma educação que promova a capacidade de pensar criticamente, propor mudanças significativas que atenda às demandas e desafios contemporâneos para construção de uma educação transformadora, justa e humanizada para os sujeitos.

Imbernón (2011) destaca mais quatro eixos de atuação, além da reflexão sobre a prática, que precisamos considerar ao analisarmos a formação continuada:

A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores. A união da formação a um projeto de trabalho. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, sexismo, a proletarianização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc. O desenvolvimento profissional da instituição educativa, o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional (Imbernón, 2011 p. 50).

A formação continuada, ao abordar os quatro eixos destacados, reafirma a importância de uma prática educativa que ultrapasse a simples atualização de conhecimentos técnicos. Essa abordagem integrada não apenas promove o desenvolvimento profissional, mas também contribui para a transformação das instituições educativas, fortalecendo uma cultura organizacional focada na qualidade da educação. No entanto, é crucial que esse processo formativo considere as relações

interpessoais que permeiam o ambiente educacional, especialmente na EJA, onde o diálogo entre professor e aluno desempenha um papel fundamental.

Nesse sentido, o próximo subtópico explorará a relevância de um diálogo humanizado na relação professor-aluno, enfatizando como essa interação pode favorecer uma aprendizagem significativa. Será discutido como as práticas pedagógicas, alinhadas a uma perspectiva humanizadora, podem transformar a experiência educacional em um espaço de acolhimento, respeito e construção conjunta do conhecimento, atendendo às especificidades dos sujeitos da EJA.

### **3.2.2. Diálogo humanizado na relação professor-aluno e aprendizagem significativa**

A relação entre professor e aluno é concebida como um espaço de diálogo e reflexão, fundamentado na valorização da autonomia e da consciência social, onde o educador atua como mediador do processo de construção do conhecimento em conjunto com os estudantes. Paulo Freire, em suas abordagens sobre uma pedagogia crítica de educação, aponta a relação entre professor e aluno como um elemento central no pensamento dialógico, enfatiza a importância da comunicação e do diálogo na prática educacional para o desenvolvimento de uma educação mais emancipatória. Freire (2021, p. 132) nos diz que: “Como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comprometo ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face a uma decisão governamental”.

É importante reconhecer e valorizar as condições de vida, as experiências e os conhecimentos prévios dos educandos e dos educadores como elementos fundamentais no processo educativo e é necessário levar em consideração as condições, o contexto histórico e a história de vida do educando. Freire ressalta a importância de compreender as realidades sociais, culturais e individuais dos estudantes e dos próprios educadores. Ele defende que o respeito à dignidade, à formação e à identidade dos sujeitos só é possível quando se reconhece a relevância dos saberes e das experiências vividas, trazidos para a escola, a educação deve estar

pautada nas vivências e na realidade concreta dos educandos, valorizando seus conhecimentos prévios e contribuindo para uma educação contextualizada e emancipadora.

O respeito à profissão do professor, à sua autonomia e identidade em processo, constitui a base norteadora para uma prática educativa de qualidade. Essa postura reconhece o docente como um profissional crítico, reflexivo e protagonista na construção do conhecimento. O desrespeito ao trabalho do professor, por outro lado, gera uma prática educativa marcada pelo autoritarismo, desmotivação e desvalorização da profissão. Tal cenário impede o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem dialógico e colaborativo, essencial para a formação exitosa dos alunos. A superação dessa divisão reside na construção de uma relação dialógica, onde o respeito entre professor e aluno permeia todas as relações. Através da formação continuada, do diálogo e da valorização da autonomia docente é possível se construir uma prática educativa que propicie o senso crítico, desperte a criatividade e a autonomia dos alunos, para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. “Isso exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos” (Freire, 2021, p. 63).

O fundamental é que o professor e aluno saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e aluno se assumam epistemologicamente curiosos (Freire, 2021, p.83).

Destaca-se a importância da postura dialógica na formação docente e na relação professor-aluno, postura essa caracterizada pela abertura, curiosidade e busca conjunta pelo conhecimento. Tal postura contrasta com a visão tradicional de ensino, onde o professor é detentor do conhecimento e o transmite passivamente aos alunos. A pedagogia crítica é parte de uma formação docente com base nos pressupostos freirianos, onde o professor se torna um mediador da construção do conhecimento do aluno. Nessa proposta, o foco está na autonomia e na criticidade do discente, que se torna protagonista do processo de aprendizagem. Entretanto, na visão tradicional de ensino, o professor é o centro do processo e o aluno é um receptor passivo de conhecimento. Essa visão é caracterizada por repetições de informações, feitas pelos alunos, sem espaço para questionamentos, onde o aluno não participa

ativamente da construção do conhecimento e a relação professor-aluno é hierárquica e pouco interativa.

Na relação dialógica, educador e educando são coparticipantes do processo de aprendizagem. O educador, como mediador do processo, incentiva o questionamento e a reflexão crítica sobre a realidade e o aluno é protagonista do seu aprendizado, assumindo a responsabilidade pela sua própria formação. Nesse sentido, vale ressaltar que é fundamental a formação de professores dentro de uma visão crítica e transformadora que possa compreender as contradições presentes na realidade e busque contribuir para a valorização da qualidade da educação.

Como afirma Freire (2021, p.92), “no fundo, o essencial nas relações entre educando e educador, entre autoridade e liberdade, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia”, essa é a essência da postura dialógica defendida por Freire que transforma a formação de professores em uma jornada curiosa, aberta e questionadora.

Ao longo da discussão, exploramos a importância da postura dialógica na formação de professores e na relação professor-aluno, essa postura, inspirada na obra de Paulo Freire, propõe uma educação mais humanizada, crítica e transformadora. Mas como podemos garantir que essa postura seja implementada de forma consistente nas escolas? A formação em serviço surge como um componente essencial nesse processo. Através de programas de formação continuada, os professores podem melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem, a reflexão e a organização da prática pedagógica, feita a partir das necessidades e interesses da comunidade escolar.

### **3.2.3. A formação permanente em serviço para os professores da EJA**

A formação permanente no ambiente de trabalho desempenha um papel central no fortalecimento da prática docente e no enfrentamento das novas demandas impostas pelas mudanças no mundo do trabalho. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa formação assume uma importância ainda maior, considerando as especificidades da modalidade e a necessidade de adequação às trajetórias e aos

contextos dos educandos. A formação continuada em serviço emerge como uma estratégia essencial para melhorar a qualidade da educação, valorizar os profissionais da educação e contribuir para a superação das desigualdades sociais.

De acordo com o Relatório da Unesco (1998), a formação continuada de professores em serviço é uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento educacional. O documento destaca que a formação em serviço “permite a todos os membros do corpo docente melhorar suas competências pedagógicas, tanto no plano da teoria como no da prática” (UNESCO, 1998, p. 219). Essa abordagem valoriza a integração entre a prática cotidiana e os aportes teóricos que podem ser aplicados de forma imediata ao contexto escolar, promovendo uma educação mais significativa e transformadora.

Nesse mesmo sentido, Santos (2010) define formação continuada em serviço como:

As práticas formativas que as agências empregadoras levariam a cabo com a necessária reorganização da estrutura do trabalho docente, contemplando tanto a dimensão do ensinar quanto a dimensão do aprender. Um programa de formação contínua, para ser considerado como de formação contínua em serviço, precisa estar contemplado dentro da jornada de trabalho do professor, evitando assim, a responsabilização unicamente dos professores pela continuidade de sua formação (enquanto clientes), tomando para si, enquanto agência responsável pela manutenção e desenvolvimento do ensino, o compromisso de possibilitar a formação contínua em serviço (Santos, 2010, p.14).

O investimento na formação em serviço é, portanto, um compromisso essencial para as redes de ensino, especialmente no campo da EJA, onde as condições sociais e culturais dos educandos demandam uma abordagem pedagógica diferenciada. Essa modalidade formativa possibilita que os professores desenvolvam competências práticas e reflexivas, alinhadas às necessidades reais da sala de aula, consolidando uma educação que dialogue com as vivências e os saberes dos educandos.

Observa-se a necessidade de uma reorganização da estrutura do trabalho docente para que as práticas formativas em serviço atendam às necessidades específicas dos educadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa reorganização deve contemplar não apenas a dimensão do ensinar, mas também a do aprender, promovendo um equilíbrio entre as demandas profissionais e a formação contínua. A visão tradicional, que atribui a responsabilidade da formação

exclusivamente ao educador, tem sido marcada por uma ausência de investimentos por parte do poder público, sobrecarga de trabalho docente e uma desconexão entre a formação oferecida e a prática pedagógica real.

A proposta de Santos (2010), que sugere uma formação em serviço integrada à jornada de trabalho do educador, está fundamentada em princípios essenciais para a valorização da qualidade educacional. Essa perspectiva reconhece a formação docente como uma responsabilidade compartilhada entre as instituições de ensino e os educadores, promovendo a conexão entre teoria e prática. A valorização da formação continuada, o investimento na qualidade da educação e a articulação com as demandas do cotidiano escolar são elementos fundamentais para assegurar que a formação em serviço seja uma ferramenta eficaz no aprimoramento da prática pedagógica e na valorização dos professores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, em seu Artigo 61, parágrafo único, destaca que os professores de quaisquer modalidades devem possuir uma formação básica, científica e adequada à atividade desempenhada. O inciso II do mesmo artigo enfatiza que essa formação deve acontecer também em serviço, evidenciando o compromisso legal de garantir que os professores tenham acesso a processos formativos contínuos que dialoguem com as realidades e desafios de sua prática educativa. Essa articulação entre formação e prática representa um passo indispensável para fortalecer a qualidade da educação e a inclusão social na EJA, garantindo que os educadores estejam preparados para atender às especificidades de seus educandos e promover uma educação transformadora.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades(Brasil,1996,p.42-43).

O artigo 62-A, parágrafo único, da Lei nº 12.796/2013, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reforça a importância de que a formação continuada para os profissionais da educação seja realizada durante o

exercício da profissão e em espaços educativos apropriados. Essa diretriz busca garantir que a formação docente esteja intrinsecamente ligada à prática pedagógica, promovendo a qualificação contínua dos educadores em contextos que favoreçam o aprendizado significativo e aplicado. O texto do artigo afirma:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, **no local de trabalho** ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 2013, p.44, grifo nosso).

Nesse sentido, Imbernón (2010) afirma que:

Várias vezes já surgiu a ideia de vincular a formação a um projeto de trabalho dos cursos de formação, em que houvesse uma revisão dos processos de formação no local de trabalho, local em que se dão as situações problemáticas. Uma "formação a partir de dentro e para dentro", baseada na revisão conjunta mediante processos reais de pesquisa-ação, não no sentido de ortodoxia metodológica, senão no da reflexão sobre o que se faz e sobre a finalidade da mudança coletiva. E tudo isso não impede que se possa necessitar de apoio externo de assessores que acompanhem os professores nesse repensar sobre a prática. Trata-se de um processo sobre o qual se tem escrito e falado muito ultimamente, mas que foi levado para a prática das instituições educacionais (Imbernón, 2010, p. 46).

Em consonância com a reflexão sobre a formação em serviço para professores, Imbernón (2010) enfatiza que essa formação deve estar profundamente conectada ao contexto real do trabalho educativo, promovendo uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. O autor propõe a ideia de uma "formação a partir de dentro e para dentro", sugerindo que os processos formativos sejam construídos com base nas necessidades e desafios enfrentados no cotidiano escolar. Essa abordagem permite que os educadores analisem e transformem suas práticas a partir de suas próprias experiências, valorizando o conhecimento situado e ampliando sua capacidade de responder às demandas específicas do ambiente educacional.

Embora a formação em serviço seja um modelo assegurado pelas legislações educacionais e amplamente discutido nas esferas acadêmica e política, sua implementação nas instituições educacionais ainda enfrenta grandes desafios. Entre os principais obstáculos estão a falta de recursos adequados, a ausência de uma articulação entre a formação e a prática docente e a sobrecarga de trabalho dos educadores, que dificulta sua participação efetiva nos programas de formação.

Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 destaca:

Ao lado da formação inicial, a articulação entre os sistemas de ensino e as instituições Formadoras se impõe para efeito de formação em serviço sob a forma, por exemplo, de cursos de especialização. Nesta direção, deve-se lembrar a Resolução CEB nº 03/97 que fixa diretrizes para os novos planos de carreira e remuneração do magistério e que insta os sistemas a implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício (Brasil, 2000, p.59).

As universidades e outras instituições de ensino superior têm um papel importante na oferta de cursos de especialização e outras modalidades de formação continuada, colaborando com os sistemas de ensino para atender às demandas dos educadores. A resolução mencionada acima também orienta os estados e municípios a implementarem programas de desenvolvimento profissional para os docentes. Reconhecendo a importância da formação continuada para a melhoria da qualidade da educação e valorização do educador, o artigo 5º da resolução nº 03/97, reforça a obrigação dos sistemas de ensino de oferecer oportunidades de formação continuada aos professores, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação.

Art. 5º. Os sistemas de ensino, no cumprimento do disposto nos artigos 67 e 87 da Lei nº 9.394/96, envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior, em instituições credenciadas, bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço. Parágrafo único. A implementação dos programas de que trata o caput tomará em consideração: I - a prioridade em áreas curriculares carentes de professores; II - a situação funcional dos professores, de modo a priorizar os que terão mais tempo de exercício a ser cumprido no sistema; III - a utilização de metodologias diversificadas, incluindo as que empregam recursos da educação a distância (Brasil, 1997, p.6-7).

Alinhando-se à mesma reflexão, o parecer de relatoria de Carlos Jamil Cury reforça essa perspectiva ao afirmar que:

Para qualquer profissional que se ocupe do magistério, a garantia de padrão de qualidade é um princípio que cobre o espectro da cidadania enquanto participação e enquanto exigência da clientela a que se destina. A pior forma de presença é aquela que se situa nas antípodas da qualidade e que atende pelo termo mediocridade, já expresso pelo cinismo da fórmula “qualquer coisa serve” ou “antes isso do que nada”. A formação adequada e a ação integrada implicam a existência de um espaço próprio, para os profissionais da EJA, nos sistemas, nas universidades e em outras instituições formadoras (Cury, 2000, p.61).

É dever do Estado garantir a qualidade do ensino ofertado pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), direcionado a sujeitos que, em muitos casos, tiveram e continuam tendo seus direitos fundamentais negados. A pesquisa na área da EJA é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e para a

produção de conhecimentos que possam contribuir significativamente para a melhoria da qualidade do ensino. Para isso, é indispensável romper com modelos de formação descontextualizados, que não dialogam com a realidade dos educandos, não promovem espaços de reflexão crítica e se baseiam em formatos engessados e alheios às necessidades concretas da prática docente.

Ampliar os investimentos em políticas públicas voltadas para a formação e valorização docente, oferecendo condições adequadas de trabalho, como preveem as legislações vigentes, é uma necessidade urgente. Apenas com iniciativas que valorizem os educadores e reconheçam as especificidades da EJA será possível avançar na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade. Nessa direção, Francisco Imbernón (2010) reforça esse pensamento ao afirmar que:

No entanto, não podemos evitar o pensamento de que a formação continuada dos educadores não pode se separar das políticas que incidem nos docentes. Se queremos que tal formação seja viva e dinâmica, além de útil, é claro, devemos uni-la a uma carreira profissional ou a um estatuto da função docente que inclui incentivos profissionais e promoções, verticais em diversas etapas e horizontais em uma mesma etapa, e que recompense ou, ao menos não castigue aqueles que se dedicam mais para um melhor funcionamento das instituições de ensino e da sua prática docente, não apenas de forma individual, mas também, coletivamente. Enfim, aquele que realizam práticas alternativas de formação e inovação (Imbernón, 2010, p.45).

Imbernón (2010) dialoga com Freire (2008, p.15-16) ao afirmar que se faça a denúncia de situações opressoras. “É preciso gritar alto que, ao lado de sua atuação no sindicato, a formação científica das professoras iluminada por sua clareza política, sua capacidade, seu gosto de saber mais, sua curiosidade sempre desperta são dos melhores instrumentos políticos na defesa de seus interesses e de seus direitos”. Freire nos convida a refletir sobre como o conhecimento e a conscientização podem se tornar ferramentas poderosas na defesa de causas sociais, desenvolvendo a consciência de classe para o enfrentamento contra injustiças e desigualdades sociais.

Ao refletir sobre a formação dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), fica evidente a necessidade de articulação entre práticas pedagógicas, políticas públicas e o fortalecimento da consciência crítica dos educadores. Embora avanços tenham sido alcançados, persistem questões estruturais e conjunturais que dificultam a consolidação de uma formação continuada que seja, ao mesmo tempo, técnica, reflexiva e emancipadora. Essas lacunas na formação tornam-se ainda mais evidentes

quando consideramos os desafios enfrentados no cotidiano da EJA, onde as condições de trabalho, a valorização docente e a contextualização das práticas formativas frequentemente não atendem às demandas específicas da modalidade.

Nesse contexto, é essencial discutir os desafios e barreiras que continuam a limitar a formação dos professores da EJA, identificando suas raízes e propondo caminhos para superá-los. No tópico seguinte, serão analisadas essas questões, com ênfase nos aspectos que dificultam a implementação de políticas e práticas eficazes, refletindo sobre os obstáculos históricos, sociais e institucionais que comprometem o pleno desenvolvimento dos educadores e, conseqüentemente, a qualidade da educação ofertada.

A formação de professores, portanto, é um dos pilares fundamentais para a efetivação de uma educação de qualidade, sendo regida por um conjunto de normativas que orientam tanto a formação inicial quanto a continuada dos profissionais da educação. No Brasil, diversas legislações ao longo das décadas têm se dedicado a regular e aprimorar as condições para a formação docente, assegurando uma formação que atenda às demandas pedagógicas, sociais e culturais do país. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e outros documentos normativos, como o Parecer 11/2000 e a Resolução CNE/CP-01, refletem os marcos legais que estruturam a formação de professores. Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Municipal de Educação (Lei nº 9105/2016) estabelecem metas e diretrizes que buscam a melhoria da educação no Brasil, com ênfase no desenvolvimento profissional docente. O quadro a seguir sistematiza as principais legislações que regulam a formação de professores no país, facilitando a compreensão de seu papel dentro da política educacional.

Quadro 2 - Marcos Legais e Normativos da Formação de Professores no Brasil

LEGISLAÇÃO	ANO	ARTIGO	DESCRIÇÃO
<b>Constituição Federal</b>	1988	205 e 206	Fixa a educação a educação como direito de todos e dever do Estado. Estabelece que a educação deve ser promovida com base em princípios como

			a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.
<b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)</b>	1996	61 e 62	<p>Art. 61., parágrafo único. Estabelece os fundamentos da formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica.</p> <p>Art. 62. Estabelece que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.</p>
<b>Parecer 11/2000</b>	2000	Item VIII	Estabelece que a formação dos docentes de qualquer nível ou modalidade deve considerar como meta o disposto no art. 22 da LDB. Ela estipula que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.
<b>Resolução CNE/CP-01</b>	2006	Artigo 4º	Reza que o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.
<b>Lei 13.005/1014 Plano Nacional de Educação (PNE)</b>	2014-2026	Meta 16	Estipula como meta formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

<p><b>Plano Municipal de Educação</b> <b>Lei Nº 9105/2016</b></p>	<p>2016-2026</p>	<p>Meta16</p>	<p>Estipula como meta formar, em nível de pós-graduação, 65% (sessenta e cinco por cento) dos professores da Educação Básica até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</p>
---	------------------	---------------	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O quadro apresentado destaca normativas que orientam a formação de professores no Brasil, evidenciando o papel central da legislação na estruturação e evolução da educação no país e que refletem a busca de um compromisso com a qualidade da educação, considerando a complexidade dos desafios pedagógicos e sociais enfrentados pelos professores. A análise dessas legislações evidencia a preocupação em assegurar uma formação crítica e reflexiva, capaz de responder às demandas de um sistema educacional dinâmico e plural. Além disso, a implementação dos planos de educação, tanto em nível nacional quanto municipal, reforça o compromisso com a valorização do professor como mediador no processo de transformação da sociedade por meio da educação. A continuidade e aprofundamento dessas políticas são essenciais para garantir que os profissionais da educação estejam cada vez mais preparados para enfrentar os desafios da contemporaneidade e para promover uma educação que seja, efetivamente, inclusiva e de qualidade.

### 3.3. DESAFIOS E BARREIRAS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EJA

A formação dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) enfrenta desafios históricos e estruturais que comprometem tanto a qualidade do ensino quanto a valorização profissional dos educadores. A modalidade EJA, que atende uma população diversa em perfis e experiências de vida, exige uma formação específica, reflexiva e inclusiva, capaz de responder às necessidades e expectativas dos educandos. Contudo, a efetivação dessa formação encontra barreiras que vão desde a ausência de políticas públicas eficazes até limitações de recursos e infraestrutura.

A formação permanente sempre foi essencial para garantir a qualidade da educação e o fortalecimento do trabalho docente. Essa importância é ainda maior na era digital, onde as mudanças de ferramentas e processos pedagógicos ocorrem de maneira mais acelerada, juntamente com o desenvolvimento tecnológico, que se acelerou vertiginosamente com a chegada do século XXI.

Porém, a formação docente permanente enfrenta dificuldades no contexto da EJA. A diversidade dos educandos, marcada por trajetórias de exclusão e desafios sociais, exige dos professores habilidades pedagógicas diferenciadas, que muitas vezes não são contempladas na formação inicial. Adicionalmente, a falta de tempo disponível, recursos materiais e tecnológicos, e infraestrutura adequada impede a ampla participação dos educadores em programas de formação continuada, limitando o desenvolvimento profissional e a implementação de práticas pedagógicas transformadoras.

É fundamental assegurar condições adequadas para a formação continuada, como a inclusão de tempo livre na jornada de trabalho para participação em cursos, a oferta de recursos que atendam às necessidades formativas, e o fortalecimento do apoio institucional. Essas ações são indispensáveis não apenas para a valorização dos educadores, mas também para a garantia de uma educação de qualidade. A valorização profissional do educador está diretamente vinculada à sua formação permanente, sendo imprescindível investir em programas que considerem as demandas das escolas e da comunidade. Nesse sentido, afirma Imbernón (2020):

O desafio, segundo meu ponto de vista, é examinar o que funciona, o que deve ser abandonado, desaprendido, construído de novo ou reconstruído a partir daquilo que é velho. É possível modificar as políticas e as práticas de formação continuada de professores? Como repercutem as mudanças atuais na formação docente? (Imbernón, 2010, p. 27)

A proposta do autor nos conduz a uma reflexão crítica sobre as práticas de formação continuada, questionando sua efetividade e relevância no contexto do desenvolvimento profissional dos professores. É fundamental avaliar se os métodos e conteúdos atualmente utilizados estão, de fato, contribuindo para o aprimoramento da docência e para a melhoria da qualidade do ensino. Essa análise implica a necessidade de abandonar práticas e conhecimentos que se revelaram ineficazes ou

ultrapassados, exigindo coragem e disposição para romper com o status quo e adotar novas abordagens mais significativas e alinhadas às realidades contemporâneas.

A adequação das políticas e práticas de formação continuada às constantes mudanças do cenário educacional é imprescindível. Isso inclui acompanhar o avanço das inovações tecnológicas, as novas pesquisas na área da educação e as transformações sociais que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. O compromisso com a atualização constante permite que os programas formativos se tornem mais dinâmicos e eficazes, capacitando os professores a enfrentarem os desafios do cotidiano escolar com criatividade e competência.

Além disso, é essencial analisar como as novas políticas educacionais, as reformas curriculares e as demandas sociais influenciam a organização dos programas de formação continuada. Esses fatores exercem um papel decisivo na definição das prioridades e estratégias formativas, ensejando o ser-mais e o desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, a qualidade da educação. Portanto, a construção de programas de formação continuada deve ser pautada em um diálogo constante entre as necessidades dos educadores, as demandas sociais e as mudanças no campo educacional, garantindo sua relevância e impacto transformador:

Ninguém pode negar que os contextos sociais e educacionais que condicionam todos os atos sociais e educacionais [...] e, portanto, a formação, mudaram muito. Embora se fale mais disso agora, sempre ocorreram mudanças. Todas as gerações tiveram a sensação de que as mudanças foram vertiginosas, mas, com certeza, nas últimas décadas elas foram bruscas e deixaram muitas pessoas na ignorância, no desconcerto e, por que não, em uma nova pobreza mental e intelectual (Imbernón, 2010, p.8).

Refletindo com base no pensamento de Imbernón, torna-se indispensável considerar as diferentes perspectivas e experiências dos indivíduos, reconhecendo a diversidade de realidades e os distintos impactos que as mudanças sociais e educacionais têm sobre cada grupo social. Além disso, destaca-se o papel crucial da educação na preparação dos sujeitos para enfrentarem os desafios e as transformações do mundo contemporâneo. Em consonância com o autor, é necessário repensar os currículos, metodologias de ensino e sistemas de avaliação, assegurando que a educação fomente o desenvolvimento de habilidades críticas, a

capacidade de aprender ao longo da vida e a adaptabilidade às novas demandas. Nesse contexto, Arroyo (2007) reforça a importância de ações articuladas que reconheçam e valorizem as especificidades dos sujeitos da educação, afirmando que:

Não podemos deixar de observar que o sistema educacional, as escolas, os professores, os currículos, as metodologias de ensino e as propostas pedagógicas das nossas instituições de ensino convivam com muitas ideias conservadoras, tradicionais, que inibem as mudanças necessárias rumo à escola do futuro (Arroyo, 2007, p.39).

Ao analisar o pensamento de Arroyo e sua consonância com reflexões críticas sobre o sistema educacional, torna-se evidente a persistência de ideias conservadoras e tradicionais que permeiam diversos aspectos da educação no Brasil. Desde currículos e metodologias de ensino até propostas pedagógicas, essas práticas frequentemente se mostram ancoradas em paradigmas ultrapassados, limitando a capacidade de adaptação às novas demandas sociais e impedindo a implementação de inovações pedagógicas. Essa resistência à mudança é observada entre diferentes atores da educação, incluindo professores, gestores escolares e o próprio poder público. As motivações variam entre o medo do novo, o conforto com a rotina tradicional e a falta de incentivos concretos para investir em melhorias na qualidade da educação.

Essa realidade evidencia a necessidade de uma transformação profunda no sistema educacional brasileiro, que deve passar pela superação de visões conservadoras e pela adoção de práticas pedagógicas inovadoras que dialoguem com as demandas da sociedade contemporânea. A formação de profissionais da educação alinhados a essas novas perspectivas é igualmente indispensável, exigindo currículos que valorizem a reflexão crítica, a criatividade e a capacidade de adaptação às transformações do mundo.

Construir a "escola do futuro" requer um esforço articulado entre o poder público, instituições de ensino, famílias e sociedade civil. Políticas públicas devem ser desenvolvidas e implementadas com o objetivo de fomentar a inovação pedagógica, garantir a formação continuada e significativa dos professores, e democratizar o acesso à educação de qualidade. Esses passos são fundamentais para transformar a escola em um espaço que não apenas instrua, mas também emancipe os sujeitos, preparando-os para os desafios e possibilidades do mundo contemporâneo.

A “escola do futuro” aqui referida é fruto de uma transformação profunda e orgânica, que demanda a desconstrução de vícios herdados de modelos enrijecidos da educação tradicional e exige ainda investimentos consistentes em políticas públicas que promovam qualidade educacional, equidade e a inclusão, democratizando o acesso ao conhecimento e valorizando a diversidade cultural e social. O esforço conjunto e articulado entre os diversos atores mencionados, na perspectiva freiriana, deve ter como base maior o diálogo e buscar uma prática educativa comprometida com a consciência crítica, a emancipação, o conhecimento que valoriza o saber popular e a ciência, e o combate às desigualdades sociais.

No que tange aos educadores, é imprescindível garantir uma formação continuada que dialogue com as mudanças contemporâneas, capacitando-os a atuar como agentes transformadores dentro e fora do ambiente escolar. Para isso, além de atualizações técnicas e tecnológicas, tal formação deve consolidar a importância de uma prática pedagógica que valorize o protagonismo dos educandos, transformando o processo educacional em uma via para a emancipação individual e social. Este é o entendimento de educação de qualidade e escola do futuro defendido pelo presente trabalho.

Portanto, a superação de ideias e práticas conservadoras no âmbito educacional deve ser encarada como prioridade em uma sociedade que busca alinhar a educação às suas necessidades emergentes. Essa mudança exige coragem, compromisso político e uma visão clara sobre o papel transformador da educação, que deve ser conduzida por profissionais bem preparados e políticas públicas que incentivem a inovação e a inclusão.

Diante dos desafios e necessidades evidenciados na formação dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), fica claro que a transformação do sistema educacional exige mais do que políticas públicas gerais: é necessário um olhar específico e contextualizado que considere as realidades locais. A articulação entre formação docente e práticas pedagógicas inovadoras é essencial para responder às demandas dos educandos e promover uma educação inclusiva e de qualidade. Nesse contexto, a análise das políticas da EJA na rede municipal de Salvador oferece uma oportunidade única para compreender como iniciativas locais podem impactar a formação de professores e a melhoria do ensino. No capítulo seguinte, será

investigada a contribuição dessas políticas para a formação docente, destacando os avanços, desafios e possibilidades que emergem do cenário educacional soteropolitano.

#### **4. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade educacional que carrega em sua essência o compromisso de reparar desigualdades históricas e promover a inclusão social por meio do acesso à educação. Essa proposta, no entanto, demanda profissionais capacitados, que compreendam as especificidades de seus educandos e estejam preparados para atuar além de uma visão meramente compensatória. Neste capítulo, será analisada a política da EJA implementada na rede municipal de Salvador, destacando suas características e contribuições para a formação de professores que atuam nesta modalidade, bem como os desafios que a envolvem em um contexto de desigualdades estruturais e mudanças políticas.

A EJA, como modalidade com características únicas, requer profissionais que reconheçam as peculiaridades de seus alunos, indo além de abordagens que tratem essa modalidade apenas como uma solução paliativa para questões educacionais históricas. Marginalizada dentro do sistema educacional brasileiro, a EJA foi frequentemente relegada a um papel secundário, marcado pela priorização de estratégias imediatistas e superficiais. Nesse sentido, Arroyo (2017, p. 109) observa que “essa visão reducionista ou esse não reconhecimento do direito à educação de qualidade como direito humano pleno tem feito da EJA uma das experiências humanas e educativas mais empobrecedoras”. Esse empobrecimento se intensificou nos últimos anos, com políticas que desconsideraram a relevância da EJA no combate às desigualdades educacionais.

A análise de Arroyo (2017) ressalta a importância de reconhecer a EJA como um campo estratégico para a promoção da equidade educacional e da justiça social, reforçando a necessidade de políticas que assegurem não apenas o acesso, mas também a qualidade da educação oferecida a esse público. Coadunando com o pensamento de Arroyo, Freire (2021) reforça a importância da resistência e do coletivo no processo educativo ao defender “a esperança de que professores e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria” (Freire, 2021, p. 70).

No entanto, a educação de jovens, adultos e idosos no Brasil tem sido historicamente marcada pela desvalorização e pela ausência de políticas públicas efetivas que atendam às diversas demandas dessa modalidade. Dentre os desafios enfrentados pela EJA, destaca-se a insuficiência de investimentos em formação continuada para os educadores, um elemento essencial para oferecer uma educação de qualidade que dialogue com as especificidades do público atendido. Esse cenário reflete um percurso histórico de desigualdades sociais e econômicas que caracterizam o país, evidenciado na negação de direitos para uma população composta majoritariamente por pessoas negras, pobres e trabalhadoras, sistematicamente marginalizadas por um sistema que privilegia interesses neoliberais.

O contexto da EJA no município de Salvador, especialmente no período de 2016 a 2024 – recorte temporal adotado nesta investigação –, reflete, em grande parte, as mesmas dificuldades observadas no panorama nacional. Em particular, verifica-se uma carência de investimentos direcionados às políticas educacionais voltadas à formação de professores, prejudicando a qualidade da educação ofertada nessa modalidade. Este capítulo se propõe a analisar as características, a estrutura e os desafios da EJA na rede municipal de Salvador durante o período delimitado, com ênfase na política de formação de educadores e sua contribuição para a melhoria das condições de ensino e aprendizado.

Essas políticas e ações destacam a necessidade urgente de repensar a EJA como um direito humano pleno, promovendo não apenas a inclusão educacional, mas também a valorização e o fortalecimento dos profissionais que atuam nessa área. A análise da experiência local de Salvador oferece uma oportunidade para compreender como iniciativas municipais podem contribuir para reverter desigualdades históricas e para construir uma educação mais inclusiva, transformadora e alinhada aos princípios de justiça social e equidade.

#### 4.1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE SALVADOR

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Salvador desempenha um papel crucial na promoção da inclusão social e no combate às desigualdades educacionais.

Como parte do sistema educacional administrado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), a EJA reflete os desafios e avanços de uma política que busca garantir o direito à educação para populações historicamente marginalizadas. Este item apresenta uma análise do contexto da EJA em Salvador, considerando suas características estruturais e os principais marcos legais que a orientam, com especial atenção à sua implementação no âmbito da rede municipal de ensino.

A SMED é o órgão responsável pela gestão da educação básica pública no município de Salvador, abrangendo 419 escolas que oferecem diferentes etapas e modalidades de ensino. Essas etapas incluem a Educação Infantil, que atende crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas e constitui a primeira etapa da educação básica; o Ensino Fundamental, dividido em Anos Iniciais e Finais, compreendendo dois ciclos: o Ciclo de Aprendizagem I, com duração mínima de três anos, e o Ciclo de Aprendizagem II, com duração mínima de dois anos, além de quatro anos dos Anos Finais. Entre as modalidades oferecidas, destaca-se a EJA, voltada para atender jovens, adultos e idosos que não concluíram a educação básica na idade regular. Este estudo concentra-se, especificamente, na análise da EJA, considerando sua relevância para a inclusão educacional no município.

Sobre a EJA, o Parecer CEB 11/2000, do relator Carlos Roberto Jamil Cury, ressalta a importância dessa modalidade para o reconhecimento da educação como um direito humano fundamental. O documento destaca que a EJA deve ser entendida não apenas como um mecanismo de compensação para a exclusão educacional, mas como um espaço de construção de cidadania e emancipação social. Essa perspectiva alinha-se à necessidade de assegurar uma educação de qualidade para públicos historicamente excluídos, ampliando as possibilidades de acesso e permanência em contextos escolares.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (Brasil,2000).

Com base na reflexão apresentada na citação extraída do Parecer CEB 11/2000, iniciamos o estudo desta seção com uma análise do arcabouço normativo

que regulamenta a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Salvador. O sistema municipal de ensino de Salvador está regulamentado por documentos fundamentais que orientam a implementação e a organização da EJA. Esses incluem a Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 41, de 10 de dezembro de 2013; a Instrução Normativa estabelecida pela Portaria nº 003, de 7 de janeiro de 2014; e a Portaria nº 251, de 7 de julho de 2015, que define a matriz curricular do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, além de regulamentar o horário de funcionamento das unidades de ensino e a implantação da reserva de jornada de trabalho do professor.

O artigo 6º da Resolução nº 41 do CME apresenta a estrutura dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitando as orientações e diretrizes nacionais para a modalidade, e estabelece a seguinte organização:

I - EJA I - integraliza os anos iniciais do ensino fundamental com duração de 2.400 horas distribuídas em três anos formativos:

a) Tempo de Aprendizagem I, com ênfase nos processos de alfabetização e letramento, devendo ser garantida aos educandos a progressão continuada para o Tempo de Aprendizagem II, baseada em estratégias pedagógicas que garantam um atendimento diferenciado no decorrer de todo o processo educativo;

b) Tempo de Aprendizagem II - com promoção para o Tempo de Aprendizagem III ou escolaridade equivalente;

c) Tempo de Aprendizagem III - com promoção para a EJA II ou escolaridade equivalente.

II - EJA II - integraliza os anos finais do Ensino Fundamental com duração de 2.000 horas distribuídas em dois anos formativos:

a) Tempo de Aprendizagem IV - com promoção para o Tempo de Aprendizagem V ou escolaridade equivalente;

b) Tempo de Aprendizagem V - com promoção para o Ensino Médio ou escolaridade equivalente (Resolução CME 041,2013, p.02).

É fundamental destacar algumas observações sobre a Resolução apresentada anteriormente. A rede municipal de ensino de Salvador, em sua atualização, implementou uma nova organização estrutural para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente no que se refere às séries iniciais. Na análise do Tempo de Aprendizagem I, da etapa inicial da EJA I. Essa fase baseia-se na perspectiva de alfabetização e letramento, buscando garantir a progressão contínua dos estudantes para o próximo nível sem retenção, utilizando estratégias pedagógicas adaptadas às suas necessidades específicas.

No entanto, observa-se que o texto do documento não explicita uma preocupação clara em assegurar que, durante o Tempo de Aprendizagem I, o

educando desenvolva plenamente as habilidades de leitura e escrita antes de avançar para o nível subsequente. Isso implica que, alfabetizado ou não, o estudante pode progredir para o próximo ciclo, o que levanta questionamentos sobre a eficácia dessa abordagem. Outro ponto relevante refere-se à formação dos educadores da EJA. O artigo 16 da Resolução CME nº 041/2013 estabelece apenas que "o professor regente deve ter, no mínimo, licenciatura específica para lecionar na EJA", sem detalhar ou abordar as especificidades formativas necessárias para atuar nesta modalidade.

Essa lacuna é ainda mais preocupante quando se considera que os cursos de licenciatura nas universidades, de maneira geral, não incluem componentes curriculares dedicados à EJA. No caso dos cursos de Pedagogia, há apenas uma disciplina voltada para a EJA, com carga horária de 60 horas, o que é insuficiente para preparar adequadamente os pedagogos que lecionam no Tempo de Aprendizagem na EJA I. Para os professores que atuam na EJA II essa situação ainda é mais crítica, chegam às escolas sem ter nenhuma formação específica na EJA, considerando que na formação inicial apenas o curso de pedagogia tem contato com componente EJA no currículo. Assim, o documento norteador falha em considerar as especificidades da EJA e não demonstra preocupação com a formação continuada dos educadores, especialmente aqueles que atuam na etapa inicial da modalidade. Essa ausência de abordagem é uma questão crítica levantada pela Resolução CME nº 041/2013.

Outro documento relevante a ser analisado é o Plano Municipal de Educação (PME) de Salvador, com vigência de dez anos, elaborado em consonância com o artigo 8º da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE). O PME de Salvador apresenta vinte metas, acompanhadas de suas respectivas estratégias, em alinhamento com o PNE 2014-2024, respeitando a autonomia dos municípios para adaptá-las às suas realidades e necessidades locais. Entre essas metas, destacam-se as de números 8, 9 e 10, relacionadas à EJA, já discutidas ao longo dos capítulos anteriores.

As metas 8 e 9, por exemplo, mostram preocupação com a erradicação do analfabetismo, propondo ações como "elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos" e "erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional". E para fortalecer, consta ainda na Lei Orgânica do Município de Salvador (LOM) que aos jovens e adultos "será garantido o acesso ao ensino

fundamental público gratuito, cabendo ao Município prover e garantir o oferecimento do ensino noturno regular, adequado às condições de vida e trabalho desta população" (LOM, artigo 182, § 2º). No entanto, ao analisar o PME de Salvador, verifica-se que nenhuma parte do texto aborda a formação específica de educadores para a EJA. A meta 16, que trata da formação docente, possui sete estratégias, mas nenhuma delas é direcionada à formação para esta modalidade. De forma específica, a estratégia 16.7 é dedicada exclusivamente à educação infantil, ignorando as demandas formativas dos professores que atuam na EJA.

À esta altura cabe resgatar o Parecer CEB nº 11/2000, para destacar que: “com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino” (Brasil, 2000, p. 56).

Esses aspectos apontam para a necessidade urgente de uma reformulação nas políticas educacionais e na formação de professores, considerando as particularidades e os desafios da EJA. Sem uma formação sólida e específica para os educadores, especialmente na etapa inicial, a modalidade permanece vulnerável a práticas pedagógicas que não atendem plenamente às demandas do público que dela depende para exercer sua cidadania.

Já a meta 16 diz que o município deve:

[...] formar, em nível de pós-graduação, 65% (sessenta e cinco por cento) dos professores da Educação Básica até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Salvador, 2016, p.31).

Analisando o texto da meta 16 e suas sete estratégias no Plano Municipal de Educação (PME) de Salvador, observa-se que nenhuma delas aborda a especificidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Não há destaque particular para a modalidade, o que evidencia que, dentro do PME, a EJA é tratada sob as mesmas diretrizes e discussões destinadas aos demais segmentos educacionais, sem considerar as suas peculiaridades. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, a EJA é reconhecida como uma modalidade específica da educação básica, nas etapas do ensino fundamental e médio, e deve receber um tratamento adequado às suas características. Como destacado no

Parecer CEB nº 11/2000, é essencial respeitar a diversidade cultural, as diferenças e as características peculiares da população atendida pela EJA, garantindo que suas necessidades sejam efetivamente consideradas no planejamento e na execução de políticas públicas (Brasil, 2000, p. 2).

Nesse contexto, é igualmente relevante compreender como a EJA está estruturada dentro da organização da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Salvador. É necessário analisar como as escolas estão organizadas na rede municipal e suas localizações, considerando que a escola é, além de um espaço de aprendizagem, um lugar de convivência social e cultural, de compartilhamento de conhecimentos e de formação permanente dos sujeitos.

A organização das escolas municipais de Salvador passou por uma reformulação significativa em 1997. Esse processo resultou na criação de onze Gerências Regionais de Educação (GREs), que atuam como uma interface entre a SMED e as escolas, sendo geridas por gerentes regionais e coordenadores pedagógicos. As GREs têm como principal objetivo oferecer suporte pedagógico e administrativo às unidades escolares sob sua responsabilidade, além de promover a aproximação entre as comunidades escolares e a gestão central.

As GREs e as escolas que integram a rede municipal de Salvador estão localizadas predominantemente em bairros periféricos da cidade. Esses territórios, marcados por desigualdades socioeconômicas e carências estruturais, abrigam escolas que desempenham um papel fundamental como espaços de inclusão social e promoção da cidadania. Dada a vulnerabilidade social que caracteriza muitos desses contextos, as escolas municipais devem assumir o compromisso de oferecer um ensino de qualidade que contribua para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva, atendendo às demandas educacionais de populações frequentemente marginalizadas.

Cada gerência regional de educação é identificada de acordo com sua localização geográfica, organizando-se da seguinte forma: GRE São Caetano, Pirajá, Cajazeiras, Subúrbio II, Cidade Baixa, Subúrbio I, Liberdade, Itapuã, Cabula, Centro e Orla. A tabela a seguir apresenta essa configuração de maneira detalhada,

oferecendo um panorama sobre a distribuição das GREs e das escolas sob sua supervisão.

Quadro 3 – Quantidade geral de escolas distribuídas por Gerências Regionais de Educação (GREs), e quantidade de Escolas com oferta de EJA I no município de Salvador-BA no ano de 2024.

Nº	Gerência Regional (GRE)	Quantidade de Escolas em	Quantidades de escolas com oferta de EJA I em 2024
01	São Caetano	40	07
02	Pirajá	31	05
03	Cajazeiras	45	11
04	Subúrbio II	37	04
05	Cidade Baixa	24	02
06	Subúrbio I	37	07
07	Liberdade	23	02
08	Itapuã	55	09
09	Cabula	50	19
10	Centro	39	09
11	Orla	38	08
Total	11 GRES	419 escolas	83 escolas 19%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Salvador, apesar de ser um direito garantido por lei, enfrenta desafios significativos para assegurar a aprendizagem e a inclusão social de seus educandos. A capital baiana, marcada por sua rica diversidade cultural, também carrega profundas desigualdades sociais que afetam diretamente a oferta de educação para jovens, adultos e idosos. Os dados do quadro 3 acima comprova a realidade dessa oferta, a cidade de Salvador tem apenas 419 escolas, e desse total, apenas 83 tem oferta de EJA I, um percentual de aproximadamente 19%.

Esse cenário desafiador é amplificado pelos altos índices de analfabetismo registrados na cidade, o que evidencia a urgência de políticas públicas mais efetivas.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2019 apontam que Salvador ocupa a quarta posição entre as capitais brasileiras com maior taxa de analfabetismo entre jovens, adultos e idosos, totalizando 61.351 pessoas não alfabetizadas, o que corresponde a quase 3% da população com 15 anos ou mais (IBGE/PNAD, 2019).

Essa situação representa uma grave barreira ao pleno exercício da cidadania, uma vez que essas pessoas ficam vedadas de acessar direitos e benefícios que exigem o domínio da leitura e da escrita. Conforme Gadotti (2008), o problema do analfabetismo não pode ser resolvido apenas por meio de programas educacionais. Ele ressalta que essas iniciativas precisam ser acompanhadas por políticas sociais mais amplas, capazes de enfrentar as desigualdades estruturais que sustentam o analfabetismo.

O Plano Municipal de Educação (PME) de Salvador estabeleceu como meta a erradicação do analfabetismo absoluto e a redução em 50% do analfabetismo funcional, mas os avanços têm sido insuficientes. Embora essas metas sejam alinhadas aos objetivos nacionais, a implementação de políticas e estratégias eficazes para combater o analfabetismo ainda é insuficiente. A persistência de elevados índices de analfabetismo na cidade reflete a falta de um planejamento integrado que contemple as necessidades específicas da população vulnerável.

Dados mais recentes do IBGE (2023, p. 38) indicam que a população de Salvador apresentou uma redução de 9,3% nos últimos anos, atingindo 2.418.005 habitantes em 2023. Paradoxalmente, mesmo com a diminuição populacional, a taxa de analfabetismo permanece alta, com quase 3% da população acima de 15 anos ainda não alfabetizada. Essa persistência sugere que as políticas públicas implementadas na área educacional não têm gerado impactos significativos para reverter o quadro, demandando uma análise mais profunda das estratégias adotadas. Além disso, a elevada taxa de analfabetismo funcional agrava o cenário, uma vez que mesmo pessoas alfabetizadas enfrentam dificuldades em compreender textos mais complexos e aplicar suas habilidades no dia a dia. Essas dificuldades comprometem

o acesso à qualificação profissional, ao mercado de trabalho e a uma participação cidadã plena, perpetuando ciclos de exclusão social e econômica.

Para enfrentar esses desafios, é essencial que Salvador implemente políticas integradas que articulem educação, saúde, assistência social e desenvolvimento econômico. Investimentos na formação continuada e em serviço, para professores, no fortalecimento da EJA e na valorização dos educadores são passos fundamentais para combater as desigualdades educacionais. Somente com um esforço coletivo e estratégico será possível transformar a realidade educacional da capital baiana, garantindo que o direito à educação se converta em uma oportunidade real de inclusão e emancipação para todos.

#### 4.2. INICIATIVAS DE FORMAÇÃO PERMANENTE EM SERVIÇO PARA PROFESSORES DA EJA NO MUNICÍPIO DE SALVADOR

A formação continuada e em serviço para professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um elemento essencial para garantir a qualidade do ensino e atender às especificidades dessa modalidade educacional. No município de Salvador, a análise das iniciativas voltadas para a formação dos professores da EJA I entre 2016 e 2024 permite avaliar o impacto das políticas educacionais na qualificação docente. Este item se propõe a investigar como as políticas municipais têm contemplado a formação permanente, identificando avanços, lacunas e possibilidades de aprimoramento.

Para uma análise mais detalhada, foi realizada uma busca por documentos estruturantes relacionados à formação continuada de professores no período analisado, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SMED). Entre os materiais solicitados, destacam-se projetos e planos de ação de formação continuada, relatórios de eventos formativos como rodas de conversa e reuniões, planos de ação específicos da EJA, relatórios circunstanciados, Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) voltados à modalidade e dados quantitativos das escolas com turmas de EJA I, distribuídas por Gerências Regionais de Educação (GREs). Nos documentos encontrados, a análise documental evidenciou uma notável ausência de

registros que atestem o comprometimento com a implementação de um projeto sólido e consistente de formação para os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede municipal de ensino.

A meta 16 do Plano Municipal de Educação (PME) 2016-2026, que segue o modelo de redação do Plano Nacional de Educação (PNE), estabelece que o município deve garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em suas áreas de atuação, considerando as necessidades, demandas e especificidades dos diferentes segmentos educacionais. O texto reforça a importância de um percurso formativo permanente, adequado às particularidades de cada modalidade, incluindo a EJA. Nesse sentido, Barreto (2006, p. 98) afirma que “a formação permanente é um processo constante de formação que acompanha a trajetória dos educadores”, destacando a necessidade de continuidade e acompanhamento nas ações formativas.

Apesar dessa diretriz, os documentos apresentados pela SMED indicam que, durante o período de 2016, não houve iniciativas voltadas à formação continuada para os professores da EJA. Além disso, a comissão responsável pela EJA, entre 2014 e julho de 2015, elaborou uma proposta de Plano de Políticas e Ações para a EJA municipal, mas esta não foi implementada, evidenciando a falta de priorização da modalidade nas políticas públicas municipais.

A ausência de um projeto formativo específico para os educadores da EJA compromete não apenas o desenvolvimento profissional dos professores, mas também a qualidade do ensino oferecido. Isso reflete uma desarticulação entre o discurso presente no PME e as práticas efetivamente realizadas, expondo um desalinhamento entre as demandas específicas da EJA e as políticas públicas implementadas. A análise dos documentos revela que a formação continuada para os educadores da EJA precisa ser reavaliada e priorizada, considerando as particularidades da modalidade e a necessidade de oferecer subsídios pedagógicos que possibilitem um ensino inclusivo e eficaz para o público atendido.

Neste contexto, torna-se imprescindível que o município de Salvador desenvolva um plano de formação permanente estruturado, que contemple as especificidades da EJA, integrando os professores em um processo contínuo de

aprendizado e qualificação. A formação continuada deve ser percebida como um compromisso institucional e como um caminho indispensável para a promoção de uma educação que dialogue com as necessidades dos educandos da EJA e contribua para sua emancipação e inclusão social.

Abaixo são apresentadas informações extraídas da proposta de Plano de Políticas e Ações para a EJA municipal, mencionada no início dessa seção, mas que não foi implementada.

PROGRAMA COMBINADO - Nº 11 (RELATIVO À EJA) – Elaborar e implementar as novas Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação de Jovens e Adultos, em regime colaborativo com representações da Rede. No ano de 2014 aconteceu em regime colaborativo com os servidores da EJA a construção de um novo formato para a modalidade em Salvador, tendo como produção a Proposta Anual para EJA I e II com Tempos de Aprendizagens (I, II, III, IV, V), a Instrução Normativa, a Matriz Curricular, os Diários de Classe e os Saberes que orientam o planejamento e avaliação do professor. Além de já existirem as Diretrizes para EJA instruída no Plano Nacional de Educação de 2009, o qual teve em média o cumprimento de apenas 20% delas, fazendo-se necessário uma revisão (Salvador, 2014).

O documento apresenta a seguinte proposta: "propomos, então, inicialmente, para o desenvolvimento mais abrangente do Combinado supracitado, as ações abaixo elencadas por eixo, como iniciativas iniciais em busca da revisão das Diretrizes". Dentre os eixos propostos, destacam-se:

- Eixo: Discussão, Formação e Acompanhamento – Abrange políticas públicas, gestores, coordenadores, professores e educandos.
- Eixo: Alfabetização – Focado em alunos e professores.
- Eixo: Inclusão – Voltado para alunos, gestores, coordenadores e professores.<sup>10</sup>
- Eixo: Juventude – Direcionado a alunos, gestores, coordenadores e professores.

Ao analisar o Eixo Inclusão, verifica-se que, dentro do quadro do Programa Combinado, há uma perspectiva voltada para a permanência dos educandos na

---

<sup>10</sup> Apesar de não estar dentro do recorte temporal da pesquisa, (2016-2014), a proposta de plano de políticas PROGRAMA COMBINADO - Nº 11 (RELATIVO À EJA) – Elaborar e implementar as novas Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação de Jovens e Adultos, em regime colaborativo com representações da Rede no ano de 2014, foi citado na pesquisa por considerar a sua relevância de riqueza de conteúdo, projeto que poderia ter contribuído para o não fechamento de tantas escolas/turmas na rede municipal, não considerado pelo município de Salvador.

escola, com destaque para a promoção de formação em serviço das equipes escolares. Essa formação abrange professores, gestores e coordenadores, tendo como foco principal a temática da inclusão. A implementação dessas formações estava prevista para ocorrer por meio de parcerias com instituições especializadas e com a Coordenadoria de Inclusão, responsável por oferecer suporte técnico e pedagógico na área. Essa proposta, no entanto, nunca saiu do papel.

A estrutura do Combinado EJA, que previa ações consistentes de formação em serviço e outros avanços para a modalidade, deveria ter sido implementada em 2016. Entretanto, o Plano de Políticas e Ações para a EJA elaborado pela comissão responsável não foi executado. Esse fato reflete um cenário recorrente de descaso com os investimentos na educação, especialmente na EJA, que continua a ocupar um lugar secundário nas prioridades educacionais da rede municipal.

Essa realidade nos remete ao pensamento de Dantas (2019), que nos alerta sobre a negligência histórica em relação à educação de jovens e adultos. Segundo o autor, a falta de implementação de políticas e ações planejadas para a EJA não apenas reforça a exclusão social, mas também evidencia a fragilidade das gestões educacionais em responder às necessidades específicas desse público. O fracasso em executar propostas como o Programa Combinado demonstra que, sem o compromisso efetivo das autoridades e a alocação adequada de recursos, iniciativas voltadas para a EJA permanecem como meros discursos políticos, sem impacto real na vida dos educandos.

A formação do educador de adultos sempre esteve na periferia das propostas de formação docente, da mesma forma como as políticas oficiais públicas para este segmento sempre foram omissas e resistentes em reconhecer a EJA como importante campo de formação e pesquisa (Dantas, 2019 p.30).

A falta de recursos adequados para a educação básica perpetua desigualdades sociais, limitando o acesso a oportunidades e comprometendo o desenvolvimento integral da educação. Essa realidade é agravada pela ausência de valorização dos professores, pela falta de formação continuada e pelas condições precárias de infraestrutura das escolas, que impactam diretamente na qualidade do ensino oferecido.

No ano de 2017, segundo os documentos analisados, a rede municipal de Salvador realizou uma formação continuada com duração de cinco meses, no formato semipresencial. Contudo, não houve acesso a um relatório detalhado dessa formação; o único documento disponibilizado foi a programação do curso "Tecendo Saberes na EJA", formação conduzida por meio da plataforma Moodle, configurando-se como um processo formativo híbrido. O curso foi estruturado em três módulos, com encontros presenciais envolvendo a Secretaria Municipal de Educação (SMED), as Gerências Regionais (GREs) e as Unidades Escolares (UEs), além de atividades realizadas a distância via Moodle.

Quanto à formação continuada e em serviço dos professores da referida modalidade é possível informar que, ao longo do ano de 2017, a única ação de formação desenvolvida foi o projeto Tecendo saberes na EJA: concepções na perspectiva das práxis, uma parceria da FAGED/UFBA com a SMED/Salvador, no âmbito da extensão universitária (Paiva, 2019, p.60).

Embora a formação tenha representado uma tentativa de atender às demandas dos educadores da EJA, sua eficácia e impacto permanecem incertos devido à ausência de documentação detalhada que comprove seu alcance e resultados. Ademais, é necessário destacar que ações formativas dessa natureza têm sido historicamente negligenciadas, muitas vezes ocorrendo de forma descontextualizada, desconectada das reais necessidades dos professores e educandos da EJA. Essa falta de continuidade e alinhamento com a realidade da modalidade contribui para reforçar sua marginalização no debate das políticas públicas.

Segundo esse raciocínio, Imbernón (2010, p. 48) enfatiza que a formação docente não pode ser reduzida a eventos pontuais e desarticulados. Para ele, "esta nova formação deveria partir não apenas do ponto de vista dos especialistas, mas também da grande contribuição da reflexão prático-teórica que os professores realizam sobre seu próprio fazer". Essa visão reforça a necessidade de um planejamento formativo contínuo, contextualizado e comprometido com as especificidades da EJA, a fim de capacitar os educadores para enfrentar os desafios estruturais e pedagógicos dessa modalidade, promovendo a inclusão e o direito à educação de qualidade.

A formação distante da prática docente deveria ser reduzida. Nessa formação, os aspectos técnicos quantitativos são mais valorizados que os qualitativos, existe um marcado caráter individualista, cuja origem está nos

modelos transmissores de estilo tecnocráticos, mercantilistas e meritocráticos (Imbernón, 2010, p.47)

O pensamento de Imbernón (2010) dialoga diretamente com a realidade da formação ocorrida em Salvador. A busca por números e resultados mensuráveis, frequentemente priorizada em detrimento da qualidade e descontextualizada das reais necessidades do campo educacional, é uma crítica recorrente à educação contemporânea. Essa tendência torna-se ainda mais evidente nas formações a distância, onde há uma valorização excessiva de indicadores e modelos centrados na transmissão de conhecimentos padronizados, muitas vezes oriundos de pacotes previamente formatados. Essa abordagem desconsidera a importância da reflexão “prático-teórica” do docente e da troca de experiências colaborativas, elementos fundamentais para um processo formativo consistente e transformador.

Para Freire (1996, p. 38), “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre esse fazer”. Essa afirmação reforça a necessidade de uma formação continuada que transcenda a simples aplicação de conteúdos, priorizando a articulação entre teoria e prática, bem como o engajamento reflexivo dos professores em seu processo de ensino-aprendizagem.

Nesse mesmo sentido, a pesquisa de Luciene Santos (2024), professora da rede municipal de Salvador, acrescenta que:

A prefeitura de Salvador costuma investir em encontros, palestras e formações, porém de forma pontual e descontextualizada da realidade que vivemos em sala de aula [...] é preciso ir em busca de estratégias pedagógicas que atendam a todos os alunos, sem distinção. A escola, como espaço desafiador de produção de conhecimento precisa estar atenta a essa necessidade e promover vivências e troca de experiências entre os professores (Santos, 2024, p.293).

A análise de Santos (2024) evidencia que as formações realizadas na EJA têm falhado em oferecer um espaço de reflexão crítica e colaboração entre os educadores, reduzindo os momentos formativos a eventos burocráticos e pouco eficazes no enfrentamento das demandas da modalidade. Esse conjunto de reflexões aponta para a necessidade urgente de repensar os modelos de formação oferecidos na EJA. É fundamental que esses momentos formativos promovam uma construção coletiva do conhecimento, respeitando as especificidades dos contextos de atuação dos

professores e fortalecendo sua autonomia pedagógica. Apenas assim será possível alinhar as práticas formativas às necessidades concretas dos educadores e garantir um impacto positivo na qualidade do ensino destinado aos sujeitos da EJA.

Nesse movimento, Imbernón (2010, p. 39) afirma que, “talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada”. Contudo, em uma educação problematizadora, o professor crítico busca questionar a realidade, identificar problemas e propor soluções inovadoras. Essa abordagem contrasta com o cenário da formação dos educadores da rede municipal de ensino de Salvador, que vem seguindo na contramão do que apontam os pesquisadores e do que determina a legislação. A Resolução CNE/CEB nº 03/97, como já mencionado, destaca a necessidade de as redes de ensino viabilizarem formação continuada para os docentes, “a fim de atender as peculiaridades dessa modalidade de educação” (Brasil, 2000).

No entanto, entre os anos de 2018 e 2023, não foram encontrados documentos ou registros de formações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) voltadas à EJA. Esse período inclui os anos de 2019 a 2021, marcados pelo isolamento social devido à pandemia de COVID-19, durante o qual as aulas ocorreram de forma remota, o que agravou os desafios já existentes.

Uma iniciativa relevante foi anunciada em novembro de 2023, quando a Prefeitura Municipal de Salvador inaugurou o Centro de Formação de Professores Emília Ferreiro, com estrutura de 2 mil metros quadrados. O espaço conta com 16 salas de aula climatizadas, com capacidade para 35 pessoas em cada, um auditório e um miniauditório com capacidade para 107 e 60 lugares, respectivamente, além de biblioteca de pesquisa, refeitório, plenária, sala de convivência, recepção exclusiva e garagens. O centro, que pode receber até 700 pessoas por turno, foi concebido para atender à formação continuada dos professores da rede municipal, conforme informações divulgadas no site oficial da SMED.

A primeira formação voltada para a EJA I ocorreu no Centro de Formação Emília Ferreiro em junho de 2024. Um relatório apresentado pela Gerência de Formação e Monitoramento (GEFOM), em julho de 2024, evidenciou a construção de

um plano de ação pautado na escuta dos docentes da rede municipal. Essa ação foi planejada para atender os educadores que atuam na EJA I, abrangendo as 84 escolas municipais que oferecem essa modalidade.

Os encontros formativos foram organizados mensalmente, com foco em temas relacionados à alfabetização, totalizando 16 horas de formação, divididas em quatro encontros de 4 horas cada. As temáticas trabalhadas em cada encontro formativo foram:

Quadro 4 - Temática do Percorso Formativo da EJA I de 2024

Ação	Temática
Percorso Formativo EJA I- Agosto	Práticas de Alfabetização
Percorso Formativo EJA I- Setembro	Leitura e Escrita
Percorso Formativo EJA I- Outubro	Consciência fonológica
Percorso Formativo EJA I- Novembro	Atividades avaliativas de leitura e escrita

Fonte: Elaborado pela Coordenadora de Formação Continuada (2024).

Embora a criação do Centro de Formação e a realização de formações representem um avanço, é importante ressaltar que essas iniciativas devem se consolidar como parte de um processo formativo contínuo e conectado às demandas específicas da EJA. Apenas assim será possível superar a lacuna histórica de investimento nessa modalidade, promovendo uma educação de qualidade que respeite e atenda às necessidades de seus sujeitos.

De acordo com a Gerência de Formação e Monitoramento (GEFOM), cada temática abordada nos encontros formativos era acompanhada por um momento de escuta dos educadores, permitindo que o planejamento do encontro seguinte fosse ajustado de acordo com as necessidades identificadas. No entanto, devido à indisponibilidade de formadores especializados em EJA no mês de julho, os encontros destinados a essa modalidade tiveram início apenas em agosto.

Quadro 5 - Percentual de profissionais presentes na formação de educadores da EJA-

Ação	Período	Quantidades de professores previstos	Quantidades de professores presentes	% de Frequência
Percurso formativo de agosto	12 a 16/8/24	334	204	61%
Percurso formativo de setembro	02 a 06/09/24	334	158	48%
Percurso formativo de outubro	07 a 11/10/24	247	108	44%
Percurso formativo de novembro	04 a 08/11/24	246	111	45%

Fonte: Dados da equipe administrativa da CFC/GEFOM, a partir da lista de frequência

Ao analisar as iniciativas de formação de professores, percebe-se uma vontade de aprimorar a capacitação dos educadores, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa disposição para buscar melhorias representa um passo importante e necessário, refletindo o reconhecimento das demandas e desafios enfrentados por essa modalidade educacional. Contudo, apesar das ações já empreendidas, é evidente que ainda há um longo caminho a ser percorrido para atender a necessidade de formação permanente e específica para a EJA.

A singularidade dessa modalidade exige uma abordagem formativa diferenciada, que considere as particularidades dos educandos, suas trajetórias de vida e as múltiplas barreiras que enfrentaram ao longo de sua história educacional. Repensar os modelos de formação é essencial para garantir que os educadores estejam adequadamente preparados para responder a essas necessidades. Isso inclui o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a reflexão crítica, a criação de espaços para a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática.

Uma questão central nesse processo é compreender quem são os sujeitos da EJA. Essa pergunta é o ponto de partida para pensar na reconfiguração da formação específica dos educadores que atuam nessa modalidade. Embora essa temática tenha sido discutida em capítulos anteriores, é relevante retomá-la aqui, dada sua

importância para a formação permanente e em serviço dos professores da EJA I na rede municipal de ensino de Salvador.

Arroyo (2017, p. 44) lança um questionamento provocador: “Por que tanta dificuldade de ver os educandos e os próprios educadores como trabalhadores? No pensamento escolar, é mais frequente vê-los como carentes e prometer que, se dominarem a leitura, sairão da pobreza”. Esse apontamento ressalta a necessidade de superar visões reducionistas que tratam os sujeitos da EJA apenas como carentes, ignorando seu potencial transformador e a riqueza de suas vivências. Assim, a formação docente para a EJA precisa ir além de uma abordagem compensatória, incorporando uma perspectiva emancipadora que reconheça os educandos como protagonistas de suas trajetórias e os educadores como agentes fundamentais nesse processo.

Quando o ponto de partida é reconhecê-los trabalhadores, a proposta de garantir seu direito à educação é obrigada a ter como referência os trabalhos de que sobrevivem, se trabalham em trabalhos precarizados, se têm dificuldades de articular tempos de trabalho-sobrevivência e tempo de escola. Se são os injustiçados da ordem social, econômica e até escolar como trabalhadores. Questão que passa e ser obrigatória no currículo de formação dos seus educadores (Arroyo, 2017, p.45).

A formação docente não pode ser concebida de forma desconectada da realidade social e econômica dos estudantes. Para ser efetiva, a formação de professores precisa refletir de maneira profunda as desigualdades sociais e as relações de trabalho, de modo que os educadores possam compreender as particularidades de seus alunos e desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas e significativas. Nesse sentido, a escola deve ser vista como um espaço de luta por direitos e de construção da cidadania, um local onde as realidades sociais sejam reconhecidas e valorizadas no processo educativo.

Para Santana (2024), professora da rede municipal de Salvador, a cidade, embora amplamente reconhecida como capital cultural, também é marcada por profundas desigualdades sociais. Conforme apontado por Santana (2024, p. 110), Salvador enfrenta grandes desafios relacionados à pobreza, expressos em problemas como turismo sexual, desemprego, violência e infraestrutura básica precária. Essa realidade vivida por uma parcela significativa da população precisa ser incorporada ao currículo da EJA, dialogando diretamente com a formação dos educadores. Um

currículo que ignora essas especificidades não apenas se descontextualiza, mas também contribui para a perpetuação das desigualdades sociais e educacionais.

A falta de contextualização no currículo e nas práticas formativas resulta em uma desconexão entre a educação oferecida e as necessidades reais dos educandos. Esse desalinhamento é um fator que tem influenciado o aumento das desigualdades e do analfabetismo em Salvador, como já demonstrado por dados de pesquisa apresentados anteriormente. A ausência de uma formação que considere a realidade dos educandos dificulta a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras, agravando as barreiras ao acesso à educação de qualidade. Portanto, é imprescindível que o currículo da EJA seja planejado para dialogar diretamente com as condições de vida e os desafios enfrentados pelos estudantes. Uma formação descontextualizada compromete o papel emancipador da educação, ao passo que uma abordagem integrada, que contemple as particularidades sociais e econômicas dos educandos, pode transformar a escola em um espaço de igualdade, inclusão e cidadania. Apenas dessa forma será possível combater as desigualdades estruturais que afetam Salvador e garantir uma educação que efetivamente contribua para a superação das condições de vulnerabilidade social.

Diante da análise das formações docentes e da necessidade de uma abordagem pedagógica contextualizada, é evidente que a Educação de Jovens e Adultos em Salvador enfrenta desafios que vão além da sala de aula. Esses desafios estão intrinsecamente ligados à formulação de políticas públicas, às crises sociais e econômicas que impactam a modalidade, e à gestão educacional que precisa ser mais eficiente e alinhada às demandas específicas da EJA. Assim, no próximo tópico, será abordada a relação entre políticas públicas, crises e gestão da EJA em Salvador, buscando compreender como esses fatores influenciam a estrutura e o funcionamento dessa modalidade e o que pode ser feito para superar os obstáculos identificados.

#### 4.3 POLÍTICAS, CRISES E GESTÃO DA EJA EM SALVADOR

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Salvador atravessa um panorama marcado por avanços e retrocessos, refletindo as dinâmicas das políticas

educacionais e sociais implementadas ao longo das últimas décadas. De acordo com o documento "Programa Combinado EJA 2015" (SMED), observa-se que as iniciativas para fortalecer a EJA incluem diretrizes curriculares revisadas e campanhas de mobilização, como eventos de Chamada Pública, e parcerias com instituições locais para ampliar o acesso à educação. Essas ações, embora relevantes, enfrentam entraves na implementação devido a questões estruturais e orçamentárias.

A crise sanitária causada pela pandemia de COVID-19 em 2020 agravou o cenário já fragilizado da EJA, como apontado no "Relatório de Formação de Jovens e Adultos EJA I" (2024)<sup>11</sup>. O fechamento de 44 escolas e a falta de acesso a tecnologias de ensino remoto comprometeram significativamente o direito à educação. Este período destacou a importância de medidas como a busca ativa de alunos, prevista no Termo de Ajuste de Conduta (TAC), para mitigar os efeitos do abandono escolar e promover a reinserção educacional.

Apesar dos avanços registrados, desafios persistem, como evidenciado nos dados do "Processo 217433/2024" (SMED). O fortalecimento e expansão da EJA demandam maior articulação entre diferentes órgãos governamentais e a sociedade civil, visando garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes. Dessa forma, o fortalecimento da gestão integrada e da participação comunitária se apresenta como um caminho imprescindível para a consolidação de políticas educacionais inclusivas.

#### **4.3.1 A Comissão Especial da EJA no Município de Salvador**

A criação da Comissão Especial da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Município de Salvador configurou um marco emblemático na história da educação municipal, reafirmando o compromisso com a garantia do direito à educação para todos os cidadãos, independentemente de sua faixa etária. Instituída no contexto do "Programa Combinado EJA 2015" (SMED), a comissão foi criada e é coordenada pela SMED, naquele momento, tinha como objetivo, "elaborar e implementar as novas Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação de jovens e Adultos, em regime

---

<sup>11</sup> Documento disponível na íntegra nos anexos.

de colaboração com representantes da rede”, fomentar a articulação intersetorial, promover o diálogo entre diferentes atores da comunidade educacional e monitorar a implementação de diretrizes curriculares específicas dessa modalidade. Tal iniciativa reflete a compreensão de que a educação de jovens e adultos não pode ser tratada de forma isolada, mas, sim, como parte integrante de um projeto maior de inclusão e cidadania.

Conforme apontado pela comissão de EJA (proposta EJA 2015), a comissão desempenhou um papel central na construção de diagnósticos aprofundados sobre a realidade da EJA em Salvador. Esses estudos permitiram mapear desafios estruturais, como a baixa taxa de matrícula e os altos índices de evasão escolar, ao mesmo tempo em que identificaram oportunidades para a ampliação do acesso e para a qualificação do ensino oferecido. Por meio dessas análises, foi possível formular estratégias voltadas à diversificação das ofertas educacionais, adaptando-as às especificidades dos diferentes públicos atendidos, como trabalhadores noturnos, mulheres, chefes de família e pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Uma das principais contribuições da comissão foi a revisão do cadastro de matrículas, que revelou dados preocupantes sobre a subnotificação de alunos em potencial. Com base nesse levantamento, foram realizadas campanhas de busca ativa que envolveram escolas, conselhos comunitários, associações de bairro e igrejas, visando alcançar indivíduos que haviam abandonado os estudos ou que nunca haviam ingressado no sistema educacional. Essas campanhas foram combinadas com ações de conscientização sobre a importância da educação ao longo da vida, buscando mobilizar a comunidade e incentivar a adesão à EJA.

Outro ponto de destaque foi a articulação da comissão com o Conselho Municipal de Educação (CME). Essa integração não apenas legitimou as diretrizes elaboradas, mas também assegurou que as decisões fossem tomadas de forma transparente e participativa. Essa colaboração resultou em ganhos significativos para a governança educacional, como a definição de parâmetros para o acompanhamento contínuo das políticas públicas e a implementação de mecanismos de avaliação que medem os impactos das ações realizadas.

A formação continuada de professores emergiu como um eixo prioritário das atividades da comissão. Reconhecendo que a EJA exige práticas pedagógicas diferenciadas, foi desenvolvido um plano de capacitação voltado para a sensibilização dos docentes em relação às trajetórias de vida dos alunos, promovendo abordagens mais inclusivas e contextualizadas. Além disso, a comissão incentivou o uso de metodologias ativas, como projetos interdisciplinares e atividades baseadas na realidade dos estudantes, fortalecendo a conexão entre os conteúdos escolares e o cotidiano dos alunos.

Entretanto, a consolidação das metas propostas enfrenta desafios significativos. O já mencionado "Relatório de Formação de Jovens e Adultos EJA I" destaca que barreiras estruturais e financeiras ainda dificultam a implementação plena das ações planejadas. A falta de infraestrutura adequada em muitas escolas, a escassez de recursos didáticos e tecnológicos e a insuficiência de investimentos públicos para a modalidade são fatores que comprometem a sustentabilidade das iniciativas. Além disso, a superação do estigma social associado à EJA, que muitas vezes desvaloriza a educação de adultos, constitui um obstáculo cultural que demanda ações mais amplas de sensibilização social.

Vale salientar que a Comissão Especial de Educação de Jovens e Adultos em conformidade com a portaria nº 156/2023, foi republicada no diário oficial do município de Salvador (DOM nº 8.500, de março de 2023).

Considerando a Resolução CNE/CEB nº 01/2021 que orienta as diferentes formas de oferta e organizações pedagógicas da modalidade Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal. Resolve:

Art. 1º Constituir a Comissão Especial da Educação de Jovens e Adultos - EJA da Rede Municipal de Ensino de Salvador, com a finalidade de estudo, análise e proposição para elaboração, implementação e desenvolvimento da política pública para a referida modalidade (Salvador/DOM, 2024 p.10).

Quanto a nova Comissão Especial da EJA, cabe aqui salientar que não se tem, ainda nenhum projeto de trabalho estruturado pela comissão. Havendo uma necessidade emergente de funcionamento, frente as demandas da EJA.

Com o objetivo de superar o analfabetismo, políticas públicas vêm sendo desenvolvidas em nível nacional. Um exemplo bem recente é a criação do Pacto

Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos “desenhado com a participação de representantes de estados e municípios, movimentos sociais e entidades científicas, de forma colaborativa” (Brasil, 2024, p. 2).

O Pacto Nacional Pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, estimula a ação intersetorial, articulando diferentes atores – estatal, setor produtivo e entidades do terceiro setor – com vistas a fortalecer a política de Educação de Jovens e Adultos – EJA, tanto na perspectiva de lidar com os altos índices de analfabetismo com os quais o país convive, quanto na elevação da escolaridade das pessoas com 15 (quinze) anos ou mais (Brasil, 2024, p.2).

Para enfrentar essas limitações, é essencial fortalecer o financiamento da EJA, garantindo a destinação de recursos específicos e contínuos para a modalidade. A ampliação das parcerias intersetoriais também se mostra crucial, envolvendo não apenas os setores educacionais, mas também áreas como saúde, assistência social e trabalho, em um esforço conjunto para atender às necessidades integrais dos estudantes. Além disso, a criação de fóruns permanentes de participação social pode contribuir para o engajamento da comunidade na formulação e no acompanhamento das políticas públicas, promovendo uma gestão mais democrática, participativa e inclusiva. A SMED informa no Relatório Geral das ações do ano de 2024 (p.15) que fez adesão ao Pacto Nacional e ao Programa Brasil Alfabetizado (PBA), programa estratégico que visa o fortalecimento da alfabetização da EJA no Brasil.

Por fim, é imprescindível considerar que a atuação da Comissão Especial da EJA em Salvador, apesar dos desafios, constitui um instrumento de fundamental importância para o fortalecimento das políticas públicas da EJA, contribuindo assim para a redução das desigualdades educacionais na rede municipal de ensino de Salvador.

#### **4.3.2 O caso do fechamento das escolas em 2021: um testemunho do desmonte progressivo da EJA em Salvador**

A Educação de Jovens e Adultos, é uma política pública que se constitui a partir das lutas populares em defesa da inclusão social de uma parcela da população que historicamente tem o direito a educação negado, no contexto histórico, a EJA sempre foi marcada pela invisibilidade e descontinuidade das políticas públicas. Segundo o

Dossiê EJA (MPB, 2020, p. 49), “o progressivo esvaziamento da EJA no sistema de educação básica, mediante o processo de fechamento de escolas e de turmas e diminuição de matrículas” é uma realidade e a “consequência desse esvaziamento é o acirramento das desigualdades internas ao sistema educativo brasileiro, devidamente diagnosticadas pelos estudos e pesquisas educacionais”.

Através de Processo SMED/SEATE (nº 217433/2024) foram obtidos os dados abaixo que trazem um panorama da oferta de EJA, entre os anos de 2016 a 2024, atendendo o recorte temporal da presente pesquisa. Analisando o quadro é possível perceber um progressivo esvaziamento das escolas de EJA na rede municipal de ensino de Salvador nos anos avaliados. Os números demonstram o cenário de uma política de “desnutrição” da EJA na capital baiana, culminando com o inquérito civil e termo de Ajuste de Conduto (TAC) entre MP-BA e SMED, assunto que trataremos mais a frente, com o objetivo de “barrar” o desaparecimento da EJA em Salvador.

Quadro 6 - Panorama de oferta EJA I da rede municipal de ensino 2016 - 2024

Nº	GREs	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
01	Caetano	13	13	14	13	11	10	7	7	7
02	Pirajá	7	7	6	5	5	5	4	5	5
03	Cajazeiras	18	20	18	18	18	18	11	11	11
04	Subúrbio I	13	13	11	10	10	10	7	7	7
06	Cidade Baixa	5	5	5	4	4	4	2	2	2
06	Subúrbio II	7	10	7	6	6	6	4	4	4
08	Cabula	26	26	26	24	24	24	19	19	19
09	Orla	13	13	13	12	12	12	7	7	8
11	Centro	11	13	12	11	12	11	8	8	9
<b>Total</b>	<b>Total</b>	<b>127</b>	<b>134</b>	<b>126</b>	<b>117</b>	<b>117</b>	<b>115</b>	<b>81</b>	<b>82</b>	<b>83</b>

Fonte: Secretaria Municipal de Salvador- SMED, janeiro de 2025.

O processo de esvaziamento da EJA no país não é assunto novo, e em Salvador não foi diferente: o fechamento de 44 escolas da EJA de uma única vez no ano de 2021 potencializou um processo de descontinuidade de escolas/turmas de EJA que já vinha ocorrendo na rede municipal de educação (SMED), como mostra o quadro demonstrativo acima, deixando bairros periféricos sem oferta de EJA, situação que reverberou no cotidiano dos educandos e educadores, trabalhadores e trabalhadoras, sujeitos da EJA. Para Ribeiro, Haddad e Catali (2014, p. 5):

Certamente devido ao perfil majoritário do seu público, trabalhadores de baixa renda, setores em situação de exclusão e vulnerabilidade social, parece estar sempre em xeque, com baixo reconhecimento, acusada de ser uma modalidade educativa com pouca produtividade. Para muitos gestores a EJA é vista como parte de um passado que está por se extinguir, uma vez que a grande maioria das crianças hoje frequenta a escola e somente os velhos seriam os possíveis demandantes da modalidade.

Coadunando com os autores, essa desvalorização da EJA contribui para um ciclo vicioso de exclusão e relega a modalidade a uma posição secundária; ao mesmo tempo, o município e suas políticas educativas reforçam um sistema que favorece a continuidade da desigualdade social, impactando diretamente o direito à educação dos sujeitos da EJA. A medida tomada pela gestão municipal gerou grande repercussão e mobilização da sociedade civil, que viu nesse ato um retrocesso da garantia do acesso à educação básica para as trabalhadoras e trabalhadores soteropolitanos. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo.

Contrariando o que garante a lei, em 2021, logo após o retorno do isolamento social, diversas escolas da EJA em Salvador tiveram suas turmas e turnos fechados, deixando os educandos desassistidos do direito fundamental constitucionalmente garantido e deixando professores sem turmas para trabalhar. Foram 44 escolas fechadas de forma autoritária, em menos de 24 horas, sem escutar a comunidade escolar, sendo apenas 2 reabertas, após instauração do inquérito civil do Ministério Público da Bahia. Vale salientar que, estudos e pesquisas demonstram que, quando há a interrupção das turmas de EJA, os educandos que desejam estudar, frequentemente se veem sem alternativas viáveis para continuar sua formação, tendo que procurar escolas em outros bairros distantes, e por falta de opções acabam

desmotivados e abandonando a escola. No caso de Salvador, essa situação é uma realidade: vários bairros ficaram sem escolas de EJA e por insegurança os educandos não conseguem se deslocar para outras escolas e interromperam os estudos.

Essa conjuntura revelou um cenário alarmante de exclusão educacional, sobretudo pela interrupção das atividades presenciais em dezenas de unidades escolares, no período do isolamento social, afetando diretamente o acesso de milhares de estudantes a um direito fundamental. Conforme destaca o "Termo de Ajustamento de Conduta – TAC EJA" (Salvador, 2023), a desarticulação de políticas emergenciais comprometeu não apenas a continuidade das matrículas, mas também a permanência de estudantes, intensificando as desigualdades já existentes. A justificativa da SMED é que não havia demanda; entretanto, como informado no início desse capítulo, Salvador ocupava naquele momento, segundo o IBGE, o quarto lugar no ranking do analfabetismo com 61.351 de pessoas que não sabe ler e nem escrever. Onde estão esses sujeitos? Como trazê-los “do trabalho para a EJA”?

Os dados apresentados gritam para romper esse silêncio e apontam para a necessidade evidente de investimentos e ações em políticas públicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos, incluindo a chamada pública como indutora da demanda para uma oferta adequada para que a população possa buscar o seu direito à escolaridade básica (Laffin; Machado; Martins, p. 212).

Ignorando essa realidade, e sem usar os instrumentos legais de mobilização para retorno dos educandos, como a chamada pública, a busca ativa, Salvador fechou as turmas de EJA, em especial, as de EJA I, porta de reingresso da EJA na escola. O coordenador da APLB Sindicato, Rui Oliveira, ressalta em sua fala durante plenária realizada no sindicato, em defesa da reestruturação e fortalecimento da EJA, que:

O ideal é abrir mais escolas e não fechar! A EJA oportuniza educação e conseqüentemente a melhoria da qualidade de vida para os brasileiros. Um país só avança com uma educação de qualidade. A defesa da EJA continua como uma das nossas pautas e vamos buscar avançar cada vez mais, esclareceu Rui Oliveira (APLB-BA,2024).

Essa situação gerou ampla mobilização da Associação dos Professores Licenciados do Estado da Bahia (APLB Sindicato), da qual a pesquisadora faz parte, juntamente com trabalhadoras e trabalhadores da educação, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e outros movimentos sociais, em defesa da manutenção da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foram realizadas diversas ações, incluindo plenárias, audiências públicas, mobilizações comunitárias

nos bairros e diálogos com representantes do município de Salvador. No entanto, mesmo diante dessas iniciativas, o município decidiu pelo fechamento das escolas.

Em dezembro de 2021, a APLB Sindicato solicitou à Ouvidoria da Câmara Municipal de Salvador a convocação de uma audiência pública e denunciou ao Ministério Público da Bahia o encerramento das atividades de 44 escolas e turmas da EJA na cidade. Durante a audiência pública, realizada no centro Cultural da Câmara de Vereadores de Salvador, uma professora da EJA e diretora da APLB, Arielma Galvão, enfatizou a posição do sindicato contra o enfraquecimento das políticas de alfabetização, afirmando: “a posição do nosso sindicato é combater toda tentativa de desnutrição da política de alfabetização. A EJA garante existências, e nós existimos e vamos resistir” (APLB-BA, 2022).

O promotor de justiça Valmiro Macedo, durante fala na audiência pública, esclareceu que “o objetivo da audiência, além coletar novos elementos para subsidiar a atuação da Promotoria de Justiça, é garantir o cumprimento da Constituição”.

Foi muito importante a APLB-Sindicato ter iniciado esse processo. O que nós estamos pedindo aqui é apenas a reivindicação de um direito, um direito que pertence ao indivíduo que o Estado tem a obrigação fornecer, de ofertar essa educação. Está escrito na Constituição, na LBD, não tem nada demais”, informou o promotor Macedo (APLB-BA, 2022).

Em consonância com a fala de Macedo (APLB-BA, 2022), é fundamental destacar a importância do papel dos movimentos sociais e dos sindicatos, como a APLB-Sindicato, na luta pelos direitos educacionais e na defesa da educação como um direito fundamental. Isso mostra como as organizações sindicais são fundamentais para mobilizar pela garantia do cumprimento de direitos, e que é legítima a demanda da sociedade em relação ao papel do governo na promoção da educação.

Todo esse cenário nos remete às reflexões de Arroyo (1986), quando diz que:

A negação da educação escolar para as classes subalternas interessa a quem? Não a essa classe que demanda escola, que se sacrifica como podem para manter seu filho na escola e que voltam aos cursos noturnos e supletivos após a longa jornada de trabalho. A negação do saber interessa sempre à burguesia que vem submetendo o operário ao máximo de exploração e de embrutecimento. Interessou ao Estado excludente que que preferê súditos ignorantes e submissos (Arroyo, 1997, p.12).

Corroborando com Arroyo (1997), a negação do direito a educação escolar para os sujeitos da EJA não é um fenômeno acidental, mas sim uma estratégia que

perpetua a desigualdade e a exploração, onde as elites burguesas buscam manter o controle sobre os recursos e o conhecimento, utilizando a educação como um meio de perpetuar um sistema que os beneficia, em um processo de desumanização, “que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam” e é a “distorção da vocação de ser mais” (Freire, 1987, p.30).

Com essa reflexão, retomamos o fechamento das turmas da EJA em Salvador, salientando que as 44 turmas, turno noturno, foram fechadas mediante o retorno das aulas presenciais, após o isolamento social, situação que precisaria ser considerada. Um dos principais fatores que contribuíram para o agravamento da situação foi a insuficiência de estrutura para a implementação de atividades de educação do ensino remoto. De acordo com o relatório "Percurso Formativo da EJA I" (Salvador, 2024), a ausência de acesso adequado à tecnologia e à internet impediu que estudantes de baixa renda participassem de forma significativa das atividades escolares durante o período pandêmico. Esse problema não se restringiu à EJA, mas foi especialmente prejudicial a essa modalidade de ensino, que atende majoritariamente a um público em situação de vulnerabilidade social e econômica.

Esta situação se afasta do horizonte ideal da inclusão digital na educação, abordado no item 2.5 do presente trabalho, onde foi exposto que o domínio de tecnologias e da comunicação digital e a presença destas tecnologias e da estrutura necessária nas escolas não são apenas necessárias como ferramentas pedagógicas mas, para os sujeitos da EJA, configuram vias de acesso de grande relevância para a inclusão social, pois a habilidade de dominar as TIC hoje é elemento diferencial para o exercício pleno da cidadania e para a superação das desigualdades educacionais. Cabe neste ponto retomar as ideias de Teixeira (1963), que defende que a educação deve ser reformulada para atender às exigências de uma sociedade em constante evolução tecnológica, o que implica na necessidade de uma formação contínua dos educadores – para que possam acompanhar e integrar as inovações no processo de ensino – bem como na oferta da estrutura adequada para que educadores e educandos trabalhem esta realidade no processo de ensino-aprendizagem, não apenas desenvolvendo o conhecimento técnico das TIC, mas também seu uso crítico e transformador.

Ademais, a falta de campanhas de busca ativa contribuiu significativamente para a desistência escolar. Alves (2022), em sua dissertação sobre a educação de jovens e adultos no contexto pandêmico, destaca que a manutenção do vínculo dos estudantes com as escolas foi desafiadora, sobretudo em um cenário de ensino remoto. A ausência de políticas efetivas que considerassem as especificidades dos estudantes da EJA resultou em um expressivo aumento da evasão / desistência escolar, consolidando o distanciamento entre a comunidade escolar e os alunos.

Embora iniciativas como o Termo de Ajustamento de Conduta (TAC), que abordaremos a seguir, tenham sido implementadas com o intuito de mitigar os danos causados pelo fechamento das escolas e turmas, o "Termo de Audiência – EJA" (Salvador, 2024) revela que todas as escolas fechadas em 2021 ainda permanecem fechadas até o presente momento. Além disso, o documento aponta para a necessidade de um diálogo mais próximo entre a Secretaria Municipal de Educação e as comunidades escolares afetadas. Essa aproximação seria essencial para compreender as demandas locais, fortalecer as relações institucionais e planejar ações mais efetivas.

O caso do fechamento das escolas em 2021 expõe os impactos de uma gestão educacional fragmentada e evidencia a urgência de ações estruturantes que possam assegurar a continuidade do processo educativo em situações de emergência. Conforme argumentam Menezes e Castro (2022), a promoção de políticas públicas consistentes deve ser acompanhada de articulação intersetorial, integrando esforços das áreas da saúde, assistência social e tecnologia para viabilizar o acesso à educação mesmo em momentos de crise.

É imprescindível, portanto, desenvolver estratégias que garantam a permanência e a qualidade da EJA em Salvador, considerando as particularidades dos sujeitos. Investir em infraestrutura tecnológica, promover formação permanente dos docentes, criar mecanismos de avaliação e monitoramento contínuo das políticas públicas e estabelecer redes de apoio intersetoriais são passos fundamentais para manter a qualidade da educação da EJA cumprindo as legislações vigentes.

### **4.3.3 Implementação do Termo de Ajuste de Conduta (TAC)**

A implementação do Termo de Ajuste de Conduta (TAC), firmado entre o Ministério Público do Estado da Bahia e o Município de Salvador, cujo objeto em investigação é a irregularidade no fechamento de 44 unidades e turmas de Educação de Jovens e Adultos, se configura um marco importante para o fortalecimento das políticas públicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos no município de Salvador. Esse instrumento estabelece diretrizes estratégicas para reestruturar a oferta educacional, visando a ampliação do acesso, a garantia da permanência, do sucesso, e a melhoria da qualidade do ensino para os educandos dessa modalidade. Segundo o documento TAC EJA (Bahia, 2023), o compromisso pactuado entre as partes busca promover ações estruturantes que assegurem o direito constitucional à educação de jovens e adultos.

Vale salientar que o TAC foi construído de forma colaborativa, entre o Ministério Público, a APLB Sindicato e representantes da sociedade civil. Por orientação do Ministério, foi criada uma comissão com o objetivo de contribuir para a construção do documento, o Comitê de Defesa da Educação de Jovens e Adultos (CODEJA), composto pelas representações que registraram a denúncia no MP-BA e coordenado pelo promotor de Justiça, Valmiro Macêdo. Foi um longo percurso de muitas lutas dos movimentos sociais entre a instauração do Inquérito Civil Público, que se deu em 15 de fevereiro de 2022, e a assinatura do TAC, ocorrida em 31 de maio de 2023.

Entre as medidas previstas no TAC, destaca-se o redimensionamento da oferta de turmas, levando em consideração as demandas específicas das comunidades locais e a possibilidade de reabertura de escolas anteriormente fechadas. Essa ação é essencial para mitigar o impacto do fechamento de unidades escolares, uma questão que agravou a exclusão educacional no município. Além disso, o documento enfatiza a importância de campanhas de busca ativa para identificar e reintegrar educandos ao sistema educacional, bem como a promoção de matrículas continuadas, garantindo a flexibilidade necessária para atender ao público-alvo da EJA.

Apesar dos avanços promovidos pelo TAC, a implementação de suas diretrizes enfrenta desafios significativos, situação evidenciada por uma pesquisa realizada na

rede municipal de ensino. Em março de 2023, a APLB-Sindicato (2023) realizou uma pesquisa nas escolas da EJA, com o objetivo de investigar o cumprimento do TAC pela SMED, em que os educadores responderam um questionário via *google forms*. Sobre o levantamento:

Foram 42 respostas, sendo 59,5%, respondidas por professores/as da EJA, turno noturno, de todas as GREs, ou seja, há representação em resposta ao levantamento de professores/as de toda rede municipal de ensino de Salvador. O estudo apresentado pela APLB na reunião com o promotor de Justiça, Valmiro Macêdo, mostrou que a prefeitura da capital não cumpre o Termo de Ajuste de Conduta da EJA (APLB,2023).

De acordo com o resultado da pesquisa, fica evidente que ainda permanecem problemas como: fechamentos de turmas, processo burocrático na matrícula que não favorece o reingresso dos educandos nas escolas, falta de esforços para ampliar as matrículas, e falta de iniciativa municipal para fortalecimento da modalidade.

De acordo com o MP-BA, das 44 escolas ou turmas fechadas, duas foram reabertas durante o inquérito civil. Também por força do TAC, o município começou a implementar, de forma não estruturada, a formação para os professores da EJA. E o Ministério Público do Estado da Bahia segue acompanhando e cobrando do município de Salvador a efetividade do cumprimento do TAC.

Entre o conjunto das ações destacadas no TAC, para contribuir com o fortalecimento e melhora da qualidade do ensino da EJA, está a implementação de políticas de formação continuada para os educadores no município de Salvador. O item 11.7 do TAC, enfatiza que: “o município deve promover a formação continuada para professores/as da EJA, nos termos da proposta curricular e pedagógica da Rede Municipal e instrumentos normativos municipais e federais sobre a política da EJA” (Bahia, 2023, p.33).

O fortalecimento da formação permanente para os educadores da EJA, como um processo contínuo e contextualizado, na rede municipal de ensino de Salvador é de fundamental importância na contemporaneidade, principalmente no contexto dos educadores da EJA I, que é a porta de reingresso dos sujeitos da EJA na escola. Essa etapa exige do educador sensibilidade e maior preparo e atenção às especificidades do educando, para desenvolver um trabalho de alfabetização que atenda às demandas específicas. Segundo Dantas (2019, p.6), “as políticas públicas voltadas

para formação de professores devem desencadear mecanismos de reflexão sobre a própria prática dos docentes de forma a integrar o ensino às demandas específicas dos educandos”. Reforçando esta ideia, Gadotti e Romão afirmam que:

[...] o ser educador vai se construindo com o saber adquirido na teia das relações historicamente determinadas, que vão construindo dúvidas, perplexidades, convicções e compromisso. Por isso, não há como fugir de uma análise de inserção do professor na sociedade concreta, abordando todas as dimensões de seu papel - atribuído ou conquistado. E não se trata de qualquer professor e de qualquer sociedade; trata-se do educador de jovens e adultos, na sociedade brasileira, neste século (Gadotti e Romão, 2006, p.64).

Como bem observam os autores, é necessário fazer uma reflexão profunda sobre a complexidade do papel do educador, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos em Salvador. A formação dos educadores da EJA precisa ser pensada em uma dimensão muito além da sala de aula, pois está ligada ao contexto social, cultural e político; isso implica que a identidade do educador é formada não apenas por suas qualificações acadêmicas, mas também por suas vivências, dúvidas e compromissos com a realidade dos educandos. A construção da identidade é imprescindível para os educadores de jovens e adultos, que no cotidiano convive com desafios, como a desmotivação e as desigualdades sociais que permeiam o ambiente escolar. Portanto, o papel do educador não pode ser visto de forma isolada, ele deve ser compreendido levando em consideração as desigualdades socioeconômicas e desafios educacionais históricos, que permeiam a realidade educacional da EJA.

Nesse entendimento, a implementação do TAC representa um avanço significativo no campo das políticas públicas voltadas à EJA. Contudo, sua eficácia depende da superação das barreiras estruturais e do fortalecimento do compromisso político com a educação de jovens e adultos. A consolidação das metas pactuadas não apenas fortalece o direito à educação como um instrumento de cidadania, mas também contribui para a redução das desigualdades sociais e para a promoção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

#### 4.4 DESAFIOS E LIMITAÇÕES DA POLÍTICA DA EJA NA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR/BA

A política de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na rede municipal de ensino de Salvador, enfrenta uma série de desafios estruturais e conjunturais que comprometem sua eficiência e abrangência na qualidade da educação ofertada. Esses entraves, em grande medida, refletem limitações históricas e contextuais que dificultam a consolidação de políticas públicas voltadas à inclusão educacional desses educandos. De acordo com o Processo 217433/2024 (SMED, 2024), a evasão escolar permanece como um dos principais obstáculos, sendo impulsionada por fatores como a vulnerabilidade socioeconômica, a necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho e as deficiências na infraestrutura escolar. Esse cenário agrava a exclusão educacional e compromete o exercício pleno do direito à educação. Segundo o relatório Percurso Formativo EJA I (Salvador, 2024):

Salvador ainda não está formando seus alunos com as aprendizagens mínimas para cada ano de escolarização. Então, o investimento em esforços precisa focar nesse quadro, atrelando metas e criando planos de ação compatíveis com as realidades identificadas em cada espaço escolar (Salvador, 2024, p.1).

Um dos aspectos críticos dessa problemática está relacionado à formação continuada dos docentes que atuam na EJA. Segundo o Percurso Formativo da EJA I (Salvador, 2024), os programas de capacitação ainda são insuficientes para atender às especificidades dos estudantes, que possuem trajetórias de vida e experiências educacionais distintas. Além disso, a ausência de materiais didáticos contextualizados e de um planejamento pedagógico que considere a realidade sociocultural dos educandos configura uma limitação significativa para a oferta de um ensino de qualidade. Essa lacuna reflete a carência de recursos destinados à modalidade, demonstrando a necessidade de uma maior valorização e reconhecimento da EJA enquanto uma política pública educacional.

Outro ponto relevante diz respeito à desarticulação entre as políticas educacionais e os demais setores da administração pública. A falta de coordenação entre as áreas de educação, assistência social, saúde e trabalho dificulta a implementação de iniciativas mais abrangentes, que poderiam auxiliar na superação das barreiras que impedem o acesso e a permanência dos estudantes no sistema educacional.

Embora o Termo de Ajuste de Conduta (TAC), firmado em 2023, represente uma conquista importante para a reestruturação da EJA no município de Salvador, a sua execução plena enfrenta desafios que precisam ser superados, carecendo a necessidade de maior compromisso e vontade política. Conforme descrito no TAC EJA (Salvador, 2023), o documento estabelece diretrizes para a ampliação do acesso e a melhoria da qualidade da EJA, mas sua eficácia depende diretamente do fortalecimento institucional e da garantia de financiamento adequado.

Um dos principais desafios enfrentados pela política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede municipal de Salvador está relacionado à formação continuada de educadores. Essa formação é essencial para preparar os docentes a lidar com as especificidades do público atendido pela modalidade, que apresenta perfis heterogêneos e demandas educacionais diversas. Contudo, conforme apontado pelo Percorso Formativo da EJA I (Salvador, 2024), os programas de formação de professores atualmente ofertados são fragmentados, insuficientes em quantidade, frequência e abordagem. E quando ocorre a formação, é realizada de forma aligeirada, descontextualizada, distante do local de trabalho, um processo formativo que não atende as reais demandas educacionais da EJA<sup>12</sup>.

Um fator que agrava esse cenário na educação em Salvador, é a ausência de uma política pública efetiva que contemple a formação permanente como prioridade para a EJA. Muitos docentes ingressam na modalidade sem uma preparação específica e são alocados para atuar em condições de trabalho precárias, com estudantes que enfrentam múltiplas vulnerabilidades, com interrupções em suas trajetórias escolares. Em reforço a esse pensamento, Gadotti e Romão (2006) afirmam que:

No enfrentamento das dificuldades é que irão surgir a maioria das novas indagações. É necessário garantir espaços para que essas questões sejam resolvidas. Assim, o processo não se esgota na formação inicial mas continua

---

<sup>12</sup> Como exemplo, citamos o afastamento para aprimoramento funcional na rede municipal de ensino de Salvador, que é um direito garantido no artigo 54 do Estatuto do Magistério, que reza que o professor e coordenador pedagógico terão direito ao afastamento de suas atribuições para aprimoramento profissional, sem prejuízo de seu vencimento e vantagens de caráter permanente, devendo ter substituto enquanto perdurar seu afastamento. Para isso, o afastamento precisa configurar interesse para o ensino e ter autorização expressa da autoridade competente. Entretanto, percebe-se diante da *práxis*, que o ente municipal apresenta uma série de óbices que dificultam que o docente seja liberado para o aprimoramento profissional.

durante todo o percurso. Portanto é necessário um processo de formação permanente (Gadotti e Romão, 2006, p. 81).

Coadunando com os autores, Freire (2021, p.49) diz que “ensinar exige consciência do inacabamento”, a construção do conhecimento é um processo permanente, que vai se desenvolvendo na relação dialógica com o outro, nem tudo é finalizado em um único momento, sempre há algo a mais para aprender, cada interação e cada experiência contribuem para um novo aprendizado. Nesta mesma perspectiva, Nóvoa (2017) nos revela que:

A bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. O que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas, a procura coletiva das melhores formas de agir. A formação continuada é sempre formação-ação (formação ligada a um projeto pedagógico) e co-formação (formação que se faz em relação com os outros) (2017, p. 25).

Nóvoa destaca a importância da experiência prática e da reflexão na formação de educadores, o aprendizado não se limita ao conhecimento teórico, mas é enriquecido pelas vivências do dia a dia em sala de aula. O sentido da formação está no diálogo entre os sujeitos e na vivência das práticas. Esse intercâmbio de experiências e reflexões permite que os educadores compartilhem desafios e inovações pedagógicas, criando um ambiente colaborativo que impulsiona o desenvolvimento profissional.

No contexto da realidade da rede municipal de ensino de Salvador, campo do objeto de investigação da pesquisa, cabe enfatizar que a formação continuada ofertada na EJA I ainda está distante das reais necessidades. Além dos obstáculos já mencionados no decorrer deste trabalho, outro problema é o material pedagógico descontextualizado, que não dialoga com a realidade dos sujeitos da EJA. O Relatório de Formação de Educação Jovens e Adultos EJA I, disponível nos anexos, destaca a carência de materiais pedagógicos contextualizados, que poderiam auxiliar os professores a trabalhar temáticas que dialoguem com a realidade sociocultural dos educandos.

Outro desafio importante está relacionado à valorização profissional dos docentes que atuam na EJA. A modalidade, historicamente marginalizada, é frequentemente percebida como um segmento secundário da educação básica, o que se reflete na baixa prioridade dada à formação específica para esses educadores e

na precariedade das condições de trabalho. Muitos profissionais relatam que as oportunidades de capacitação oferecidas são pontuais e desconexas, sem continuidade suficiente para gerar impacto significativo na qualidade do ensino. As legislações que asseguram o direito à formação de educadores – documentos já citados no percurso da escrita, a exemplo do parecer 11/2000 do relator Carlos Roberto Jamyl Cury – orientam que essa formação aconteça de forma permanente e em local de trabalho. A especificidade da modalidade exige uma formação próxima da escola, e que assegure uma formação dialógica e reflexiva, envolvendo a comunidade escolar que participa do processo educacional.

A falta de integração intersetorial entre as políticas públicas de formação docente e outras áreas também é um obstáculo importante. A EJA atende um público que enfrenta desafios em múltiplas dimensões, como acesso à saúde, inserção no mercado de trabalho e superação de barreiras sociais. No entanto, as ações de formação continuada para professores raramente incluem abordagens interdisciplinares que capacitem os docentes a atuar de forma articulada com outros setores. Essa desarticulação reduz o potencial de impacto das políticas públicas e perpetua a fragmentação no atendimento às necessidades dos estudantes.

Por fim, a superação dos desafios relacionados à formação de professores na EJA requer um compromisso político e investimentos financeiros mais consistentes, bem como a implementação de políticas públicas estruturadas e sustentáveis para a formação continuada, permanente e em serviço, com oferta regular, voltados às especificidades da EJA. Essas medidas são essenciais para superar as limitações atuais. Além disso, a valorização dos docentes é fundamental para garantia de uma educação de qualidade.

A formação docente, portanto, se apresenta como um elemento estratégico para a superação dos desafios enfrentados pela EJA em Salvador. Investir na qualificação e na valorização dos professores é um compromisso ético e político para garantir que a EJA atenda de forma efetiva às necessidades de jovens, adultos e idosos em contextos de vulnerabilidade. Uma política de formação permanente, em serviço e consistente, tem o potencial de transformar o papel dos docentes, fortalecendo-os como agentes de mudança social e protagonistas na construção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

A superação dos entraves estruturais e conjunturais que limitam a efetividade da EJA exige uma abordagem integrada e articulada entre diferentes setores da sociedade. Isso implica ampliar os investimentos públicos destinados à modalidade, garantindo recursos que viabilizem desde a melhoria das condições de trabalho dos professores até a oferta de materiais pedagógicos contextualizados e o aprimoramento da infraestrutura escolar. Além disso, é necessário fomentar estratégias inovadoras, como o uso de tecnologias digitais no processo educativo, e promover a integração intersetorial para atender às múltiplas dimensões da exclusão vivenciada pelos educandos.

A consolidação de uma política da EJA inclusiva e equitativa é mais do que uma meta educacional; é um compromisso com a justiça social e a efetivação de direitos fundamentais. Nesse sentido, a valorização da formação docente emerge como um componente central de um projeto maior de transformação social, no qual a educação se torna o alicerce para a redução das desigualdades e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação analisou a relação entre a Política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a formação docente nas unidades de ensino da rede municipal de Salvador, entre os anos de 2016 e 2024. Partindo do problema central — em que medida a Política de Educação de Jovens e Adultos reflete na formação de educadores da EJA nas unidades de ensino da rede municipal de Salvador? —, foram formulados questionamentos norteadores e hipóteses que orientaram o estudo. A partir dessas questões, buscou-se compreender a trajetória histórico-legal da política da EJA, examinar suas implicações para a formação docente e identificar os principais desafios enfrentados em sua implementação.

Logo na introdução, a pesquisa destacou a relevância da EJA no cenário educacional brasileiro, especialmente como instrumento de democratização do ensino e de inclusão de populações historicamente excluídas do processo educacional. A introdução também abordou a centralidade do professor como mediador de práticas pedagógicas e elemento-chave para a efetividade da modalidade. Nesse sentido, a investigação foi fundamentada em três pilares: (i) a análise da evolução sócio-histórico-legal da EJA; (ii) o exame das políticas públicas voltadas à formação docente; e (iii) a investigação dos desafios enfrentados na implementação dessas políticas na rede municipal de Salvador.

O estudo revelou que as políticas voltadas à EJA no Brasil, embora tenham conquistado avanços significativos no plano normativo, apresentam fragilidades na execução prática. Os marcos legais — como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e os Planos Nacionais de Educação (PNEs) — foram fundamentais para consolidar a EJA como um direito, mas sua implementação enfrentou – e enfrenta – contradições e desafios estruturais. Essas contradições são especialmente evidentes no âmbito da formação docente, que continua sendo tratada de forma fragmentada e desarticulada, dificultando o alinhamento entre as diretrizes políticas e as práticas pedagógicas nas escolas.

A pesquisa destacou que a formação continuada dos professores da EJA na rede municipal de Salvador foi marcada por limitações importantes no período analisado. A análise documental evidenciou que os programas de capacitação,

embora reconhecidos como essenciais, se apresentam de forma insuficiente e pontual, frequentemente descontextualizada em relação às demandas específicas da modalidade. Além disso, os documentos analisados apontam para a precariedade de infraestrutura e a ausência de materiais pedagógicos adequados como fatores que ampliam as dificuldades enfrentadas pelos educadores no cotidiano da EJA, comprometendo a efetividade das práticas pedagógicas.

Outro aspecto crítico identificado foi a ausência de articulação intersetorial entre as políticas educacionais e outras áreas da administração pública, como saúde e assistência social. Essa desarticulação prejudica a abordagem integral das múltiplas vulnerabilidades enfrentadas pelos estudantes da EJA e reduz o potencial de impacto das ações pedagógicas.

Apesar desses desafios, a pesquisa evidenciou iniciativas promissoras que podem contribuir para o fortalecimento da formação docente na EJA. A implementação do Termo de Ajuste de Conduta (TAC) foi mencionada como exemplo de esforço para reestruturar a modalidade e promover a valorização da formação continuada. Esse tipo de ação, entretanto, ainda enfrenta barreiras relacionadas à limitação de recursos financeiros e à necessidade de maior compromisso político.

A análise revelou ainda que o professor da EJA desempenha um papel estratégico na construção de práticas pedagógicas inclusivas e emancipatórias. Contudo, é necessário superar a marginalização histórica da modalidade e investir na valorização e recursos pedagógicos para os educadores. A pesquisa constatou que a formação docente não deve ser limitada ao aspecto técnico, mas deve incorporar dimensões éticas e políticas, reconhecendo o professor como um mediador que contribui com a transformação social.

Em termos de objetivos, este estudo alcançou seu propósito ao analisar a influência da política da EJA na formação docente, identificando lacunas e oportunidades para a melhoria das políticas públicas. A pesquisa confirmou que a formação continuada é um elemento-chave para a efetividade da EJA, mas seu impacto depende de um conjunto de fatores interdependentes, incluindo investimentos financeiros; planejamento estratégico; integração entre as esferas federal, estadual e

municipal; bem como a consideração dos fatores sociais e das especificidades da EJA e de seus sujeitos.

Conclui-se que a superação dos desafios enfrentados pela EJA em Salvador exige uma abordagem sistêmica e integrada, que contemple a formação permanente e em serviço dos docentes como uma prioridade estratégica. Essa abordagem deve incluir a estruturação e continuidade dos programas de formação permanente, a produção de materiais pedagógicos contextualizados e a melhoria das condições de trabalho nas escolas. Além disso, é fundamental promover a articulação intersetorial e a valorização profissional dos educadores, reconhecendo-os como mediadores na construção de uma educação inclusiva e cidadã.

Cabe reforçar que a formação de professores aqui defendida é parte de um processo que ultrapassa a abordagem de ferramentas pedagógicas e se configura como o desenvolvimento de uma consciência crítica, capaz de romper com as tradições e práticas educativas obsoletas e buscar mudanças significativas que atendam às demandas e desafios contemporâneos, rumo a uma educação transformadora, justa e humanizada para os sujeitos. Esse projeto de educação, conforme a perspectiva freiriana, é dialógico, amoroso e capaz de integrar conhecimentos técnicos e científicos aos saberes populares trazidos pelos sujeitos educandos, de forma a pensar criticamente a realidade e transformá-la.

Por fim, a pesquisa reforça a importância da EJA como uma política pública de reparação histórica e justiça social, cuja consolidação depende do fortalecimento da formação docente. Recomenda-se que futuros estudos explorem novas abordagens para a formação continuada, considerando o uso de tecnologias digitais e a integração de metodologias inovadoras que dialoguem com as realidades dos educandos. Essas perspectivas podem contribuir para a formulação de políticas públicas mais eficazes e sustentáveis, capazes de potencializar a força da EJA como um espaço de inclusão e emancipação.

## REFERÊNCIAS

- ABICALIL, Carlos Augusto; CURY, Roberto Jamil. DOURADO, Luiz Fernandes; PORTELA, Romualdo; LUCE, Maria Beatriz; MARQUES, Binho; NOGUEIRA, Flávia. O Sistema Nacional de Educação. **RBP**AE, [s. l.], v. 31, n. 2, p. 451-456, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/61739/36499>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- ALBUQUERQUE, Ana E. A Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional: uma análise das estratégias da Meta 10 do Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, Brasília: INEP, 2021. p. 71-105. Disponível em: <http://cader-nosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5257>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- ALVES, Fernanda Carolina Costa. **A Educação de Jovens e Adultos no Contexto Pandêmico e Pós-Pandêmico**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/66451>. Acesso em: 22 jan. 2025.
- AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: <http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf>. Acesso em: 1 set. 2020.
- AMORIM, Antonio; DANTAS, Tânia Regina; AQUINO, Maria Sacramento (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: políticas públicas, formação de professores, gestão e diversidade multicultural**. Salvador: EDUFBA, 2017.
- ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. 22. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2022.
- APLB SINDICATO. “**Não há vontade política de muitos governantes com a EJA, por isso precisamos saber eleger nossos representantes**”, dispara Arielma Galvão em seminário promovido pela UNEB. Disponível em: <https://aplbsindicato.org.br/nao-ha-vontade-politica-de-muitos-governantes-com-a-eja-por-isso-precisamos-saber-eleger-nossos-representantes-dispara-arielma-galvao-em-seminario-promovido-pela-uneb/>. Acesso em: 14 jan. 2025.
- \_\_\_\_\_. **APLB se reúne mais uma vez com MP para acompanhamento do TAC EJA**. [s.d]. Disponível em: <https://aplbsindicato.org.br/aplb-se-reune-mais-uma-vez-com-mp-para-acompanhamento-do-tac-eja/>. Acesso em: 14 jan. 2025.
- \_\_\_\_\_. **APLB, Ministério Público e Prefeitura de Salvador assinam TAC da EJA**. [s.d]. Disponível em: <https://aplbsindicato.org.br/aplb-ministerio-publico-e-prefeitura-de-salvador-assinam-tac-da-eja/>. Acesso em: 14 jan. 2025.
- \_\_\_\_\_. **EJA: APLB promove plenária para escuta, avaliações e novas estratégias de luta**. [s.d]. Disponível em: <https://aplbsindicato.org.br/eja-aplb-promove-plenaria-para-escuta-avaliacoes-e-novas-estrategias-de-luta/>. Acesso em: 14 jan. 2025.

\_\_\_\_\_. **Em reunião no MP, APLB rejeita resposta da SMED ao Termo de Ajuste de Conduta sobre a EJA.** [s.d]. Disponível em: <https://aplbsindicato.org.br/em-reuniao-no-mp-aplb-rejeita-resposta-da-smed-ao-termo-de-ajuste-de-conduta-sobre-a-eja/>. Acesso em: 14 jan. 2025.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa da APLB revela que Prefeitura de Salvador não cumpre o TAC EJA; resultado foi entregue ao MP-BA e à SMED.** [s.d]. Disponível em: <https://aplbsindicato.org.br/pesquisa-da-aplb-revela-que-prefeitura-de-salvador-nao-cumpre-o-tac-eja-resultado-foi-entregue-ao-mp-ba-e-a-smed/>. Acesso em: 14 jan. 2025.

\_\_\_\_\_. **Solicitada pela APLB, audiência pública na Câmara discute situação da EJA em Salvador.** [s.d]. Disponível em: <https://aplbsindicato.org.br/solicitada-pela-aplb-audiencia-publica-na-camara-discute-situacao-da-eja-em-salvador/>. Acesso em: 14 jan. 2025.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada, 2013.

\_\_\_\_\_. **Da Escola Carente à Escola Possível.** 4ª ed. São Paulo, SP: Edições Loyola 1997.

\_\_\_\_\_. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. *In:* SOARES, Leôncio (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a.

\_\_\_\_\_. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In:* SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos.** 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b. Disponível em: [http://forumeja.org.br/un/files/Formacao\\_de\\_educadores\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_.pdf](http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf). Acesso em: 08 dez. 2022.

\_\_\_\_\_. **Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida mais justa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

\_\_\_\_\_. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cadernos Cedes**, v. 27, p. 157-176, 2007.

BAHIA. **Termo de ajustamento de conduta – TAC EJA.** Salvador: Ministério Público da Bahia, 2023.

BARRETO, Vera. Formação Permanente e Continuada. *In:* SOARES, Leôncio José Gomes (Org.) **Formação de Educadores de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARROS, Rosanna. **Genealogia dos conceitos em educação de adultos: da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida.** Lisboa: Chiado, 2011.

BEISIEGEL, Celso R. Considerações sobre a política da União para educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 4, p. 26-34, jan./abr. 1999.

BELUZO, Maria Ferreira; TONIOSSO, José Pedro. O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. **Cadernos de Educação: ensino e sociedade**, Bebedouro, São Paulo, n.2, v.1, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, p. 35, 26 jun. 2000.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 01, de 28 de janeiro de 2021**. Institui diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos alinhando a Política Nacional de Alfabetização, BNCC e Educação a Distância. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, p. 65, 29 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Parecer CNE/CP nº 2/2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category\\_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 30 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA). Acesso em: 03 abr. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja>. Acesso em: 28. jan. 2025.

CATELLI JR., Roberto. O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC. *In*: CATELLI JR., Roberto; CÁSSIO, Fernando (Orgs.). **A educação é a base?** 23 autores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 313-318.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Lula autoriza reestruturação do MEC com volta da diversidade e inclusão**. Brasília: CNTE, 2023. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/lula-autoriza-reestruturacao-do-mec-com-volta-da-diversidade-e-inclusao-f58c>. Acesso em: 07 jan. 2025.

COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. **Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2017.

CUNHA, Luís Antônio. **Educação e Desenvolvimento Social Brasileiro**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1999.

DANTAS, Tânia Regina. A formação de professores em educação de jovens e adultos (EJA) na perspectiva da inclusão social. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 1, p. 29-39, 2019. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4570/pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

\_\_\_\_\_. O programa de Mestrado Profissional como uma proposta inovadora de inclusão social. *In*: DANTAS, Tânia Regina; AMORIM, Antônio; LEITE, Gildecil Oliveira de (org.). **Pesquisa, formação, alfabetização e direitos em Educação de Jovens e Adultos**. Salvador: Edufba, 2016. p.131-149

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, O.; RIBEIRO, Vera M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n° 55, nov. 2001, p. 58-77.

\_\_\_\_\_. O impacto da inclusão da educação de jovens e adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica: um estudo em municípios paulistas. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 93, p. 119-130, jan./jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Um balanço da evolução recente da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, Alfabetização e Cidadania. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v 17. p.11-22, mai. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 71 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996-2021.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 8. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_.; ROMÃO, José E. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLATZ, Emanoela Thereza Marques de Mendonça; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; SÁNCHEZ-HUETE, Juan Carlos. Ensino remoto emergencial e a saúde mental de pós-graduandos: o sofrimento psíquico discente em tempos de pandemia. **REVASF**, Petrolina, PE, v. 12, n. 28, ago. 2022.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 7, p. 108-130, 2000.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico de 2022: população e domicílios**. Rio de Janeiro, p. 1-75, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102011.pdf>. Acesso em jan.2025.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais**. Uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>. Acesso em: 6 jan.2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. São Paulo: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSPER. **Relatório de Impacto da Pandemia na Educação Brasileira**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.insper.edu.br>>. Acesso em: 22 jan. 2025.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org.). **Educação de jovens, adultos e idosos na diversidade: processos de intervenção na realidade escolar e social**. Florianópolis/SC: Apoio, 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus, professor, adeus, professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986.

MACEDO, N. D. **Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1994.

MENEZES, Suely; CASTRO, Antonio. Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil no contexto pandêmico. **Hoje em Dia**, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://www.hojeemdia.com.br>. Acesso em: 22 jan. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MIRANDA, Líbna Carneiro. **Coordenação Pedagógica na Bahia: Desafios e possibilidades**. Curitiba : Editora CRV Ltda, 2024.

MORAIS, Auro S. **Gestão Escolar e as Tecnologias**. João Pessoa: EDUPB, 2009.

MPB. Movimento pela Base. **Dossiê EJA**. Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA. São Paulo: Movimento pela Base, 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieeja.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_.; VIEIRA, Pâmela. **Um alfabeto da formação de professores**. Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 3, n. 2 - Especial, p. 21-49, jan./jun.2017

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexão sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-237, abr./jun. 2011.

ONU. Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 31 ago. 2024.

PAIVA, J. **Aprendizados ao longo da vida**: sujeitos, políticas e processos educativos [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2019.

PAIVA, Vanilda; CARVALHO, Vera. Nova era capitalista e percursos identitários alternativos. **Caderno CRH**, Salvador, n. 34, p. 141-174, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18584/11958>-. Acesso em: 06 mar. 2025.

\_\_\_\_\_. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

\_\_\_\_\_. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 2015.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2006.

SALVADOR. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 41, de 27 de novembro de 2013**. Dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Salvador. Salvador: CME, 2013.

\_\_\_\_\_. **Diário Oficial do Município de Salvador**, Salvador, BA, ano XXXV, n. 8844, 9 ago. 2024.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.105, de 20 de julho de 2016**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Salvador e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/lei-ordinaria/2016/911/9105/>. Acesso em: 07 jan. 2025.

\_\_\_\_\_. **Percurso formativo da EJA I.** Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2024.

\_\_\_\_\_. **Processo 217433/2024.** Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2024.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Formação de Jovens e Adultos EJA I.** Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2024.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação – SMED. **TAC EJA – Termo de Ajuste de Conduta.** Salvador: SMED, 2023.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação – SMED. **Termo de Audiência - EJA novembro 2024.** Salvador: SMED, 2024.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Relatórios e estudos sobre Educação de Jovens e Adultos: 2016-2024.** Salvador: SMED, 2024.

SANTANA, Verônica. **A EJA no município de Salvador: contexto, olhares e possibilidades:** São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

SANTOS, Luciene Leal Góes. **A EJA no município de Salvador: contexto, olhares e possibilidades:** São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

SANTOS, Maria Tereza dos. A formação continuada de professores: entre o discurso e a prática. *In:* PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena (Orgs.). **Saberes e práticas na formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 11-24.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo, Cortez, 2014.

TOKARNIA, Mariana. **CGU: Falta de infraestrutura nas escolas é principal razão para metas do PROINFO não serem cumpridas.** Agência Brasil: Brasília, 2013.

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

UCSAL. Universidade Católica do Salvador. **Matriz curricular do curso de Pedagogia.** Salvador: UCSAL, 2023. Disponível em: <https://inscricao.ucsal.br/wp-content/uploads/2023/10/MATRIZ-PEDAGOGIA.pdf>. Acesso em: 8 maio 2024.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. **Currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia.** Salvador: UFBA, [s.d.]. Disponível em: [https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/curriculo\\_do\\_curso\\_de\\_licenciatura\\_em\\_pedagogia.pdf](https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/curriculo_do_curso_de_licenciatura_em_pedagogia.pdf). Acesso em: 8 maio 2024.

UNEB. Universidade do Estado da Bahia. **Multicampia e Departamentos.** Salvador: UNEB, [s.d.]. Disponível em: <https://portal.uneb.br/multicampia-e-departamentos/>. Acesso em: 8 maio 2024.

UNESCO. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI**. “Educação: um tesouro a descobrir”. Jacques Delors. São Paulo: Cortez, 1998.

## APENDICE A – REGISTROS DE PARTICIPAÇÃO DA PESQUISADORA EM REUNIÕES OFICIAIS DA POLÍTICA MUNICIPAL DA EJA

Em reunião no MP, APLB rejeita resposta da SMED ao Termo de Ajuste de Conduta sobre a EJA em 17/11/2022



2/12/222- APLB-Sindicato Participa de Audiência Pública para Debater Educação de Jovens e Adultos em Salvador e cobrar cumprimento do TAC



Foto acima: TAC foi finalizado em reunião no dia 03/05/2023 na sede do Ministério Público em Nazaré



21/11/2024 EJA – APLB promove plenária para escuta, avaliações e novas estratégias de luta



(31/05/2023) APLB, Ministério Público e prefeitura de Salvador assinam TAC da EJA



Em 2021, a pesquisadora participando do movimento da comunidade da Mata Escura, tentando impedir o fechamento da Escola municipal Maximiniano da Encarnação

**APÊNDICE B - QUADRO COM A SISTEMATIZAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES DO ESTADO DA BAHIA QUE ABORDEM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA**

NP	UNIV	PPG	TP	TIT	A	AD	OG	BDDO
01	UFBA	PPGE	Dissertação	Formação Docente para Educar Jovens e Adultos na Diversidade	Daniela de Jesus Lima	2012	Compreender como o curso capacita os docentes para a construção de projetos de intervenção no âmbito escolar que atenda as especificidades e a diversidade dos sujeitos.	<a href="http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12329">http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12329</a>
02	UFBA	PPGE	Tese	Ausência e emergência na formação de professores da educação de Jovens e Adultos em Salvador-Ba: considerações em torno do ensino de gramática	Rebeca Cerqueira Andrade de Alcântara	2012	. Busca-se analisar o universo da EJA no que tange ao ensino da língua portuguesa, principalmente da gramática.	<a href="http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12651">http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12651</a>
03	UNEB	MPEJA	Dissertação	Formação continuada e em serviço de professores da Educação de Jovens e Adultos: A experiência do Centro Estadual de Educação Magalhães Neto-Salvador-Ba	Lúcia Santos Santos	2017	compreender como se desenvolve a formação continuada e em serviço dos professores da EJA do Centro Estadual de Educação Magalhães Neto, localizado no município de Salvador-BA	<a href="https://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2018/03/FORMA%C3%87%C3%83O-CONTINUADA-E-EM-SERVI%C3%87O-DOS-PROFESSORES-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-DE-JOVENS-E-ADULTOS.pdf">https://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2018/03/FORMA%C3%87%C3%83O-CONTINUADA-E-EM-SERVI%C3%87O-DOS-PROFESSORES-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-DE-JOVENS-E-ADULTOS.pdf</a>

04	UNEB	MPEJA	Dissertação	Formação Continuada na Educação de Jovens e Adultos: Desafios e perspectivas em três escolas públicas da rede municipal de ensino de Lauro de Freitas	Nildélia Souza Silva	2017	Compreender sobre os desafios presentes no contexto das práticas pedagógicas de professores que atuam na Fase I, da EJA de três escolas situadas em Portão pertencentes a rede Municipal de Ensino, de Lauro de Freitas/Ba.	<a href="https://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2018/05/DISSERTA%C3%87%C3%83O-NIL-FICHA-CATALOGRAFICA.pdf">https://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2018/05/DISSERTA%C3%87%C3%83O-NIL-FICHA-CATALOGRAFICA.pdf</a>
05	UNEB	MPEJA	Dissertação	Formação de professores-pesquisadores da EJA em uma escola da rede municipal de Camaçari-Ba.	Yara da Paixão Ferreira	2018	A pesquisa tem como objetivo geral promover reflexões sobre a Formação do Professor-pesquisador na EJA.	<a href="http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2019/03/YARA-DISSERTA%C3%87%C3%83O-VERS%C3%83O-FINAL.pdf">http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2019/03/YARA-DISSERTA%C3%87%C3%83O-VERS%C3%83O-FINAL.pdf</a>
06	UNEB	MPEJA	Dissertação	Formação continuada de professores da EJA na perspectiva Literacia: um estudo em escolas uma municipal de Conceição do Coité	Ariselma Oliveira da Silna Santos	2018	investigar as percepções dos docentes da EJA no que diz respeito a sua formação e prática relacionadas à promoção da literacia pelos sujeitos dessa modalidade de ensino	<a href="http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2022/07/ARISELMA-VERSAO-FINAL.pdf">http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2022/07/ARISELMA-VERSAO-FINAL.pdf</a>
07	UNEB	MPEJA	Dissertação	A formação continuada de professores da EJA: potencialidades para a construção da autoria e produção de recursos educacionais abertos	Miriam Santana Teixeira	2019	Compreender as potencialidades da formação continuada de professores da EJA para a produção colaborativa de Recursos Educacionais Abertos.	<a href="http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2022/07/Dissertacao_Miriam-Teixeira_Versao-final_Revisada.pdf">http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2022/07/Dissertacao_Miriam-Teixeira_Versao-final_Revisada.pdf</a>

08	UCSAL	PPGPSC	TESE	Interlocuções entre práticas educativas e o mundo do trabalho na Educação de Jovens e adultos-EJA nível fundamental I em duas escolas no subúrbio ferroviário de Salvador-Bahia-Brasil	Neves, Adna Santos das	2020	Analisar como se materializam as interlocuções entre as práticas educativas e o mundo do trabalho em 2 (duas) escolas de Educação de Jovens e Adultos - EJA Fundamental I, no Subúrbio Ferroviário de Salvador – Bahia - Brasil, entre os anos de 2016 e 2020.	<a href="http://ri.ucsal.br:8080/jspui/handle/123456730/26/browse?type=author&amp;order=ASC&amp;rpp=20&amp;value=Neves%2C+Adna+Santos+das">http://ri.ucsal.br:8080/jspui/handle/123456730/26/browse?type=author&amp;order=ASC&amp;rpp=20&amp;value=Neves%2C+Adna+Santos+das</a>
09	UFBA	PPGE	Dissertação	Em Busca da Especificidade da formação de Educadores de Jovens e Adultos.	Magdalâni a Cauby França	2021	Compreender a práxis da FEJA e contribuir para a melhoria de sua qualidade através da análise dos pressupostos teóricos, metodológicos e didáticos presentes nos programas de FEJA do município de Salvador.	<a href="http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11883">http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11883</a>
10	UFBA	PPGE	TESE	A política de formação inicial de professores em exercício na Bahia (2007-20018)	Itamar Silva de Souza	2021	Examinar a política de formação inicial de professores em exercício, assumidas e implementadas pelos governos da Bahia, no período de 2007-2018 e	<a href="https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36293">https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36293</a>

							suas múltiplas determinações.	
11	UNEB	MPEJA	Dissertação	Formação continuada e seus desdobramentos para qualificação e mudança na prática pedagógica de professores (as) da Educação de Jovens e Adultos do município de Nilo Peçanha	Cristiane Pereira Assis	2022	Descrever as percepções dos (a)s professores (as) da EJA acerca da formação continuada; identificar os impactos da falta de formação para os (as) professores (as) da EJA e sugerir um plano de ação que possa contribuir para a construção de uma proposta de formação continuada para professoras (e)s da EJA no município de Nilo Peçanha.	<a href="http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2022/08/Versao-final-Cristiane-Pereira-Assis.pdf">http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2022/08/Versao-final-Cristiane-Pereira-Assis.pdf</a>
12	UNEB	GESTEC	Dissertação	Prática Pedagógica e Processos Formacionais: a formação docente na educação de jovens e adultos no município de São Francisco do Conde-BA. 2022.	Miranda Libna Carneiro	2022	Compreender a importância da formação continuada dos professores para atuação na EJA a partir de oficinas formativas e aplicação de memorial descrito, visando o desenvolvimento de um plano de formação continuada dos docentes que atuam no ensino Fundamental (Anos Finais) no IMLVN, em	<a href="http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2022/07/ARISEL-MA-VERSAO-FINAL.pdf">http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2022/07/ARISEL-MA-VERSAO-FINAL.pdf</a>

							São Francisco do Conde-BA.	
13	UNEB	PPGEduC	Dissertação	Contribuições da Segunda Licenciatura em Pedagogia para o exercício docente de professoras da rede pública municipal de Feira de Santana-BA.	Marcos da Silva da Rosa	2023	Compreender as transformações de sensibilidade pedagógica oportunizadas pela epistemologia do campo pedagógico, alcançadas através da segunda licenciatura em Pedagogia	<a href="https://saberaberto.uneb.br/bitstreams/cc3e45e2-b13b-4f69-be95-a9c458dfb476/download">https://saberaberto.uneb.br/bitstreams/cc3e45e2-b13b-4f69-be95-a9c458dfb476/download</a>
07	UNEB	MPEJA	Dissertação	A formação continuada de professores da EJA: potencialidades para a construção da autoria e produção de recursos educacionais abertos	Miriam Santana Teixeira	2019	Compreender as potencialidades da formação continuada de professores da EJA para a produção colaborativa de Recursos Educacionais Abertos.	<a href="http://www.cdi.uneb.br/site/wpcontent/uploads/2022/07/Dissertacao_Miriam-Teixeira_Versao-final_Revisada.pdf">http://www.cdi.uneb.br/site/wpcontent/uploads/2022/07/Dissertacao_Miriam-Teixeira_Versao-final_Revisada.pdf</a>

## ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR**

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania

Homologado pelo CNE (Portaria Nº 679 - DOU 16/03/06 - Parecer 474/2005, 15/03/2006)

Salvador, 12 de agosto de 2024.

Ilm. Sr.

Secretário Thiago Martins Dantas.

Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED).

Prezado Senhor,

Através desta carta, apresentamos a mestrande Rose Assis, aluna do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador - UCSal, e solicitamos conhecimento/autorização de Vossa Senhoria - Secretário Municipal de Educação- para a realização de pesquisa acadêmica junto a esta secretaria.

Trata-se de um estudo cujo título é - "O REFLEXO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS UNIDADES DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES", sob a orientação da Professora Doutora Maria de Fátima Pessoa Lepikson, [maria.lepikson@ucsal.br](mailto:maria.lepikson@ucsal.br).

Certo da colaboração, renovamos os protestos de elevada estima.

Atenciosamente,

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** APARECIDA NETTO TEIXEIRA  
 Data: 13/08/2024 19:01:01-0300  
 Verifique em <https://validar.jfi.gov.br>

Prof.ª Dr.ª Aparecida Netto Teixeira

Coordenadora do PPG em Políticas Sociais e Cidadania

Prof.ª Dr.ª Maria de Fátima Pessoa Lepikson

Orientadora - Professora Permanente do PPG em Políticas Sociais e Cidadania

*Bom dia, autorizo a realização de pesquisa acadêmica, conforme solicitado.*

*Salvador, 26/08/2024.*

  
 Thiago Martins Dantas  
 Secretário de Educação SMED  
 Mat: 3112905

## ANEXO B - CÓPIA DO INQUÉRITO CIVIL



### PROMOTORIA DE JUSTIÇA DE EDUCAÇÃO DA CAPITAL

**Ref:** Expediente IDEA nº. 003.9.359693/2021

**Natureza:** Notícia de Fato

**Assunto:** Supostas Violação do Direito à Educação na Execução do Ensino de Jovens e Adultos - EJA

**Noticiantes:** APLB -Sindicato e Ouvidoria da Câmara Municipal de Salvador

**Noticiados:** Município de Salvador e Secretaria Municipal de Educação-SMED

### PORTARIA Nº 15/2022 INQUÉRITO CIVIL

O Ministério Público do Estado da Bahia, pelo Promotor de Justiça, infrafirmado, no exercício das atribuições legais, fulcrado nos arts. 127 e 129 da Constituição Federal, 8º, § 1º, da Lei nº 7347/1985; 6º, inciso VII, e 7º, inciso I, da Lei Complementar nº 75/93; 25, inciso IV, 26, inciso I, da Lei nº 8.625/93 e, nas Resoluções nº 174/2017, artigo 10 e nº. 23/2007, editadas pelo Conselho Nacional do Ministério Público, e em especial;

**CONSIDERANDO** a Notícia de Fato endereçada pela APLB-Sindicato ao Centro de Apoio Operacional de Defesa da Educação, por meio da qual "*pede atenção*" da Ouvidoria da Câmara Municipal e também do Ministério Público acerca da



suposta ineficiência na oferta do Ensino de Jovens e Adultos à cargo da Secretaria Municipal de Educação-SMED;

**CONSIDERANDO** que este Órgão Ministerial, objetivando colher informações preliminares, consoante autorizado no artigo 3º, Parágrafo Único da Resolução nº 174/2017 do CNMP, determinando, de início, o envio dos ofícios nºs 366 e 369/2021-VM, endereçados ao Excelentíssimo Senhor Secretário Municipal de Educação e à Ouvidoria da Câmara Municipal de Salvador, respectivamente;

**CONSIDERANDO** que embora instado a se manifestar, o dirigente da Pasta Municipal supra não atendeu à demanda do *Parquet*, conforme certidão de lavra da Secretaria Processual e Administrativa IDMP [5643142](#);

**CONSIDERANDO** que a Ouvidoria da Câmara Municipal de Salvador disponibilizou o ofício SC/OF/Nº 133/2021, datado de 16 de dezembro de 2021 e endereçado pela APLB ao Órgão supra, apontando que *"a APLB Sindicato tomou ciência que a partir de segunda, dia 13/12, diretoras/es de escolas de Eja começaram a ser chamadas/os para serem informadas/os que todas as turma de Eja da Escola seriam fechadas. Sem nenhuma escuta, apenas o informe. Junto com isso a SMED fechou o sistema dessas escolas para que não mais tivessem acesso às turmas."*

**CONSIDERANDO** que a comunicação acima referenciada indica, ainda, um rol de Instituições de Ensino da EJA que tiveram encerradas as sua atividades letivas por decisão da Secretaria Municipal de Educação - SMED, sendo elas: Escola Municipal General Labatur, localizada em Pirajá; Escola Comunitária Santa Isabel,



localizada em Sussuarana; Escola Municipal Tomaz Gonzaga, localizada em Pernambués; Escola Municipal Madre Helena e Irmãos Kennedy; Escola Municipal Marisa Baqueiro, localizada em Saramandaia, nesta capital;

**CONSIDERANDO** que a despeito da educação constituir-se no direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (art. 205 da CF), e bem assim que esse dever estatal abrange a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo, inclusive, aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola, a teor dos artigos 4º, inciso VII, 24, § 2, 37, § 2 e 38 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996;

**CONSIDERANDO** o quanto estabelecido no Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) através da sua Meta nº 9 e Estratégia nº 9.1, cujo cumprimento impõe a necessidade do Poder Público estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos jovens beneficiários de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, e bem assim assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria;

**CONSIDERANDO** que o Plano Municipal de Educação de Salvador (Lei nº 9105/2016) define em sua meta nº 4 e estratégia nº 4.13 a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e



direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na Educação de Jovens e Adultos, ofertados no diurno e noturno;

**CONSIDERANDO** que denúncia de fechamento das Unidades Escolares acima mencionadas consoante firmada pela APLB-Sindicato e pela Ouvidoria da Câmara Municipal de Salvador, configuram, ao menos em tese, grave violação aos regramentos legais garantidores do direito à educação de Jovens e Adultos, seja no pertinente aos alunos diretamente atingidos com vergastada deliberação da SMED, seja em relação aqueles que venham demonstrar interesse por essa modalidade de ensino, **RESOLVE** instaurar o presente **INQUÉRITO CIVIL**, perfilhando, *ab initio*, as seguintes diligências:

1- Proceder os registros de praxe, inclusive a publicação do extrato desta Portaria no DJE;

2- Expedições de ofícios requisitórios:

2.1. Ao Exmo Sr. Secretário Municipal de Educação, a fim de que se manifeste acerca dos fatos sublinhados no ofício nº SC/OF/Nº 133/2021, de 16 de dezembro de 2021, de lavra da APLB-Sindicato e da Ouvidoria da Câmara Municipal, havendo, inclusive, de fornecer o exemplar de inteiro teor do processo/ato administrativo contendo as informações, documentos e Pareceres do Conselho Municipal de Educação, lastreadores das justificativas/motivação para a decisão de encerramento das atividades da EJA nas Unidades alhures



identificadas,

2.1.1. E ainda, para que forneça o quantitativo de alunos atingidos por essa decisão, relacionando-o por Unidade da EJA encerrada/extinta, com a identificação dos seus respectivos Diretores/gestores, e bem assim para apontar quais as alternativas/estímulos foram oferecidas pelo Município/SMED a esses estudantes, com vistas à continuidade dos seus estudos e aprendizagem.

2.1.2. Idem, para que informe se Administração Municipal/SMED procedeu a realização de busca ativa para o conhecimento e registro da demanda pela EJA no Município de Salvador, e qual o planejamento em face dos dados que tenham sido colhidos, disponibilizando os elementos correspondentes.

2.1.3. De igual maneira para indique a origem, a fonte e os valores orçamentários destinados ao financiamento do EJA no Município de Salvador no ano de 2022.

2.2. À ilustre Presidente do Conselho Municipal de Educação, para que informe se o Órgão foi consultado pela Administração Municipal e se emitiu Parecer/Pronunciamento sobre o noticiado fechamento das Unidades de Ensino da EJA, mais precisamente a Escola Municipal General Labatur, localizada em Pirajá; Escola Comunitária Santa Isabel, localizada em Sussuarana; Escola Municipal Tomaz Gonzaga, localizada em Pernambucoés; Escola Municipal Madre Helena e Irmãos Kennedy; Escola Municipal Marisa Baqueiro, localizada em Saramandaia, além se outras com o mesmo destino, havendo de disponibilizar o exemplar do instrumento respectivo.



2.2.1. No mesmo sentido para que disponibilize os eventuais estudos, levantamentos ou busca ativa, acerca da demanda por Educação de Jovens e Adultos no Município de Salvador, além das resoluções/normativas expedidas pelo Conselho em torno do assunto.

3. Expedição de ofícios para cientificar aos Excelentíssimos Senhores Prefeito, Presidente do Poder Legislativo Municipal e Presidente da Comissão de Educação da Câmara Municipal, acerca da instauração do presente Inquérito Civil, solicitando-lhes, na oportunidade, que ante aos fatos revelados, adote as providências que couber na esfera de suas respectivas competências, e informem a este Órgão Ministerial.

4. Designação de Audiência Pública para informação à sociedade acerca dos fatos em apuração e, de igual modo, para colher elementos destinados à instrução do feito, em sendo reclamada tal providência.

5. Designação de audiência ou reunião ministerial, a ser agenda posteriormente fitando as possíveis oitivas do Sr. Secretário Municipal de Educação, de representantes da APLB e da Ouvidoria da Câmara Municipal de Salvador, além de outros interessados.

6. Expedição de Recomendação às Autoridades Municipais competentes, facultando-lhes a formalização de Termo de Ajustamento de Conduta -TAC, caso afigure-se necessário.



7. Proceda-se a Secretaria a realização de contato telefônico com o Dirigente da Pasta acima referenciada e com o Conselho Municipal de Educação, informando-lhes sobre o envio dos referidos ofícios, salientando quanto ao prazo de resposta, que se fixa em 10 (dez) dias úteis, certificando nos autos os elementos obtidos.

8. Dê-se ciência à APLB-Sindicato e à douta Ouvidoria da Câmara Municipal, enviando-lhes cópia desta Portaria e concitando para que forneçam outros dados em torno do assunto, caso os disponham.

Cumpra-se.

Salvador, 15 de fevereiro de 2022.

Valmiro Santos Macêdo

6º Promotor de Justiça

## ANEXO C - CÓPIA DO TAC



MINISTÉRIO PÚBLICO  
DO ESTADO DA BAHIA

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DA BAHIA  
PROMOTORIA DE JUSTIÇA DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR- 6º  
PROMOTOR

*"Onde há vontade, há um jeito." Shrek*

**Ref.: Expediente IDEA nº. 003.9.359693/2021**

**Anexos:** IDEA nºs. 003.143259/2022;003.9.9401/2022;  
003.9.57704/2022; 003.9.205894/2022; 003.9.22036/2022;  
003.9.73662/2022; 003.9.241514/2022; 003.9.29114/2022 e  
003.9.103518/2022.

**Natureza:** Inquérito Civil

**Assunto:** Irregularidade no fechamento de Unidades de Ensino e  
Turmas de Educação de Jovens e Adultos

**Interessados:** A Sociedade e entes diversos.

**Sindicados:** Município de Salvador/Secretaria Municipal de  
Educação/SMED



MINISTÉRIO PÚBLICO  
DO ESTADO DA BAHIA

## TERMO DE AJUSTAMENTO DE CONDUTA

O **MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DA BAHIA**, por intermédio da Promotoria de Justiça de Educação da Capital e do seu representante infrafirmado, doravante denominado Compromitente e o Município de Salvador, Compromitente, instituição de Direito Público, CNPJ nº 13927801001382, doravante denominado Compromissário, representado por sua Procuradora-Geral, com endereço na sede da Procuradoria Geral do Município do Salvador, situada na Travessa da Ajuda, nº 002, Edif. Sul América, Centro, Salvador - Ba – Brasil, e,

**CONSIDERANDO** o trâmite do Inquérito Civil em epígrafe, instaurado a partir das provocações constantes nas Notícias de Fato registradas por iniciativas da APLB Sindicato, da Ouvidoria da Câmara Municipal, Comissão de Educação da Assembleia Legislativa-ALBA, do Fórum de Educação de Jovens e Adultos - Fórum EJA/BA, do Coletivo de Coordenadores Pedagógicos da Associação de Moradores do Engenho Velho da Federação, do Coletivo de Moradores de 7 de Abril e Adjacências, da Comunidade Escolar do Instituto Municipal de Educação José Arapiraca – IMEJA, Direção da Escola Municipal Makota Valdina, Deputados Estaduais Hilton Coelho e Jacó Lula da Silva enquanto representantes da Assembléia Legislativa da Bahia, Professora Ariany Cavalcante Lobo, Israel Moura, dando conta e solicitando providências ministeriais em razão do denunciado o fechamento irregular de unidades de Ensino de Educação de Jovens e

ID MP 13036713 - Pág. 3

Documento anexado por: VALMIRO SANTOS MACEDO - 31/05/2023 17:05:18  
Ministério Público do Estado da Bahia. Conferência disponível em: <https://ideia.sistemas.mpba.mp.br/ideaverficardoc.aspx?id=255A389F1E5BF5426A84>

Documento anexado por: FERNANDA BRAGA DE JESUS - 19/09/2023 10:10:44  
Ministério Público do Estado da Bahia. Conferência disponível em: <https://ideia.sistemas.mpba.mp.br/ideaverficardoc.aspx?id=6569C0578FD4B09EC980>

ID MP 14972911 - Pág. 3

Adultos, atribuído à Gestão Municipal de Salvador, notadamente 44 escolas de EJA em dezembro de 2021;

**CONSIDERANDO** que a Constituição Federal incumbiu ao Ministério Público a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis, destacando, dentre suas relevantes funções institucionais, as de zelar pelos efetivos serviços de relevância pública aos direitos assegurados no texto Magno, promovendo as medidas necessárias à sua garantia (CF artigos 127, cabeça, e 129, III);

**CONSIDERANDO** tratar-se a educação um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205 também da CF);

**CONSIDERANDO** que dentre os princípios norteadores do ensino, destacam-se a gestão democrática e a oferta da educação básica gratuita, com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e garantia desse direito ao longo da vida, assegurado pelo Estado para todos os que a ela não tiveram a entrada na idade própria (CF. artigos 206, I, VI e IX e 208, I, última figura);

**CONSIDERANDO** que nos termos do artigo 5º da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBN (Lei nº. 9.394/1996), "...o acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária,





MINISTÉRIO PÚBLICO  
DO ESTADO DA BAHIA

*organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo”;*

**CONSIDERANDO** que na esteira desse regramento Magno a citada Lei de Diretrizes (vide artigo 4º, IV, VI e VII), também estabelece que o dever do Estado com a educação pública será efetivada mediante a garantia, dentre outras, de acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade adequada e a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades, condições e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; (G.N)

**CONSIDERANDO** que ao disciplinar especificamente a modalidade de educação básica para os jovens e adultos, a LDBN, no seu artigo 37, *caput*, ainda impõe aos sistemas de ensino o dever de assegurar as oportunidades educacionais apropriadas, mormente em face das características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames;

**CONSIDERANDO** que em observância aos comandos estatuídos no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 8.069/1990), reside a necessidade do Sistema Municipal de Ensino criar as condições destinadas a ampliar a assistência aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, mediante o oferecimento de novas turmas ou unidades na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, compreendendo a formação profissional e a instrução escolar;

ID MP 13036713 - Pág. 7

ID MP 14972911 - Pág. 7

Documento anexado por: VALMIRO SANTOS MACEDO - 31/05/2023 17:05:18  
Ministério Público do Estado da Bahia. Conferência disponível em: <https://idea.sistemas.mpba.mp.br/idea/verficardoc.aspx?id=255A389F1E5BF5426A84>

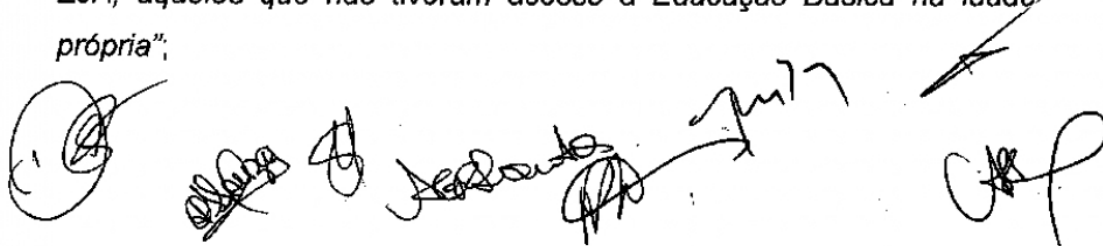
Documento anexado por: FERNANDA BRAGA DE JESUS - 19/09/2023 10:10:44  
Ministério Público do Estado da Bahia. Conferência disponível em: <https://idea.sistemas.mpba.mp.br/idea/verficardoc.aspx?id=65669C0578FD4B09EC980>



**CONSIDERANDO** a indiscutível exigência no concernente à aplicação da Lei Brasileira de Inclusão, vide artigos 4º, 5º 8º, 9º 27 e 28 (Lei nº. 13.146/2015) e da Convenção Sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, v.g, artigo 24, (incorporada ao ordenamento jurídico pátrio através do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008), para o fim de garantir o atendimento prioritário aos alunos da EJA que estejam vinculados aos respectivos sistemas de ensino;

**CONSIDERANDO** que o Plano Nacional de Educação (Lei 9.005/2014) ao consagrar a meta atinente à erradicação do analfabetismo absoluto e reduzir o analfabetismo funcional, definiu dentre as estratégias (i) assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria (ii) realizar diagnóstico dos jovens e adultos com ensino fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos e (iii) implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica (Meta 9, estratégias 1, 2, e 3);

**CONSIDERANDO** que o Plano Municipal de Educação de Salvador (Lei nº. 9.105/2016), na esteira do PNE, também instituiu entre as suas diretrizes a erradicação do analfabetismo, consoante a sua Meta 9, que define como estratégia primeira *“assegurar, em articulação com os entes federados, a oferta gratuita da Educação de Jovens e Adultos – EJA, àqueles que não tiveram acesso à Educação Básica na idade própria”*;





**CONSIDERANDO**, outrossim, que segundo as disposições da Lei Orgânica do Município de Salvador – LOM, aos jovens e adultos “será garantido o acesso ao ensino fundamental público gratuito, cabendo ao Município prover e garantir o oferecimento do ensino noturno regular, adequado às condições de vida e trabalho desta população.” (LOM, artigo 182, § 2º); (G.N)

**CONSIDERANDO** que a Educação de Jovens e Adultos, enquanto direito fundamental e modalidade de ensino da educação básica, de oferta obrigatória e gratuita para todos aqueles que ao longo da vida não tiveram acesso a ele na idade própria, resta, de igual modo, disciplinada pela (Resolução nº. 41/2013), editada pelo Conselho Municipal de Educação - CME, Órgão normativo do sistema de ensino do Município de Salvador e responsável pela prévia autorização dos cursos de EJA e Decreto Municipal nº 21.064 de 16 de agosto de 2010;

**CONSIDERANDO** que compete ao Municipal de Salvador, através de sua Administração, viabilizar e estimular o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si, devendo, para tanto, valer-se dos instrumentos de publicidade disponíveis e dos institutos da busca ativa, do recenseamento e da chamada pública regular (Lei 9394/1996) artigos 5º, incisos I e II, e 37, § 2º e PNE, Meta 9 e Estratégias correspondentes); (GN)

**CONSIDERANDO**, destarte, que essa responsabilidade da Rede Municipal para com a oferta de Educação de Jovens e Adultos de



MINISTÉRIO PÚBLICO  
DO ESTADO DA BAHIA

de vida e trabalho da população, de sorte a garantir ao público-alvo residente em Salvador e não concluinte dos estudos na "idade certa", o acesso ao ensino fundamental público e gratuito na referida modalidade, promovendo, destarte, a sua oferta regular, a partir de julho de 2023.

#### 4.2. DA CONSULTA PRÉVIA AO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E PUBLICIDADE DOS ATOS ADMINISTRATIVOS PERTINENTES.

4.2.1. Para a circunstância de surgir a necessidade de encerramento de atividades de unidade escolar de Educação de Jovens e Adultos tidas como deficitárias, o compromissário assume a obrigação de realizar consulta prévia e bem assim de solicitar o Parecer Técnico ao Conselho Municipal de Educação, considerando a legislação educacional que disciplina a educação básica na modalidade de Jovens e Adultos, procedendo a publicação dos atos administrativos atinentes à alteração na oferta da sobredita modalidade de ensino.

4.2.2. Para a emissão do parecer referido no item anterior, o Conselho Municipal de Educação consultará, previamente, o Conselho Escolar, a Direção da Unidade de ensino, os docentes e discentes envolvidos.

#### 4.3. DA MANUTENÇÃO DAS UNIDADES ESCOLARES DE EJA E POSSIBILIDADE DE ABERTURA DE NOVAS TURMAS.

ID MP 13036713 - Pág. 17

ID MP 14972911 - Pág. 17

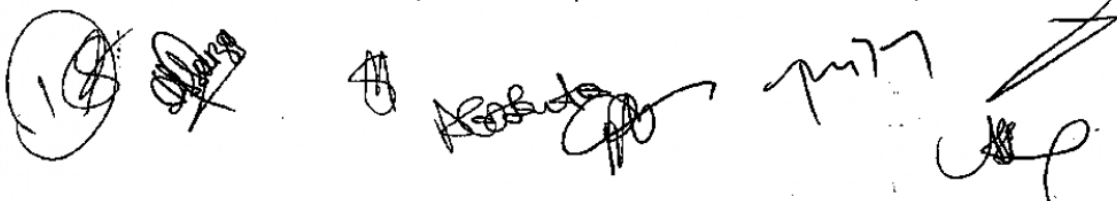
**4.3.1.** O Compromissário, a partir do ano de 2023, desde que, verificada a demanda, assume a obrigação de garantir a manutenção de todas as unidades escolares que no ano de 2022 tenham ofertado o ensino na modalidade de EJA, sem prejuízo de disponibilizar novas turmas nas demais escolas da Rede Municipal, caso necessário, inclusive com a possibilidade de reabertura das 42 escolas e turmas nas unidades escolares que ocorreram enturmação e/ou fechamento da modalidade em 2021, assegurando-se a efetivação da matrícula aos interessados, ao longo de todo o ano letivo, a partir de 2023.

**4.3.2.** A oferta de vagas consoante assinalada no item 4.3.1, decorrerá do levantamento de demandas, já iniciado pela Secretaria Municipal de Educação, assegurando-se a efetivação da matrícula aos interessados, ao longo de todo o ano letivo, a partir de 2023.

## **5. CLÁUSULA QUINTA - DO CRITÉRIO PARA A OFERTA DE VAGAS.**

**5.1.** O Compromissário assume a obrigação de considerar como critério para a oferta do ensino de EJA, de acordo com a especificidade da demanda, tendo como referência 50% (cinquenta por cento) de alunos por sala de aula, observada a capacidade estrutural do espaço físico.

**5.2.** A obrigação de que trata o item acima poderá ser implementada nos espaços alternativos, fora das unidades escolares geridas pelo Município de Salvador, após estudo permanente de demanda, inclusive





MINISTÉRIO PÚBLICO  
DO ESTADO DA BAHIA

com a garantia da política de alfabetização, devendo ser observada a flexibilização de tempo e espaço para montar a estrutura organizacional da oferta, inclusive os turnos de funcionamento.

## 6. CLÁUSULA SEXTA - MANIFESTAÇÃO DE INTERESSE/CADASTRO SISTÊMICO.

6.1. Para operacionalizar o redimensionamento de que trata o item 4.1 supra, e assegurar a universalização do ensino nos termos previstos nas cláusulas deste TAC e seus itens correspondentes, o Compromissário assume o dever consistente em planejar e executar as providências alinhadas a seguir:

6.1.1. Estimular e Impulsionar a manifestação de interesse dos alunos para o ano letivo de 2023, de modo a levantar os dados específicos com a finalidade de oportunizar a todos os interessados residentes em Salvador, a oferta do ensino na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Rede Pública Municipal, inclusive estabelecendo forma de comunicação/aviso a respeito da iniciativa.

6.1.2. A manifestação de interesse e o levantamento acima ditos, serão operacionalizados por meio de um cadastro difundido em toda a Rede Municipal de Ensino e de preenchimento do instrumento específico, a ser disponibilizado pelo Compromissário, por intermédio da SMED e de Órgãos a ela vinculados, no modo presencial e/ou virtual, obrigando-se a diversificar os locais de divulgação e as orientações correlatas, semestralmente, a partir de julho de 2023.

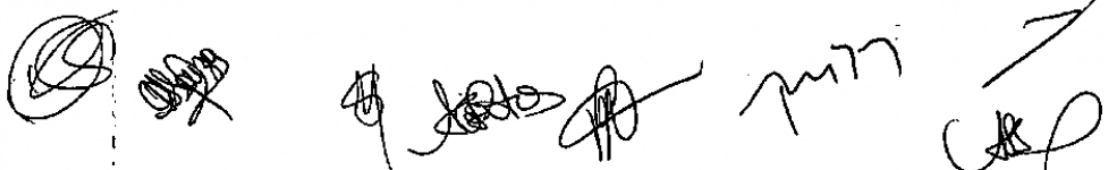
**6.1.3** O Compromissário, após o levantamento do quantitativo de alunos que tenham manifestado o interesse prévio na Educação de Jovens e Adultos, obriga-se a impelir os atos de gestão destinados a avaliar as condições de oferta e os perfis dos educandos, considerando os fatores sociais e econômicos, em especial, as situações alusivas à localização geográfica das unidades escolares, aos seus núcleos de moradia, à segurança, ao fornecimento de transporte e à acessibilidade, dentre outras.

**6.1.4.** O cadastro referido no item nº. 6.1.2., deverá ser baseado nas informações dos alunos, no resultado do levantamento de demandas da EJA e nos dados e informações das pessoas respondentes do instrumento respectivo, de maneira a identificar os mecanismos de atendimento nas unidades escolares que ofertem o Ensino Fundamental.

**6.1.5.** O cadastro referenciado nos itens acima, será instituído pelo Compromissário, nos anos subsequentes, à semelhança daquele implementado na educação infantil.

## **7. CLÁUSULA SÉTIMA - DA BUSCA ATIVA.**

**7.1.** Para conferir efetividade plena às medidas a serem doravante operadas, o Compromissário obriga-se a colocar em prática, de forma perene e durante todo o ano letivo, a contar de 2023, as ações





destinadas ao implemento e estruturação da Busca Ativa dos estudantes, trabalhadores e trabalhadoras, fortalecendo a permanência do público-alvo nas unidades de ensino da EJA - Salvador, procedendo, para tanto:

**7.1.1.** A diversificação das formas de acompanhamento da frequência dos alunos, implementando um Programa equivalente ao Aluno Presente, já existente no Diurno, também na EJA.

**7.1.2.** A realização de parcerias com movimentos sociais e populares, a exemplo de igrejas, associações etc., além de entes públicos, que pretendam se associar e a colaborar à essa iniciativa.

## **8. CLÁUSULA OITAVA – DO LEVANTAMENTO DE DEMANDA**

**8.1.** O Compromissário obriga-se a continuar o levantamento de demanda de que trata a clausula 4.3.1. supra, com o fito de identificar, em todo o território do Município, o quantitativo das pessoas interessadas na oferta do ensino na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, atentando para as especificidades locais.

**8.2.** O Compromissário, simultaneamente às medidas destinadas à busca ativa e ao cadastro/consulta referentes à manifestação de interesse dos alunos, obriga-se a operar os mecanismos de médio e longo prazo, ao seu alcance, direcionando a efetivação do levantamento de demandas, também, da população escolarizável acima de 15 anos de idade, não alfabetizada ou com o ensino fundamental incômpleto na

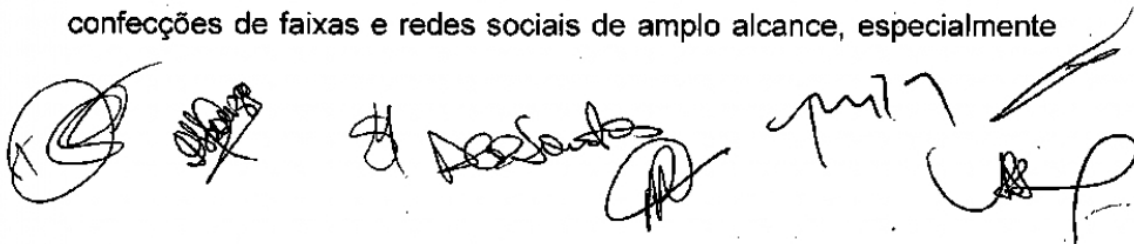
cidade do Salvador, extraíndo a coleta das informações correlatas por bairros, de modo a possibilitar o ordenamento da rede em conformidade com a localização e a demanda do público-alvo da EJA, a partir de 2023.

**8.3.** Para o alcance do escopo definido nesta cláusula, o Compromissário assume a obrigação de aprimorar os mecanismos destinados ao levantamento de demanda, sem embargo de associar a medida aos dados do Censo do IBGE, inclusive valendo-se de estratégias diversificadas para tal fim, a partir do segundo semestre de 2023.

## **9. CLÁUSULA NONA – DA CHAMADA PÚBLICA.**

**9.1.** O Compromissário assume a responsabilidade de impulsionar os meios direcionados à estruturação das Chamadas Públicas, semestralmente, como forma de estímulo e reavivamento do interesse das pessoas em obter as vagas para matrículas a serem disponibilizadas em face da reorganização assumida no bojo do presente Ajustamento de Compromisso, estendendo-se a medida ao longo do ano letivo e nos anos subsequentes, exclusivamente para o público-alvo da Educação de Jovens e Adultos, e de igual modo:

**9.1.1.** Estruturar ampla campanha publicitária com divulgação/inserção nos diversos veículos de comunicação, carros de som, mídias, confecções de faixas e redes sociais de amplo alcance, especialmente



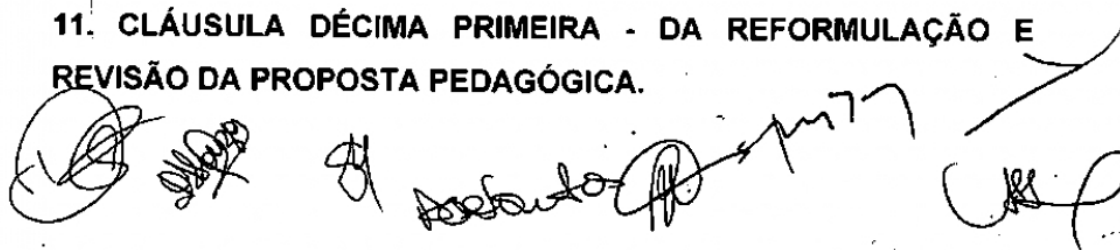
nos bairros, informando inclusive, sobre os mecanismos referenciados, v.g. cadastro, levantamentos, manifestação de interesse, recenseamento e busca ativa, reforçando, destarte, o aspecto motivacional para o entendimento das pessoas quanto à importância e o significado da inserção e frequência dos educandos nas escolas da EJA.

**9.1.2.** Para a campanha referida no item anterior, o Compromissário assume a obrigação de definir um cronograma com vistas ao seu implemento no decorrer de todo o ano letivo, a partir de 2023, facultando à Comissão Especial da Educação de Jovens e Adultos – EJA da Rede Municipal de Ensino, aos integrantes do Comitê de Defesa da EJA, às Direções das Escolas, as Comissões de Educação da Câmara Municipal da ALBA, ao Ministério Público, às Universidades, aos Coletivos e às Associações de Moradores, o fomento de contribuições que alimentem o aperfeiçoamento da medida.

## **10. CLÁUSULA DÉCIMA – DO CALENDÁRIO ESCOLAR.**

**10.1.** Na esteira das ações que serão executadas, o Compromissário assume a obrigação de elaborar o calendário escolar para a EJA, conforme a Proposta Pedagógica e Curricular aplicável a essa modalidade de ensino.

## **11. CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA - DA REFORMULAÇÃO E REVISÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA.**





MINISTÉRIO PÚBLICO  
DO ESTADO DA BAHIA

**11.1** Tendo em conta a necessidade de revisão da proposta pedagógica, o Compromissário obriga-se a organizar etapas avaliativas com o intuito de acompanhar a frequência e o desenvolvimento dos educandos, objetivando as possíveis correções/adequações do planejamento, tendo como referência as avaliações e processos na EJA, de acordo com a legislação vigente e com a proposta curricular empregável à modalidade respectiva obrigando-se de modo igual a:

**11.2.** Reestruturar e modernizar a Proposta Pedagógica e Curricular da EJA da Rede Pública Municipal de Ensino, possibilitando a diversificação da oferta e levando em conta outros sujeitos, tempos e espaços pedagógicos.

**11.3.** Em linha com o princípio constitucional da gestão democrática, ampliar as discussões sobre Educação de Jovens e Adultos e promover, a escuta envolvendo comunidades escolares e todos seus segmentos – professores, coordenadores pedagógicos, alunos, pais, gestores escolares e demais trabalhadores da educação, bem como, associações comunitárias, movimentos sociais, universidades, sindicatos e população em geral, além do poder público, com o cronograma estabelecido e divulgado previamente, iniciando no segundo semestre de 2023.

**11.4.** Diversificar e implementar a oferta de EJA Integrada à Educação Profissional, à luz de estudo acerca do potencial econômico da cidade e

ID MP 13036713 - Pág. 31

Documento anexado por: VALMIRO SANTOS MACEDO - 31/05/2023 17:05:18  
Ministério Público do Estado da Bahia. Conferência disponível em: <https://ideia.sistemas.mpba.mp.br/ideia/verficardoc.aspx?id=255A389F1E5BF5426A84>

Documento anexado por: FERNANDA BRAGA DE JESUS - 19/09/2023 10:10:44  
Ministério Público do Estado da Bahia. Conferência disponível em: <https://ideia.sistemas.mpba.mp.br/ideia/verficardoc.aspx?id=65669C0578FD4B09EC980>

ID MP 14972911 - Pág. 31



MINISTÉRIO PÚBLICO  
DO ESTADO DA BAHIA

dos Bairros, em colaboração com diversos entes governamentais e não governamentais.

**11.5.** Aplicar avaliações diagnósticas, identificando índices de analfabetismo absoluto e analfabetismo funcional, favorecendo a inclusão dos alunos de maneira adequada nas turmas, de acordo com os níveis de conhecimento.

**11.6.** Formatar a política de alfabetização da EJA, garantindo o seu implemento com a flexibilização de espaços, tempos pedagógicos e adequações à proposta pedagógica curricular, considerando as diferentes demandas de alfabetização.

**11.7.** Promover a formação continuada para professores/as da EJA, nos termos da proposta curricular e pedagógica da Rede Municipal, e instrumentos normativos municipais e federais sobre a política da EJA.

**11.8.** Revisar as cadernetas de acordo com a proposta pedagógica e curricular da Rede e da legislação em vigor.

**11.9.** Elaborar os referenciais curriculares da EJA, de maneira participativa e democrática.

## **12. CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA – DA GARANTIA DO DIREITO À INCLUSÃO NA EJA.**

ID MP 13036713 - Pág. 33

ID MP 14972911 - Pág. 33

Documento anexado por: VALMIRO SANTOS MACEDO - 31/05/2023 17:05:18  
Ministério Público do Estado da Bahia. Conferência disponível em: <https://ideia.sistemas.mpba.mp.br/ideia/verficardoc.aspx?id=255A389F1E5BF5426A84>

Documento anexado por: FERNANDA BRAGA DE JESUS - 19/09/2023 10:10:44  
Ministério Público do Estado da Bahia. Conferência disponível em: <https://ideia.sistemas.mpba.mp.br/ideia/verficardoc.aspx?id=65669C0578FD4B09EC980>



MINISTÉRIO PÚBLICO  
DO ESTADO DA BAHIA

**12.1.** Fitando assegurar o direito dos alunos de Educação de Jovens e Adultos eventualmente acometidos por deficiências, o Compromissário assume a responsabilidade de identificá-los e qualificá-los enquanto público-alvo, com vistas à elaboração e o impulsionamento de ações pedagógicas intersetoriais de atendimento, comprometendo-se a:

**12.1.1.** Observar as prescrições legais no referente à oferta do Atendimento Educacional Especializado e mediante avaliação pedagógica e apresentação de documentação comprobatória.

**12.1.2.** Garantir que seja elaborado Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno a ser executado na sala de aula comum, com a participação de professores, coordenadores pedagógicos, gestores, responsáveis ou o próprio aluno, com as devidas estratégias pedagógicas que garantam inclusão e efetividade nos processos educacionais.

**12.1.3.** Levantar e ampliar o quantitativo das unidades escolares que possuem salas de recursos multifuncionais para oferta do AEE e disponibilizar horários de atendimento dos alunos da EJA em turno oposto nestas unidades.

### **13. CLÁUSULA DÉCIMA TERCEIRA- DA ESTRUTURAÇÃO ADMINISTRATIVA.**

ID MP 13036713 - Pág. 35

Documento anexado por: VALMIRO SANTOS MACEDO - 31/05/2023 17:05:18  
Ministério Público do Estado da Bahia. Conferência disponível em: <https://ideia.sistemas.mpba.mp.br/ideia/verficardoc.aspx?id=255A389F1E5BF5426A84>

Documento anexado por: FERNANDA BRAGA DE JESUS - 19/09/2023 10:10:44  
Ministério Público do Estado da Bahia. Conferência disponível em: <https://ideia.sistemas.mpba.mp.br/ideia/verficardoc.aspx?id=65669C0578FD4B09EC980>

ID MP 14972911 - Pág. 35



MINISTÉRIO PÚBLICO  
DO ESTADO DA BAHIA

**13.1.** Com o escopo de otimizar as ações destinadas à reorganizar o ensino da EJA em Salvador, o Compromissário obriga-se a fomentar as equipes escolares de modo que as questões administrativas e pedagógicas tenham o aporte necessário e, sobretudo, o dever de:

**13.1.1.** Estruturar a oferta a partir do estudo de demanda e matrícula, a partir de novembro 2023.

**13.1.2.** Garantir material didático e paradidático, incluindo cadernetas, para todos os alunos no início de cada ano letivo, a partir de março de 2024.

**13.1.3.** Disponibilizar ao Ministério Público a prestação de contas anuais referentes à aplicação das verbas oriundas do FUNDEB, e bem assim do montante previsto em rubrica da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LOA) destinados ao financiamento da EJA.

#### **14. CLÁUSULA DÉCIMA QUARTA – DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR AOS ALUNOS DE EJA.**

**14.1** Diante das conhecidas vulnerabilidades que afetam o público-alvo de EJA, em especial as de natureza econômica, o Compromissário sujeita-se a implementar um programa de alimentação escolar específico para os discentes, tendo em conta os tempos humanos, a adolescência, a juventude, adultos e idosos, e de igual modo o horário de estudo, favorecendo a nutrição, saúde, concentração e aprendizado,

além dos aspectos sociais e questões particulares, comprometendo-se, ainda, nesse mesmo desiderato, a:

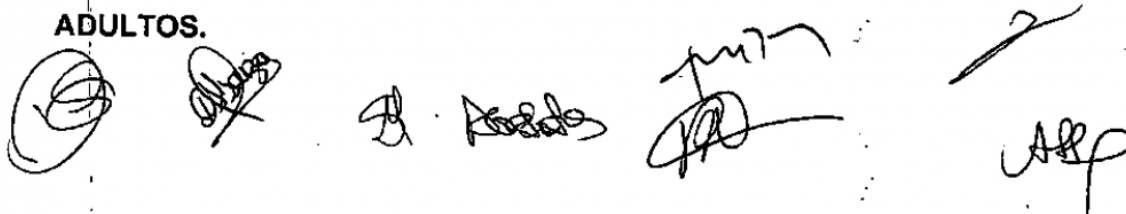
**14.1.1** Elaborar instrumentos diagnósticos de alergias e restrições nutricionais, no ato da matrícula, atualizando-os nas renovações durante o período de escolarização, a partir da matrícula 2024.

**14.1.2** Estruturar ações intersetoriais que ofereçam cobertura aos educandos em questões relacionadas à saúde e assistência social, a partir da matrícula 2024.

## **15. CLÁUSULA DÉCIMA QUINTA – DO ATENDIMENTO AOS ADOLESCENTES E JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS.**

**15.1** O compromissário, à vista do quanto estabelece o Estatuto da criança e do adolescente (Lei nº. 8.069/90), obriga-se a manter as unidades municipais que já ofertam ensino de EJA aos adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, bem como a realizar estudos de viabilidade de sua ampliação, na perspectiva de garantir o pleno funcionamento das instituições que acolhem esse público nas questões administrativas e pedagógicas.

## **16. CLÁUSULA DÉCIMA SEXTA - DAS CONDIÇÕES DE SEGURANÇA AO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.**

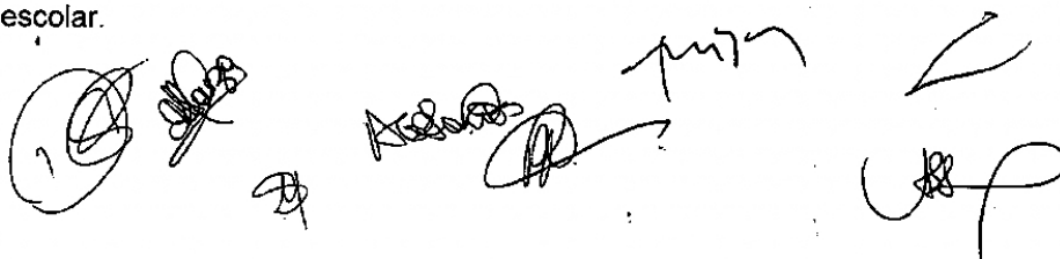


**16.1** Concebendo que a violência urbana afeta inúmeras comunidades onde habita o público-alvo da Educação de Jovens e Adultos, as Partes se comprometem a colaborar para estabelecer ações intersetoriais por meio da efetivação de parcerias com entes governamentais, não governamentais e lideranças comunitárias locais para a garantia do acesso, permanência e sucesso desse público.

**16.2** Lastreando-se neste mesmo desiderato, as partes promoverão a articulação com o Poder Público Estadual, além de mobilizarem os setores e órgãos da própria Administração Municipal, no sentido de garantir, no entorno das escolas de EJA com funcionamento noturno, a segurança necessária que possibilite à comunidade escolar o cumprimento do tempo pedagógico.

## **17. CLÁUSULA DÉCIMA SÉTIMA - DOS PRAZOS PARA CUMPRIMENTO DO TAC.**

**17.1.** Fixa-se a data de assinatura deste Termo de Ajustamento de Conduta – TAC, a partir da qual se tem o marco inicial em que se darão o estudo de demanda, com base no formulário disponibilizado pelo Compromissário através da SMED, a ampla divulgação da oferta da EJA com a garantia de matrícula, o planejamento e operacionalização da busca ativa para alunos da Rede e a implementação do calendário escolar.





17.2. No que pertine à revisão e reformulação da proposta pedagógica da EJA, o Compromissário obriga-se a efetivar a sua conclusão até o final do ano letivo de 2024, dada a complexidade e multiplicidade de atores envolvidos neste processo.

## 18. CLÁUSULA DÉCIMA OITAVA - DAS OBRIGAÇÕES DO COMPROMITENTE.

18.1 O Ministério Público Estadual, no intuito de conferir a resolutividade do presente Ajustamento de Conduta, procederá os atos fiscalizatórios em derredor da execução das cláusulas aqui estipuladas, assumindo, ainda, o compromisso de participar das mobilizações, reuniões, audiências públicas e palestras relacionadas ao tema, juntamente com o Conselho Municipal de Educação - CME, os Noticiantes que assim desejarem e com as autoridades municipais e/ou os seus agentes designados para tal finalidade.

## 19. CLÁUSULA DÉCIMA NONA - DAS CÔMINAÇÕES.

19.1 O não cumprimento de qualquer das obrigações firmadas pelo Compromissário em face de qualquer das cláusulas e prazos abojados neste Compromisso de Ajustamento, implicará no pagamento de multa, no valor de R\$ 100.000,00 (cem mil reais), em parcela única, ex-vi do artigo 57 da Resolução nº 11/2022, editada pelo Órgão Especial do Colégio de Procuradores de Justiça do MPBA, a ser revertida em favor do Fundo estabelecido no art. 13 da Lei 7.347/85, ressalvado o



surgimento de acontecimento inevitável, situação em que, mediante a comprovação da justificativa, poderá ser modulada a execução do item inadimplido e rediscutido o pagamento do montante em referência.

19.2 A multa cominatória prevista nesta cláusula será imposta sem prejuízo da adoção das medidas judiciais que se afigurarem reclamadas, na forma preconizada no artigo 208, § 2º da Constituição Federal e no artigo 5º, § 4º da LDB.

## 20. CLÁUSULA VIGÉSIMA - DAS DISPOSIÇÕES FINAIS.

20.1 O Compromissário fica cientificado que após a assinatura deste Ajustamento de Compromisso e da sua homologação pelo Conselho Superior do Ministério Público, será instaurado o Procedimento Administrativo próprio, nos termos preconizados nos artigos 8º, inciso I, da Resolução nº 174/2017, editada pelo Conselho Nacional Ministério Público e 50, inciso I da Resolução nº 11/2022 do Órgão Especial do Colégio de Procuradores de Justiça do MPBA, tendo como objetivo fiscalizar e acompanhar o cumprimento do quanto estipulado neste instrumento.

## 21. CLÁUSULA VIGÉSIMA PRIMEIRA – DA EFICÁCIA DO TERMO DE AJUSTAMENTO DE CONDOTA.

21.1. o presente Termo de Ajustamento de Conduta produzirá os efeitos legais a partir de sua assinatura, com eficácia de título executivo extrajudicial, na forma dos artigos 5º, § 6º, da Lei nº 7.347/85 e 784,



inciso II, do Código de Processo Civil, e, para tanto, juntamente com os autos deste Inquérito Civil, será encaminhado ao Egrégio Conselho Superior do Ministério Público para o devido exame e homologação.

## 22. CLÁUSULA VIGÉSIMA SEGUNDA - DO FORO.

22.1. Fica estabelecido o foro da Comarca de Salvador para dirimir quaisquer dúvidas oriundas do cumprimento ou da execução do presente compromisso.

E, por estarem de acordo com as cláusulas retro transcritas, firmam o presente compromisso para todos os efeitos legais, que segue assinado em 03 (três) vias de igual teor, para que surta os seus jurídicos e legais efeitos.

Salvador, 31 de maio de de 2023.

Thiago Martins Dantas

Secretário Municipal de Educação

Valmiro Santos Macêdo

Promotor de Justiça

Assinam como testemunhas as pessoas físicas e os representantes dos entes, conforme indicados abaixo:

APLB-Sindicato

Representantes da Comissão de Educação da ALBA

P/ Deputado

Deputado  
Danilo Ramos dos Santos



Ouvidoria da Câmara Municipal

Conselho Municipal de Educação de Salvador

Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos -Fórum EJA/BA

Coletivo de Coordenadores Pedagógicos

Coletivo das Associações de Moradores do Bairro 7 de Abril

Associação dos Moradores do Engenho Velho da Federação

Comunidade Escolar do Instituto Municipal de Educação José Arapiraca

- IMEJA

Direção da Escola Municipal Makota Valdina

Professora Ariany Cavalcante Lobo

Israel Moura

## ANEXO D – ORIENTAÇÕES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA: TECENDO SABERES NA EJA 2017



### Orientações para Formação Continuada Tecendo Saberes na EJA 2017

Com o objetivo de qualificar a prática pedagógica dos educadores da EJA - coordenadores pedagógicos e professores, a formação continuada Tecendo Saberes na EJA realiza através da plataforma Moodle um processo formativo semipresencial. Para que aconteça de forma mais adequada à realidade dos envolvidos, os aspectos práticos e teóricos apresentam-se da seguinte forma:

#### ETAPAS

- Duração: 05 meses
- Período: Junho a Outubro
- Três módulos com encontros presenciais entre SMED/GR/UE;
- Realização de encontros presenciais com os coordenadores pedagógico das unidades escolares em suas respectivas GR, logo após o encontro presencial de cada Módulo.
- Encontros à distância entre SMED/GR/UE via Plataforma Moodle.

---

#### MÓDULO I

**05 de junho** 1º encontro presencial com coordenadores pedagógicos SMED/GR/UE - Concepções pedagógicas e políticas da EJA.

**06 de junho** Inscrições dos coordenadores das unidades escolares.

**De 07 de junho a 10 de julho**

- Inscrições dos professores via e-mail (link de formulário de inscrição enviado por e-mail).
- Reunião das GR's com coordenadores das unidades escolares para orientação do uso do moodle e estudo do material já disponível.



### **De 07 de junho a 17 de julho**

- Acesso para consulta e conhecimento dos instrumentos pedagógicos disponíveis na plataforma e para estudos dos textos sobre o PRIMEIRO MÓDULO (coordenadores SMED/GR/UE e professores).
- Apresentação dos primeiros ESTUDOS DE CASO(S) no Fórum de Discussão – (Moodle) para todos os coordenadores SMED/GR/UE e professores já cadastrados.

---

### **MÓDULO II**

**18 de julho** 2º encontro presencial – Conceitos e concepções sobre Projetos Pedagógicos e Sequências Didáticas.

#### **19 de julho a 28 de agosto**

- Estudo dos textos do módulo II e debates do segundo Estudo de Caso apresentado.
- Elaboração dos projetos pedagógicos (PP) coletivamente e sequências didáticas (SD) equivalentes.
- Inserção do PP a partir da realização do segundo encontro presencial, no qual cada coordenador pedagógico deverá postar um PP referente à unidade onde atua.
- Inserção das Sequências Didáticas na plataforma, realizada pelo professor (SD).

---


### **MÓDULO III**

**29 de agosto** 3º Encontro Presencial - Ensino, Aprendizagem e Avaliação na EJA.

#### **30 de agosto a 13 de outubro**

- Apresentação do terceiro Estudo de Caso, período de avaliação e ajustes dos projetos pedagógicos e sequências didáticas.



- Postagem de  Relatório conforme formulário.
- Edição do Caderno Pedagógico com base nas produções.
- **17 de outubro Encerramento da Formação** 4º encontro Mostra de Experiência e lançamento do Caderno Pedagógico – Ação que envolve a presença dos professores

## ATRIBUIÇÕES DOS USUÁRIOS

### Coordenadores Pedagógicos tutores (SMED /GR/ Unidade Escolar)

- Coordenação e suporte Moodle com inscrição dos participantes.
- Inserção de todo material pedagógico postado.
- Coordenação dos encontros presenciais.
- Realização e troca de experiências com os técnicos da GRE.

### Coordenadores das GRs (Tutores)

- Participação nos encontros de formação e planejamento.
- Construção junto com a equipe da DIPE os estudos de casos para o “Fórum”, sugestão de recursos didáticos (vídeos, textos...).
- Coordenação do Fórum da sua respectiva GR.
- Acompanhamento e avaliação dos projetos pedagógicos inseridos por seus respectivos coordenadores.
- Orientação dos seus respectivos coordenadores pedagógicos.

### Coordenadores Pedagógicos Unidade Escolar

- Mobilização das inscrições dos professores na plataforma de formação.
- Participação nas formações presenciais promovidas pela SMED.
- Discussão na Escola dos “estudos de caso” e lançamento da síntese no Fórum.
- Articulação dos estudos e discussão dos textos propostos junto aos professores no AC.
- Construção coletiva do projeto pedagógico da Unidade.
- Orientação na elaboração e inserção das sequências didáticas com base nos projeto.



- Avaliação das sequências didáticas inseridas.
- Elaboração de relatório final.

### **Professores da EJA (cursistas)**

- Estudo e discussão dos textos e Estudo de Caso.
- Participação na construção de projeto pedagógico.
- Elaboração e inserção de uma sequência didática.

### **06 INSTRUMENTOS DE POSTAGEM:**

- PROJETO PEDAGÓGICO – Depois da construção coletiva do PP o Coordenador pedagógico da escola deverá posta-lo via formulário oficial no Moodle.
- SEQUÊNCIA DIDÁTICA – O Professor da EJA cursista depois de apresentar para o Coordenador pedagógico da Escola – deverá postar a sua SD via formulário oficial apresentado no Moodle – (pode ser uma sequência didática diária).
- RELATÓRIO DAS ATIVIDADES - O Coordenador pedagógico da Escola depois da construção coletiva do PP deverá postar via formulário oficial apresentado no Moodle o relatório das atividades a partir do PP e das sequências didáticas.
- ACOMPANHAMENTO DO PROJETO – O Coordenador pedagógico da GR avalia via formulário oficial o PP da Unidade Escolar que acompanha.
- ACOMPANHAMENTO DAS SEQUÊNCIAS – O Coordenador pedagógico da GR avalia via formulário as sequências didáticas das unidades escolares que acompanha.
- ACOMPANHAMENTO DO RELATÓRIO – O Coordenador pedagógico da GR avalia via formulário os projetos pedagógicos, as sequências didáticas e os relatórios das unidades escolares que acompanha.

## ANEXO E – PERCURSO PERSONALIZADO EJA I



Secretaria Municipal da Educação - SMED

Diretoria Pedagógica - DIPE

Gerência de Formação e Monitoramento - GEFOM

Coordenadoria de Formação Continuada - CFC

# PERCURSO FORMATIVO DA EJA I

## TAP I, II E III



II Semestre de 2024

---

## Apresentação

O presente planejamento objetiva realizar um trabalho formativo para os professores da Educação de Jovens e Adultos que atuam nas turmas de TAP I, II e III com foco na alfabetização e recomposição das aprendizagens.

## Justificativa

Nos últimos anos tem-se discutido bastante o papel da formação dos professores para melhoria da qualidade do ensino público no cenário nacional. A discussão perpassa tanto pela formação inicial quanto pela formação continuada.

A partir dessa conjuntura atualmente há uma política no âmbito nacional que vem impulsionando as redes de ensino a reestruturarem suas ações no sentido de ampliar os conhecimentos profissionais do corpo docente que atuam em suas próprias redes.

Nesse sentido, podemos afirmar que Salvador se antecipa a essas demandas ao firmar parceria com a Associação Bem Comum ao implantar no contexto municipal o Programa Aprender pra Valer em 2021, período pós-pandemia.

Tal parceria auxiliou o município a acelerar a articulação de ações já desenvolvidas, mas ainda precisando organizar o trabalho pedagógico de forma sistêmica.

Com o início dessa organização através da criação de uma gerência específica, o município entende que um dos caminhos para organizar os processos formativos dos profissionais da educação de forma mais assertiva é compreender as avaliações que ocorrem em âmbitos nacional, estadual e até mesmo municipal.

Essa compreensão permite identificar que Salvador ainda não está formando seus alunos com as aprendizagens mínimas para cada ano de escolarização. Então, o investimento em esforços precisa focar nesse quadro, atrelando metas e criando planos de ação compatíveis com as realidades identificadas em cada espaço escolar.

Esse Percurso Formativo foi planejado apenas para atender os professores que atuam na EJA I (TAP I, II e III) nas 84 (oitenta e quatro) escolas que atendem a Educação de Jovens e Adultos.

No final de cada processo formativo será solicitado aos professores que avaliem as ações e que esses dados possam ser utilizados nos planejamentos das próximas atividades.

É importante salientar que colocar o professor como participante do planejamento de sua própria formação é uma das principais características atuais consideradas mais propícias para o real desenvolvimento da profissão docente (Nunes, A. I. B. L., & Nunes, J. B. C. , 2014).

## Objetivos

### Geral

Desenvolver um conjunto de ações formativas com foco na alfabetização e recomposição de aprendizagens.

### Específicos

Alinhar a compreensão acerca dos componentes essenciais da alfabetização de jovens, adultos e idosos;

Repertoriar os professores com estratégias pedagógicas para desenvolver a leitura e a escrita;

Discutir a importância da consciência fonológica para a aquisição da base alfabética;

Compreender como os dados das avaliações auxiliam o replanejamento da prática pedagógica.

---

## Metas

- Formar 100% dos professores que atuam no em turmas da EJA I.
- Aumentar o percentual de alunos alfabetizados na EJA I;
- Aumentar o percentual de alunos aprovados na EJA I.

## Concepção metodológica

As ações formativas foram organizadas levando em consideração momentos indispensáveis para o enriquecimento do perfil profissional dos professores com foco em alguma situação-problema da sala de aula. Os pontos tratados na pauta formativa são:

- **Para início de conversa...** - Momento destinado para acolher os professores e apresentar os objetivos do encontro;
- **Compartilhamento de Boas Práticas** - Os professores presentes têm a oportunidade de apresentar suas experiências e trocar com os colegas;
- **Ação-Reflexão-Ação** - Os professores são convidados para refletir sobre algum ponto necessário da sua prática e os formadores apoiam com discussões sobre fundamentos teóricos-metodológicos;
- **Avaliação do encontro** - Ao final do encontro é disponibilizado um QR Code onde os professores acessam um formulário com questões sobre o processo formativo vivenciado.

## Avaliação de impacto

Ao final do ano a Gerência de Formação e Monitoramento juntamente com a Gerência de Currículo irá avaliar os impactos gerados pelos processos formativos a partir da análise dos indicadores educacionais, subsidiado também pelo tratamento das respostas dos professores dados nos formulários das avaliações dos encontros.

## Observação

O Percorso Formativo da EJA I foi planejado para ocorrer mensalmente, de agosto à novembro, com carga horária de 4h mensais, perfazendo um total de 16h. Segue abaixo as temáticas planejadas para cada encontro:

**Quadro 01** – Temáticas do Percorso Formativo da EJA I de 2024

AÇÃO	TEMÁTICA
Percorso Formativo da EJA I - <b>Agosto</b>	Práticas de alfabetização
Percorso Formativo da EJA I - <b>Setembro</b>	Leitura e escrita
Percorso Formativo da EJA I - <b>Outubro</b>	Consciência fonológica
Percorso Formativo da EJA I - <b>Novembro</b>	Atividades avaliativas de leitura e escrita

**Fonte:** Elaborado pela Coordenadora de Formação Continuada (2024).

## Referências

Imbernón, Francisco. *Formação Continuada de Professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Nunes, A. I. B. L., & Nunes, J. B. C. (2014). Papel dos formadores, modelos e estratégias formativos no desenvolvimento docente. *Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB*, (37), p. 167–185.

<https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i37.755>

**ANEXO F – PROCESSO Nº 217433**

Processo - SMED/SEATE | Nº 217433/2024

**Prefeitura  
de Salvador****ANEXO 1 DO TRAMITE 10**Secretaria da  
Educação

Processo – SMED/SEATE | Nº 217433/2024

Salvador, 17 de janeiro de 2025.

À Professora Rose de Assis,

**Assunto:** Quantitativo de Escolas por Regional, da EJA I, no período de 2016 até 2024, na Rede Municipal do Salvador.

Prezada Professora,

Em atenção ao solicitado no Processo SMED/SEATE | Nº 217433/2024, segue tabela com as informações:

PANORAMA DE OFERTA DE EJA I DA REDE MUNICIPAL 2016 - 2024									
REGIONAL	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
CABULA	26	26	26	24	24	24	19	19	19
CAJAZEIRAS	18	20	18	18	18	18	11	11	11
CENTRO	11	13	12	11	12	11	8	8	9
CIDADE BAIXA	5	5	5	4	4	4	2	2	2
ITAPUA	12	12	12	12	13	13	10	10	9
LIBERDADE	2	2	2	2	2	2	2	2	2
ORLA	13	13	13	12	12	12	7	7	8
PIRAJA	7	7	6	5	5	5	4	5	5
SAO CAETANO	13	13	14	13	11	10	7	7	7
SUBURBIO I	13	13	11	10	10	10	7	7	7
SUBURBIO II	7	10	7	6	6	6	4	4	4
Total Geral	127	134	126	117	117	115	81	82	83

Em tempo, nos colocamos à disposição para os demais esclarecimentos que se revelem necessários.

Atenciosamente,

**Secretaria Municipal da Educação**Praça da Inglaterra, nº 6, Comércio, Salvador, Bahia.  
CEP 40.015-970 – Tel.: (71)3202-31021

Assinatura Eletrônica

PATRICIA ALMEIDA MOURA - 17/01/2025 16:04:01  
SILENE RITA RIBEIRO PASSOS - 17/01/2025 16:03:28

**ANEXO G – PROGRAMA COMBINADO EJA**



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SMED  
DIRETORIA PEDAGÓGICA**

**PROPOSTAS EJA 2015**

**Comissão de EJA**

**JULHO 2015**



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SMED  
DIRETORIA PEDAGÓGICA

PLANO DE POLÍTICAS E AÇÕES PARA EJA MUNICIPAL

**PROGRAMA COMBINADO - Nº 11 (RELATIVO À EJA) – Elaborar e implementar as novas Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação de Jovens e Adultos, em regime colaborativo com representações da Rede.**

No ano de 2014 aconteceu em regime colaborativo com os servidores da EJA a construção de um novo formato para a modalidade em Salvador, tendo como produção a **Proposta Anual para EJA I e II com Tempos de Aprendizagens (I, II, III, IV, V)**, a **Instrução Normativa**, a **Matriz Curricular**, os **Diários de Classe** e os **Saberes** que orientam o planejamento e avaliação do professor. Além de já existirem as Diretrizes para EJA instruída no Plano Nacional de Educação de 2009, no qual teve em média o cumprimento de apenas 20% delas, fazendo-se necessário uma revisão.

Propomos, então, inicialmente, para o desenvolvimento mais abrangente do Combinado supracitado as propostas abaixo elencadas por eixo, como ações iniciais em busca da revisão das Diretrizes.

**EIXO: DISCUSSÃO, FORMAÇÃO E ACOMPANHAMENTO – Abrangem Políticas Públicas, Gestores, Coordenadores, Professores e Educandos.**

PERSPECTIVA	O QUE (COMBINADOS)	COMO	QUEM	CUSTOS
<b>ACESSO</b>	Garantir a Chamada Pública na EJA a fim de mobilizar e ampliar o acesso dos educandos adolescentes, jovens, adultos e idosos.	<ol style="list-style-type: none"> <li>Evento articulado com o IBGE, MP e MEC para viabilizar o aumento de matrícula da EJA na REDE MUNICIPAL DE SALVADOR;</li> <li>Criação de campanhas em mídia televisiva, impressa e eletrônica;</li> <li>Contratação de carro de som nos bairros;</li> <li>Divulgação em rádios comunitárias;</li> <li>Impressão de panfletos ou pipetas para panfletagem pelas escolas;</li> <li>Mobilização de empresas e das lideranças locais através de evento organizado pelas GREs.</li> <li>Abraço simbólico em monumentos da cidade de Salvador</li> <li>Iluminação temática do elevador Lacerda</li> <li>Dia municipal da educação de jovens e adultos.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>SMED</li> <li>SMED</li> <li>ESCOLA</li> <li>ESCOLA</li> <li>SMED</li> <li>GRE</li> </ol>	SIM  PONTO 02 e 05
	Prover curso semipresencial aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados.	<ol style="list-style-type: none"> <li>Construção de proposta semipresencial para a Rede Municipal na EJA;</li> <li>Implantação de turmas na Rede com oferta semipresencial.</li> </ol>	1. CME/SMED	
	Oficializar o Congresso de Educação De Jovens E Adultos – CONEJA como espaço de discussão de políticas públicas com os educandos da EJA, através de sua realização bienal precedido de fóruns anuais em cada GRE.	<ol style="list-style-type: none"> <li>Retomar as ações discutidas no congresso para dar encaminhamentos antes dos fóruns.</li> <li>Mobilização em fóruns por GRE dos educandos da EJA, visando um diagnóstico de quais propostas do CONEJA 2014 não foram efetivadas; <ul style="list-style-type: none"> <li>Buscar tema para o IIº CONEJA;</li> <li>Alinhar o que foi discutido no congresso passado com o tema do próximo;</li> <li>Fechar data para o evento;</li> <li>Iniciar atividades logísticas para o acontecimento do evento.</li> </ul> </li> <li>Realização do evento.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>GRE</li> <li>SMED/GRE</li> </ol>	ESPAÇO/MULTIMÍDIA COFFEE BREAK
<b>PERMANÊNCIA</b>	Acompanhar a construção do sistema informatizado de análise de frequência e resultados dos educandos;	<ol style="list-style-type: none"> <li>Encaminhamento da necessidade do programa para o NTI;</li> <li>Acompanhar o processo de construção e implantação</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>SMED</li> <li>SMED</li> </ol>	NÃO
	Garantir parceria com a ONG Ação Educativa em prol de assessoria especializada em EJA;	<ol style="list-style-type: none"> <li>Acompanhar o processo da Ação Educativa;</li> </ol>	1. SMED	SIM EM TORNO DE 1 MILHÃO E 500 MIL REIAS

	Acompanhar pedagogicamente as turmas da EJA através de encontros mensais com Coordenadores Pedagógicos das Gerências Regionais.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acompanhamento presencial e online das visitas realizadas pela GRE;</li> <li>2. Análise e avaliação dos relatos efetuados nas planilhas de acompanhamento baseadas nos Combinado;</li> <li>3. Planejar encontros com coordenadores baseados nas análises do acompanhamento.</li> <li>4. Sensibilizar os gestores das unidades escolares na participação mais efetiva na EJA.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. SMED/GRE</li> <li>2. SMED</li> <li>3. SMED/GRE</li> </ol>	NÃO
	Discutir a Política de EJA no Município através de encontros permanentes com coordenadores de GRE's (GD).	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Discutir temáticas pertinentes à modalidade nos encontros mensais, tais como: juventude, inclusão e alfabetização;</li> <li>2. Propor ações que efetivem as temáticas discutidas;</li> <li>3. Implementar as ações pensadas no Grupo de Discussão.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. SMED/GRE</li> </ol>	NÃO
<b>SUCESSO</b>	Promover um trabalho em rede de toda a comunidade envolvida na EJA (Secretaria, Gerências, escola e bairro).	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estabelecer relação entre o Projeto Político Pedagógico da EJA e das Escolas;</li> <li>2. Formação com todos os envolvidos na escola de acordo com sua função;</li> <li>3. Facilitação do trabalho de acompanhamento pedagógico dos órgãos gerenciais;</li> <li>4. Realização de atividades que envolvam a comunidade que a escola está inserida, como por exemplo, a "Escola Comunidade", e novas metodologias que envolvam o contexto histórico-social da comunidade.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. SMED/ GRE/Escola</li> <li>2. GRE/Escola</li> <li>3. Escola/ GRE/ SMED</li> <li>4. Escola</li> </ol>	Não

**EIXO: ALFABETIZAÇÃO - Abrange alunos e Professores.**

<b>PERSPECTIVA</b>	<b>O QUE (COMBINADOS)</b>	<b>COMO</b>	<b>QUEM</b>	<b>CUSTOS</b>
<b>ACESSO</b>	Abriu turmas de Programas de Alfabetização nas dependências das unidades municipais.	1. Mobilizar os Gestores envolvendo a equipe do Programa Salvador Cidade das Letras, visando que os egressos se matriculem nos anos seguintes nas escolas municipais.	1. GRE/SMED/Escola	NÃO
<b>PERMANÊNCIA</b>	Efetivar o processo de alfabetização nos Tempos de Aprendizagem – TAP's iniciais.	1. Realização de oficinas de alfabetização; 2. Preparação de um banco de atividades e sequências didáticas visando o avanço dos níveis dos aprendentes; 3. Socialização de rotinas didáticas e de planos de atividades elaboradas pelos professores.	1. GRE/ESCOLAS 2. GRE/ESCOLAS	NÃO
	Implementar projeto de apoio a Aprendizagem para os educandos com dificuldades na lecto-escrita.	1. Aplicação de avaliação dos níveis de leitura e escrita preenchendo quadro demonstrativo que possibilitará a análise do sucesso das ações executadas. (após 30 dias letivos); 2. Encontro com docentes dos TAP's 1 e 2 e especificamente do projeto de reforço para demais TAP's; 3. Oficina para validação da gestão de sala de aula, numa proposta de aula mediada e dialógica; 4. Grupo de estudo, discussão e avaliação processual com integrantes da comissão de alfabetização; 5. Devolutivas as unidades escolares para toda comunidade.	1. SMED/ GRE/ ESCOLAS 2. GRE/ESCOLAS 3. GRE/ESCOLAS 4. GRE/ESCOLAS 5. GRE/ESCOLAS	NÃO
<b>SUCESSO</b>	Reduzir em aproximadamente 20% por ano os índices de analfabetismo no município.	1. Estabelecer conteúdos mínimos que os educandos dos TAP's precisam dominar ao final do ano; 2. Avaliar o processo de Alfabetização nos Tempos de Aprendizagem; 3. Aplicação de instrumento padrão de avaliação a ser aplicado em todas as turmas dos TAP's, sendo que nos TAP's IV e V a aplicação se dará exclusivamente para alunos que apresentam dificuldades de leitura e escrita;	1. SMED/GRE	NÃO

**EIXO: INCLUSÃO – Abrange alunos, Gestores, Coordenadores e Professores.**

<b>PERSPECTIVA</b>	<b>O QUE (COMBINADOS)</b>	<b>COMO</b>	<b>QUEM</b>	<b>CUSTOS</b>
<b>ACESSO</b>	Quantificar os alunos com deficiências físicas e intelectuais e seus perfis na EJA;	1. Realização de levantamento nas unidades que atendem EJA dos alunos com diagnóstico de NEE e doentes em internação hospitalar;  2. Mapeamento de unidades hospitalares que atendem jovens e adultos;	1. GRE 2. SMED/GRE	NÃO
	Ampliar o funcionamento e o acompanhamento das Classes hospitalares e domiciliares para EJA.	1. Estabelecimento de parceria (acompanhamento e formação) com a Escola Municipal Hospitalar e Domiciliar irmã Dulce.		
<b>PERMANÊNCIA</b>	Restabelecer parcerias existentes na Rede com instituições que desenvolvam trabalhos com públicos da inclusão;	1. Criação de núcleo com psicólogo, psicopedagogo e assistente social para monitoramento de educandos com NEE juntamente com as instituições parceiras;	1. SMED/GRE	ARTICULAÇÃO NÃO
	Promover formação em serviço das equipes escolares com a temática inclusão (professores, gestores e coordenadores).	1. Formação com Gestores, coordenadores e professores através de parcerias com as Instituições que são especialistas e com a Coordenadoria de inclusão na temática.	1. SMED/GRE 2. SMED/GRE	NÃO
<b>SUCESSO</b>	Garantir turmas de AEE para alunos da EJA;	1. Planejamento junto a Coordenação de Inclusão da possibilidade de flexibilização de novos horários para atendimento a EJA;	1. SMED/GRE	NÃO

**EIXO: JUVENTUDE – Abrange alunos, Gestores, Coordenadores e Professores.**

<b>PERSPECTIVA</b>	<b>O QUE (COMBINADOS)</b>	<b>COMO</b>	<b>QUEM</b>	<b>CUSTOS</b>
<b>ACESSO</b>	Implantar EJA no diurno inicialmente em Escolas que tenha Fundamental II;	1. Evento articulado com as Unidades que atendem o Ensino Fundamental II, a Coordenação de Suporte e Monitoramento (Matrícula) e a Gestão de Pessoas para viabilizar abertura de turmas no turno diurno da EJA para juventude e inclusão. 2. Abertura de matrícula dando prioridade aos educandos já matriculados; 3. Lotação de professores para essas novas turmas.	1. SMED/GRE 2. SMED 3. SMED	NÃO
<b>PERMANÊNCIA</b>	Estruturar o SOCIOEDUCATIVO como uma nova modalidade dentro da EJA.	1. Pesquisar base legal para a construção da Instrução Normativa; 2. Construção, avaliação e publicação de uma Resolução; 3. Construção da Matriz Curricular e Marcos de aprendizagem.	1. SMED 2. SMED	NÃO
	Construir Caderno Pedagógico para o Atendimento Socioeducativo.	1. Revisão da organização curricular do SOCIOEDUCATIVO e sensibilizar a todos os atores (professores, alunos, gestores, coordenadores pedagógicos, funcionários, etc.) para o acolhimento e atuação nessa área da EJA. 2. Busca de parceria para o assessoramento na construção e implementação da organização curricular e dos cadernos; 3. Realização do editorial dos cadernos; 4. Abertura de processo para a impressão dos cadernos;	1. SMED 2. SMED 3. SMED/GRE/ ESCOLAS	SIM
	Implementar Qualificação Profissional Integrada a EJA e outros.	1. Construção do projeto de Qualificação Profissional Integrada a EJA; 2. Implantação das turmas de Educação Profissional.	1. SMED 2. SMED	SIM
	Promover formação sobre Juventude e suas demandas com educandos e profissionais que atendem a EJA.	1. Organização da Mostra Solar em duas GRE's por mês que contemplem Temas Transversais – Gênero e Violência (Mulher, Extermínio, Drogas, Políticas Públicas), Juventude e Consumo através de oficinas e apresentações culturais dos educandos; 2. Realizar Ciclo de Palestra nas GRE's para os profissionais da EJA (Docentes, Coordenação Pedagógica, Gestão) Sobre a Temática Juvenilização da EJA.	1. SMED/ GRE/ ESCOLAS 2. SMED/ GRE/ ESCOLAS 3. GRE/ ESCOLAS 4. SMED/ GRE/ ESCOLAS	SIM OU ARTICULAÇÃO ESPAÇO LANCHE
<b>SUCESSO</b>	Ampliar o número de aprovação de adolescentes e jovens na EJA reduzindo a evasão.	1. Diversificando as metodologias e materiais utilizados para esse público específico; 2. Formação continuada para o corpo docente; 3. implantação de Observatório de EJA;	SMED/GRE/ESCOLAS	Não





<p>anuais em cada GRE.</p>	<p>foram efetivadas;                  - Buscar tema para o IIª CONEJA;                  - Alinhar o que foi discutido no congresso passado com o tema do próximo;                  - Fechar data para o evento;                  - Iniciar atividades logísticas para o acontecimento do evento.                  3. Realização do evento.</p>																
<p>Acompanhar a construção do sistema informatizado de análise de frequência e resultados dos educandos;</p>	<p>1. Encaminhamento da necessidade do programa para o NTI;</p>																
<p>Garantir parceria com a ONG Ação Educativa em prol de assessoria especializada em EJA;</p>	<p>1. Resgatar processo;</p>																
	<p>2. Reencaminhar para a Gerência de Currículo;</p>																
	<p>3. Reapresentar a DIPE.</p>																
<p>4. Reabrir o Processo.</p>																	











instituições que desenvolvam trabalhos com públicos da inclusão;	para monitoramento de educandos com NEE juntamente com as instituições parceiras;																
Garantir turmas de AEE para alunos da EJA;	1. Planejamento junto a Coordenação de Inclusão da possibilidade de flexibilização de novos horários para atendimento a EJA;																
Promover formação em serviço das equipes escolares com a temática inclusão (professores, gestores e coordenadores).	1. Formação com Gestores, coordenadores e professores através de parcerias com as Instituições que são especialistas e com a Coordenadoria de inclusão na temática.																






	2. Busca de parceria para o assessoramento na construção e implementação da organização curricular e dos cadernos;																
	3. Realização do editorial dos cadernos;																
	4. Abertura de processo para a impressão dos cadernos;																
Promover formação sobre Juventude e suas demandas com educandos e profissionais que atendem a EJA.	1. Organização da Mostra Solar em duas GRE's por mês que contemplem Temas Transversais – Gênero e Violência (Mulher, Extermínio, Drogas, Políticas Públicas), Juventude e Consumo através de oficinas e apresentações culturais dos educandos;																
	2. Realização de Ciclo de Palestra nas GRE's para os profissionais da EJA (Docentes, Coordenação Pedagógica, Gestão) Sobre a Temática																



## ANEXO H – PROPOSTA FORMAÇÃO EJA

 <b>SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SMED</b> <b>DIRETORIA PEDAGÓGICA – DIPE</b>	
<b>GERÊNCIA</b>	<b>CURRÍCULO</b>
<b>COORDENADORIA</b>	<b>FORMAÇÃO PEDAGÓGICA</b>
<b>OBJETO:</b> Elaboração de Referenciais Curriculares Anos Finais do Ensino Fundamental e EJA Diurno a partir da Formação de educadores que atuam com a juventude da RMES e elaboração de Cadernos Pedagógicos.	

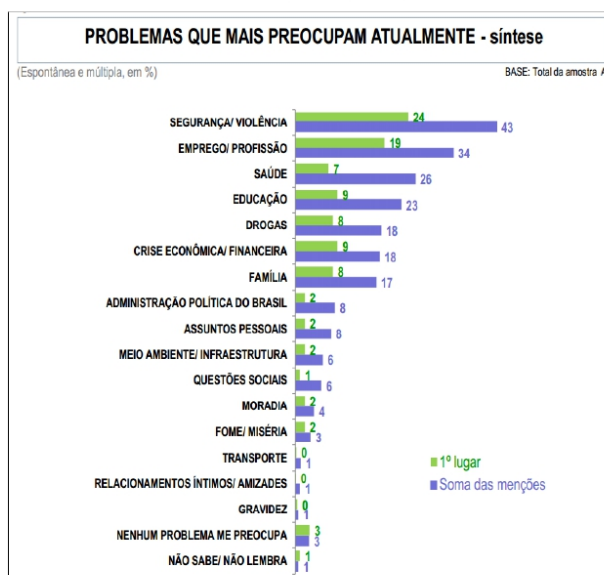
### PROJETO JUVENTUDE NA REDE MUNICIPAL

<b>JUSTIFICATIVA</b>
<p>A Rede Municipal Pública de Ensino de Salvador obteve no ano de 2017, 13.353 (treze mil, trezentos e cinquenta e três) jovens matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, especialmente no turno matutino e vespertino. Para 2018, está previsto a oferta de 107 (cento e sete) turmas de Educação de Jovens e Adultos durante o dia, com jovens de 15 a 29 anos, e mais 639 (seicentos e trinta e nove) turmas de jovens que estarão cursando os Anos Finais do Ensino Fundamental. Gradativamente, a Prefeitura de Salvador, vem assumindo a formação dos jovens da cidade via garantia da educação formal.</p> <p>Por ser o público específico da Educação de Jovens e Adultos e Anos Finais, entende-se que os jovens são o foco e a lente de percepção para o desenvolvimento da formação de educadores que atuam nestes segmentos de ensino. As emergências da contemporaneidade atingem a vida dos jovens de maneira especial, a forma de perceber, estar no mundo e atuar sobre ele na juventude se difere da infância e maturidade, não apenas pelas questões etárias, mas especialmente pelas questões sociais e culturais que perpassam e diferenciam a vida daqueles que estão em fase de desenvolvimento e em busca de igualdade de oportunidades.</p> <p>Na cidade de Salvador, a população jovem, incorpora nas produções culturais, a herança da Ancestralidade Africana e Afro-brasileira, imprimindo em diferentes linguagens artísticas e culturais, marcas da identidade negra que corresponde a 90% da população da primeira capital brasileira. Estas “marcas juvenis” estão presentes nas escolhas dos jovens que convivem no espaço escolar atuando nele fisicamente e nas relações que estabelece com seus pares. É possível perceber que a cultura juvenil assume um lugar/tempo nas escolas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e da EJA, o ritmo e as escolhas desta população devem estar incorporadas as propostas curriculares pensadas. O que ensinar, para que ensinar e como ensinar pode significar uma mudança no alcance da aprendizagem quando o ensino é contextualizado.</p> <p>Desse modo, afirma-se que o projeto de formação da Rede Municipal de Salvador, deve corroborar com os saberes e perspectivas dos jovens produtores de uma cultura jovem, negra e permeada pela influência da comunicação, informação, tecnologias, direitos, saúde e políticas públicas.</p>

Apesar da vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), no Brasil, há mais de 20 anos e, mais recentemente, do Estatuto da Juventude (2013), e de considerarmos o jovem, através da legislação em vigor, como um sujeito de direitos, muitos direitos ainda lhe são garantidos no cotidiano. Por considerar a necessidade de imprimir novas práticas de políticas sociais para população jovem, a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) realizou a pesquisa “Agenda Juventude Brasil”<sup>1</sup> (2013) com indicadores que diagnosticam perfil e opinião dos jovens brasileiros. Dados referentes a família, escolaridade, gênero, mundo do trabalho, cultura, saúde sexual e reprodutiva, drogas, violências e seguranças são debatidos no intuito de auxiliar a construção de políticas públicas de juventude.

Conforme o gráfico abaixo, a violência aparece para 43% dos jovens, como o maior problema vivenciado. A violência está para além dos espaços educativos, situando-se no campo do social e das experiências dos jovens que estão dentro e fora do sistema regular de ensino. Na visão dos jovens, a violência não estaria, portanto, estreitamente relacionada com a educação.

Problemas que preocupam os jovens



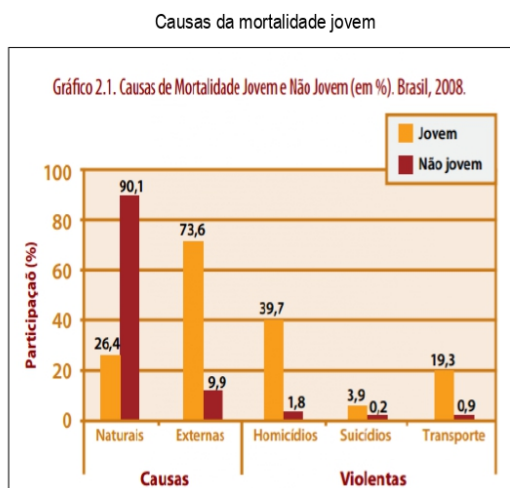
Fonte: Agenda Juventude Brasil, 2013. SNJ.

A afirmação de que os jovens têm sido, nas últimas décadas, tema de grande exposição, nos diferentes tipos de mídia, pode ser interpretada, em conjunto com os dados da pesquisa “Mapa da Violência 2011 – Os jovens do Brasil”, de modo que a violência tem levado à morte os jovens no Brasil: “dividindo a população em dois grandes grupos: os jovens (15 a 24 anos) e os não jovens (0 a 14 e maiores de 25), teremos o panorama

<sup>1</sup> A Agenda Juventude Brasil faz uma comparação com a pesquisa do Projeto Juventude, que subsidiou a criação da SNJ, em 2003. Ela permite duas leituras longitudinais: uma transversal, comparando os resultados dos jovens entre 15 e 24 anos de hoje com os dos jovens de 15 a 24 anos de uma década atrás; outra de corte, comparando os jovens, hoje, entre 25 e 29 anos, com os jovens que, em 2003, tinham de 15 a 19 anos.

sintetizado”.

Conforme informações da pesquisa, identificamos a causa das mortes em (%), para a população dos grupos jovens e não jovens:



Fonte: Waiselfisz, Mapa da Violência 2011 – Os jovens do Brasil.

Na população não jovem, somente 9,9% do total de óbitos são atribuíveis a causas externas. Já entre os jovens, as causas externas são responsáveis por 73,6% das mortes. Se, na população não jovem, só 1,8% dos óbitos são causados por homicídios, entre os jovens, os homicídios são responsáveis por 39,7% das mortes – essas são as médias nacionais. “Em alguns estados, como Alagoas, Bahia, Pernambuco, Espírito Santo e Distrito Federal, *mais da metade das mortes de jovens foi provocada por homicídio.*” (WASELFSZ, 2011, grifos nossos).

Observa-se que as causas externas para a população jovem saltam de 26,4% de mortes naturais para 73,6%. Ou seja, os jovens morrem mais de causas externas. Analisando ainda as causas das mortes violentas, os homicídios são destaque, com 39,7%, em detrimento dos suicídios, 3,9%, e acidentes por meio de transporte, 19,3%. A taxa de mortalidade juvenil indicada vem crescendo de forma alarmante e condicionando os “novos padrões de mortalidade juvenil” que incorporam um perfil de jovem com características comuns de classe econômica, raça/cor e escolaridade: moradores dos aglomerados urbanos, negros e com ensino fundamental incompleto.

A violência, fenômeno social complexo, é definido por Espinheira como:

A violência não é algo em si mesma, isto é, alguma coisa, ou que tem forma. É um *fenômeno social que só pode ser capturado em suas conseqüências*. Essa natureza fugidia de algo que não é concreto, mas que se realiza como ação em um dado momento e se realiza, isto é, se concretiza, mas que também tem continuidade – não em si mesma – mas em *representações sociais que constituem um campo cultural que pode ser concebido como comportamento ou habitus violento*, qual seja a interação de disposições para agir contra o outro, no ato contínuo, preventivamente ou

*a posteriori*, como vingança, toda vez que este outro venha a se constituir em obstáculo, ou desafiar um ou vários códigos de preservação de arranjos de convivência e de identidades em jogo. (ESPINHEIRA, 2008, p. 25, grifos nossos)

A liderança, o comando de um grupo e a rivalidade entre os jovens, segundo Espinheira (2008), são códigos que estão ligados a uma imagem necessária como condição de sobrevivência em um determinado meio social. As relações de violência não necessariamente estão ligadas às atitudes da juventude ou fazem parte de uma cultura do jovem, mas, sobremaneira, atingem o jovem na medida em que esse grupo etário se torna o principal alvo da violência. Vale dizer que entendemos a violência como fenômeno complexo e social que não está situado na responsabilidade juvenil.

A Organização das Nações Unidas (ONU) mobiliza as populações e seus líderes para celebrar, de 2015 a 2024, a Década Internacional de Afrodescendentes: reconhecimento, justiça e desenvolvimento. Segundo a ONU, a oportunidade da década se faz a fim de fortalecer a igualdade, a não discriminação, a democracia e o Estado de Direito em nossas sociedades. O objetivo geral da Década Afrodescendente é fortalecer o respeito, a proteção e a concretização de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais para população afrodescendente (PNUD, 2015).<sup>2</sup>

A população afrodescendente é um grupo heterogêneo com histórias, experiências e identidades diversas. Os problemas vividos variam conforme país e região. Existem milhões de afrodescendentes espalhados pelo mundo. No continente americano, são 200 milhões (PNUD, 2015), seja como descendentes do comércio transatlântico de escravizados, seja como migrantes recentes. Problemas globais e transversais são enfrentados por essa população. A discriminação racial é somada aos ciclos de desvantagens e transmissão intergeracional da pobreza, além das barreiras de acesso a uma educação de qualidade. A população afrodescendente está entre as comunidades mais pobres e marginalizadas do mundo.

Homens jovens afrodescendentes são especialmente vulneráveis. Eles correm maiores riscos de serem apreendidos na rua por ocasião da filtragem racial. Eles enfrentam índices de violência policial e mortes alarmantemente altos quando encontram-se com agentes de polícia. Homens afrodescendentes continuam sendo detidos, encarcerados e sujeitos a penas maiores com mais frequência, incluindo prisão perpétua e pena de morte. (PNUD, 2015, p. 3).

Compreendendo que a formação dos professores que atuam com jovens na Rede Municipal de Ensino Pública de Salvador oportunizará a relação dialógica entre os diferentes saberes através da participação de coordenadores pedagógicos e de professores dos componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Teatro, Dança, Inglês, Espanhol, Francês) o saber social e cultural deve estar atrelado ao saber didático e pedagógico para garantia da mediação que alcance a aprendizagem e a progressão escolar dos educandos jovens. Debater e problematizar nas formações o perfil da juventude da cidade de Salvador, atualizará os documentos existentes sobre currículo que atendam as

<sup>2</sup> Relatório do desenvolvimento humano publicado em 2015 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Disponível em: [decada-afro-onu.org](http://decada-afro-onu.org). Acesso em: 15 de maio de 2017.

demandas destes sujeitos de direitos. Há horizontalidade das ações planejadas e a efetiva participação de 100% de professores e coordenadores pedagógicos que atuam com jovens, viabilizará a construção coletiva de uma proposta mais adequada para os jovens.

## **HISTÓRICO**

Para além dos dados quantitativos, importa considerarmos as aprendizagens destes sujeitos que possuem especificidades próprias desta etapa de vida: perspectivas em relação à educação, trabalho, renda, saúde e garantia de direitos. Em vista de assegurá-los, em 2013, a SMED em parceria com a ONU através do Fundo de População das Nações Unidas, Ministério Público e outras entidades, realizou o Projeto Promovendo Direitos de Jovens, que visou sensibilizar 360 jovens matriculados em escolas municipais dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, assim como técnicos de educação e professores.

Buscando impulsionar o acesso, a permanência e a aprendizagem dos educandos jovens, se faz mister viabilizar as condições objetivas da prática pedagógica através do fortalecimento da política de formação continuada, valorização dos saberes e fazeres docentes e operacionalização de estratégias de intervenção.

Diante desta perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação, através da Gerência de Currículo e Coordenadoria de Formação Pedagógica, com o propósito de garantir uma educação de qualidade para todos, propõe ações de formação continuada para os professores e coordenadores que atuam com a juventude da cidade de Salvador, no âmbito da Política Educacional Nossa Rede.

Em 2014 é criada no âmbito da Secretaria Municipal da cidade do Salvador a política educacional Nossa Rede na Educação Infantil com o parceiro Avante – Educação e Mobilização Social. Em julho de 2015 a política é ampliada para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental com a parceira Instituto Chapada de Educação e Pesquisa – ICEP. Os produtos dessa parceria foram:

- Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Cadernos Pedagógicos de Língua Portuguesa e Matemática para alunos – 1º ao 5º anos de escolarização;
- Cadernos Pedagógicos de Língua Portuguesa e Matemática para professores – 1º ao 5º anos de escolarização.

Com o intuito de continuar ampliando o campo de atuação da política educacional Nossa Rede é que se faz necessário a (re) elaboração de documentos curriculares, tais como o Referencial Curricular Municipal para os Anos Finais do Ensino Fundamental, presente objeto desse documento.

Como a política educacional Nossa Rede possui uma identidade, a continuidade do tratamento incluindo os

Anos Finais e EJA se faz urgente, pois permitirá uma coerência interna, aumentando as possibilidades de sucesso, já que uma das vertentes da política é a construção colaborativa.

**OBJETO**

Elaboração de Referenciais Curriculares Anos Finais do Ensino Fundamental e EJA Diurno a partir da Formação de educadores que atuam com a juventude da RMES e elaboração de Cadernos Pedagógicos.

**OBJETIVO GERAL**

- Elaborar os Referenciais Curriculares e Cadernos Pedagógicos para Ensino Fundamental Anos Finais e EJA Diurno;

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- ✓ Promover formação continuada com foco na educação de jovens para professores e coordenadores pedagógicos atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental e EJA Diurno;
- ✓ Mediar a construção de Diretrizes Curriculares para atuação com a juventude de Salvador nos Anos Finais e EJA Diurno em parceria com professores e coordenadores destes segmentos de ensino;
- ✓ Produzir em parceria com os educadores cadernos pedagógicos para os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º ano) e EJA Diurno (Tempo de Aprendizagem I, II, III, IV e V).

**PROPOSTA METODOLÓGICA**

A formação de professores, com intenção de refletir e promover a criticidade sobre a identidade docente e a atuação do educador com foco na cultura juvenil pretende garantir a construção de diretrizes curriculares e cadernos pedagógicos especificando a população jovem existente neste município. Nesta perspectiva, intenta-se que a formação dos educadores seja organizada tomando a juventude como foco, conforme organograma abaixo:



*Elaboração própria*

## ETAPAS DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO

### I- FORMAÇÃO POR EIXOS

Esta primeira etapa trata de realizar, com 100% dos professores e coordenadores do Ensino Fundamental II e EJA Diurno, formação por eixos temáticos, tomando o sujeito jovem como centro do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, foram sistematizados eixos de saberes que dialogam entre si, a fim de utilizar estes saberes, a serem aprendidos na formação, em formulação de diretrizes curriculares e cadernos pedagógicos. Em síntese, seguem as ementas por eixos temáticos:

- **EPISTEMOLOGIA DA JUVENTUDE:** Construção científica da juventude como categoria sociológica. Diferencia juventude de adolescência. Debate as diferentes correntes de pensamento sobre a juventude na sociedade contemporânea.
- **CLASSE, RAÇA E GÊNERO NA JUVENTUDE:** Relações entre etnia/raça, gênero e classe na perspectiva da interseccionalidade. Discute os elementos sociais que compõem o cenário de discriminações e práticas de racismo contra a juventude negra. Fomenta a análise de possíveis práticas que contemple o olhar crítico a cerca da interseccionalidade na escola de educação básica em parceria com a sociedade civil organizada.

- **CURRÍCULO E CULTURA JUVENIL:** Estudo das Teorias de Currículo com ênfase nas abordagens críticas e pós-críticas e relações destas com as produções das culturas juvenis no mundo e na cidade de Salvador. Os diferentes currículos pensados para escolas que atendem a juventude. O jovem como sujeito curricular.
- **POLÍTICAS PÚBLICAS E JUVENTUDE:** Etapas, programas e projetos de políticas públicas de juventude no Brasil e a relação destas com o saber escolar. A atuação da juventude nas políticas públicas para jovens. A escola como espaço de produção de política juvenil.
- **ESCOLA, FAMÍLIA, JUVENTUDE E COMUNIDADE:** A interseção sociocultural da escola com a família, comunidade e jovens na construção da gestão compartilhada e dialoga da escola. O papel da comunidade na realização de ações culturais em parceria com a escola. O jovem como sujeito multiplicador da cultura comunitária na escola.
- **DIDÁTICA E AVALIAÇÃO DO ENSINO COM JOVENS:** O ensino contextualizado com a cultura juvenil. Tendências pedagógicas e práticas de Ensino que dialogam com o jovem contemporâneo. Planejamento, intervenção pedagógica dialógica e avaliação de aprendizagem na perspectiva diagnóstica.
- **SAÚDE E DIREITOS SEXUAIS DE JOVENS:** Saúde da População Jovem e garantia de direitos sexuais e reprodutivos. Informação e comunicação na escola com centros de saúde comunitários.
- **COMUNICAÇÃO JUVENIL E TECNOLOGIAS:** As TICs e a produção de conhecimento juvenil em rede. A emergência da relação professor-saber tecnológico-juventude. Práxis em tecnologias.

#### I- ATUAÇÃO DOS ARTICULADORES POR GRE'S

Etapa de discussão e implementação dos eixos nas comunidades escolares. Serão dez articuladores, cada um responsável por uma GRE. O papel do articulador é mediar, nas escolas que correspondem a sua GRE, rodas de conversas com professores, gestores, coordenadores, jovens e membros da comunidade. Concomitante a efetivação de práxis dos eixos, o articulador formará com apoio da equipe técnico-pedagógica da escola os Núcleos de Juventude, que deverão ter formato de gestão compartilhada. O articulador participará de reuniões semanais com a equipe de coordenação geral e coordenação pedagógica a fim de alinhar as ações nas GREs, integrando os processos formativos nas escolas que atendem o público jovem da Rede.

EQUIPE TÉCNICA-PEDAGÓGICA	
ITENS	HORAS
Coordenador Pedagógico	800
Articulador de GR Cabula	1600
Articulador de GR Centro	1600

Articulador de GR Liberdade + São Caetano	1600
Articulador de GR Orla + Pirajá	1600
Articulador de GR Itapuã	1600
Articulador de GR Subúrbio I + Subúrbio II	1600
Articulador de GR Cajazeiras	1600
Formador Eixo Epistemologia da Juventude	24
Formador Eixo Classe, Raça e Gênero na Juventude	24
Formador Eixo Currículo e Cultura Juvenil	24
Formador Eixo Políticas Pública e Juventude	24
Formador Eixo Escola, Família, Juventude e Comunidade	24
Formador Eixo Didática e Avaliação do Ensino com Jovens	24
Formador Eixo Saúde e Direitos Sexuais de Jovens	24
Formador Eixo Comunicação Juvenil e Tecnologias	24
Relator	210

#### II- **FORMAÇÃO DE NÚCLEO DE JUVENTUDES NAS ESCOLAS**

Tem como objetivo definir as ações dos jovens em parceria com a comunidade escolar, promovendo a organização do cotidiano da escola a partir do protagonismo e autonomia dos jovens. Tomando a cultura juvenil como foco, serão organizados conselhos fiscais, de cultura, arte, comunicação, administrativo. O Núcleo será formado pelo voto dos demais jovens da comunidade escolar e terão representação na construção das diretrizes curriculares e produção dos cadernos pedagógicos. Será formalizada no regimento escolar a função, atribuições e representações dos Núcleos de Juventude na escola.

#### III- **SISTEMATIZAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRÍCULARES**

Etapa de produção das diretrizes curriculares com toda comunidade escolar tomando como orientação a aprendizagem dos eixos (epistemologia da juventude; classe, raça e gênero na juventude; saúde e direitos sexuais de jovens; comunicação juvenil e tecnologias; didática e avaliação do ensino com jovens; currículo e cultura juvenil; políticas públicas de juventude; escola, família, juventude e comunidade).

#### IV- **CONSTRUÇÃO E PUBLICAÇÃO DOS CADERNOS PEDAGÓGICOS**

Os cadernos pedagógicos têm como função apoiar o ensino enquanto material pedagógico produzido coletivamente e com a identidade do professor-mediador e da juventude representada pelo Núcleo de Juventude na unidade escolar. Dever ser configurado a partir das diretrizes curriculares e subsidiar as unidades temáticas atendendo os objetivos de aprendizagem.

#### V- **AVALIAÇÃO DA AÇÃO**

A estratégia de avaliação deverá ser guiada pela compreensão de processo. Cada etapa

metodológica deve ser avaliada pela equipe de implementação da formação e de toda comunidade escolar (gestores, coordenadores, educadores, representantes da comunidade e jovens). Os formadores e articuladores devem preencher formulário de autoavaliação compreendendo a necessidade de reflexão sobre a práxis no acompanhamento das gerências regionais e escolas.

#### **PÚBLICO /PESSOAS ATENDIDAS**

**Coordenadores Pedagógicos:** 80

**Professores EJA I Diurno:** 42

**Professores do Anos Finais do Ensino Fundamental:** 865

- Língua Portuguesa 180
- Matemática 190
- Inglês 72
- Espanhol 10
- Francês 02
- Ciências 110
- Geografia 110
- História 120
- Artes 62
- Filosofia 09

**Total de profissionais:** 987

Total aproximado de jovens atendidos:

Fundamental II- 18.451

EJA Diurno: 2.164

**Total: 20.615 jovens**

#### **REFERÊNCIAS**

BRANCO, P. P. M. (Orgs.). Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008.

ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO F. (Orgs.). **Culturas jovens:** novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ANDRADE, C.; AQUINO, L.; CASTRO, J. A. **Juventudes e políticas sociais no Brasil.** Brasília, DF: Ipea, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394 de 20 de dezembro. 1996: Brasília.

CATANI, Afrânio M. **Culturas juvenis:** múltiplos olhares. São Paulo: UNESP, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREITAS, M. V.; PAPA, F. C. (Orgs.). **Políticas públicas juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2003.

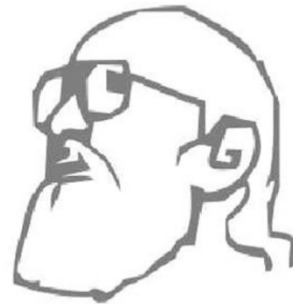
MORAES, Cândida Andrade de. **Por uma Pedagogia Social: práticas pedagógicas em escolas para jovens em situação de privação de liberdade**. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

MORAES, Cândida Andrade de. **Educação Social e Políticas de Juventude no Brasil e em Portugal: experiências de jovens afrodescendentes**. 211f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação. **Diagnóstico do SEJA Salvador**. Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico, 2012.

UNFPA. Fundo de População das Nações Unidas. **Direitos da População Jovem: um marco para o desenvolvimento**. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/novo/index.php/biblioteca/publicacoes/populacao-4>

## ANEXO I – PROPOSTA TECENDO SABERES



# FORMAÇÃO CONTINUADA

---

TECENDO SABERES NA EJA



# OBJETIVO GERAL

---

Qualificar a prática pedagógica dos educadores da EJA  
- coordenadores pedagógicos e professores, através do  
processo formação semipresencial utilizando a  
plataforma Moodle.



## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Socializar projetos e práticas pedagógicas realizadas em salas da EJA
- Vivenciar estratégias didático-pedagógicas nas turmas da EJA
- Construir um Caderno Pedagógico da EJA com as produções dos coordenadores e professores envolvidos;



4

## JUSTIFICATIVA

A formação continuada de professores apresentada visa subsidiar uma educação de qualidade por meio de uma proposta para reflexão e elaboração, junto com o educador, de práticas que resultem em intervenções pedagógicas adequadas e a melhoria do desempenho, garantindo continuamente o ensino-aprendizagem-avaliação contextualizados a realidades dos educandos. Evidenciando, portanto, a importância da formação continuada em serviço que incentiva, promove a mudança e o desenvolvimento neste processo.



## ESTRUTURAÇÃO

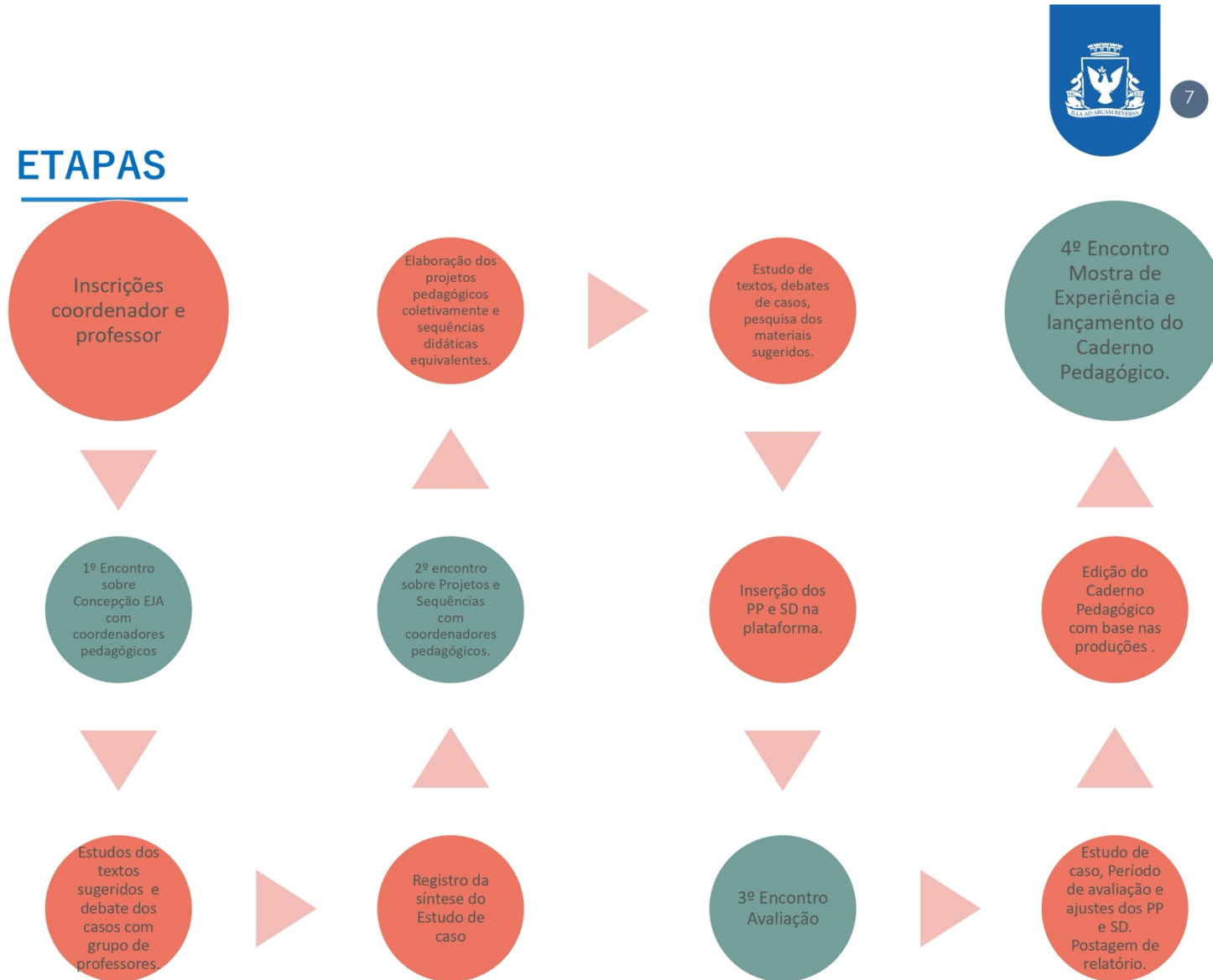
- **Carga horária:**
  - 40 horas coordenador pedagógico
  - 30 horas professor
- **Duração:** 05 meses
- **Período:** Junho a Outubro
- **Encontros presenciais :** 05/06, 18/07 , 30/08
- **Encontros não presenciais:** Plataforma Moodle
- **Mostra de experiência:** 16/10



## METODOLOGIA

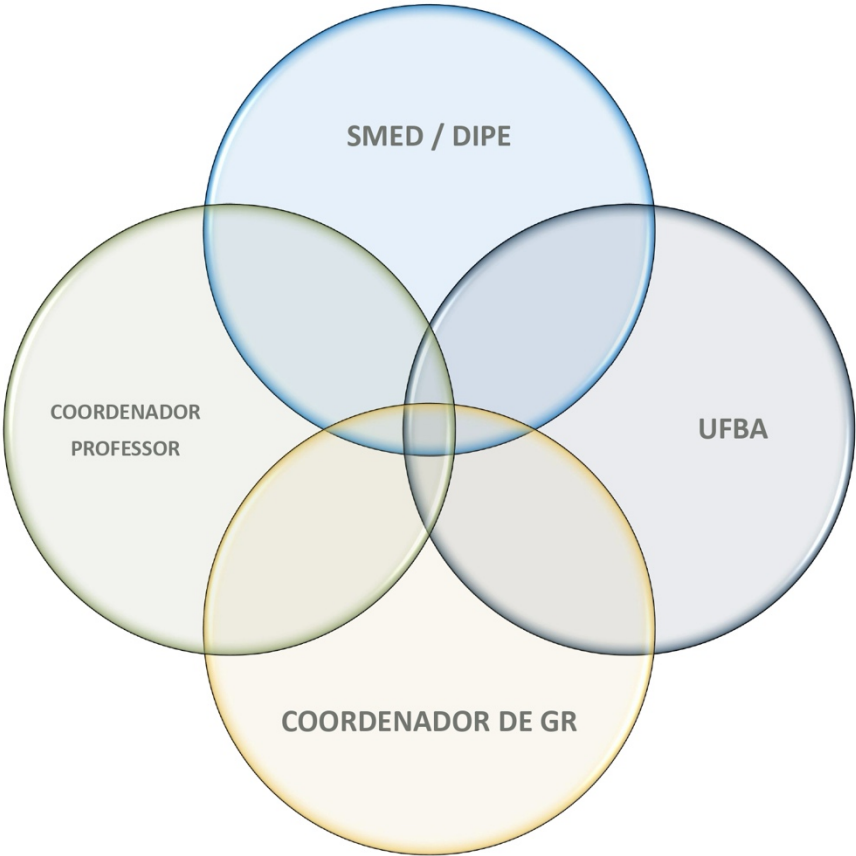
- Encontro presencial com coordenadores pedagógicos das Escolas
- Atividades não presenciais de estudos de textos e estudos de casos nas Escolas
- Fóruns de discussão por GR
- Construção de projetos pedagógicos e sequências didáticas pelos participantes
- Tutoria da GR e SMED para orientações
- Espaço de pesquisa de recursos pedagógicos
- Avaliação:
  - COORD.: PROJETO PEDAGÓGICO BIMESTRAL e RELATÓRIO.
  - PROF.: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

# ETAPAS





# SUJEITOS DA FORMAÇÃO





## INSTRUMENTOS

**FORMULÁRIO 01  
PROJETO PEDAGÓGICO**

**FORMULÁRIO 02  
SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

**FORMULÁRIO 03  
RELATÓRIO DAS  
ATIVIDADES**

**FORMULÁRIO 04  
ACOMPANHAMENTO DO  
PROJETO**

**FORMULÁRIO 05  
ACOMPANHAMENTO DAS  
SEQUÊNCIAS**

**FORMULÁRIO 06  
ACOMPANHAMENTO DO  
RELATÓRIO**



## ATRIBUIÇÕES





11

## ATRIBUIÇÕES

Coordenador  
Pedagógico

Mobilização das inscrições dos professores na plataforma de formação.  
Participação nas formações presenciais promovidas pela SMED.  
Discussão na Escola dos “estudos de caso” e lançamento da síntese no Fórum.  
Articulação dos estudos e discussão dos textos propostos junto aos professores no AC.  
Construção coletiva do projeto pedagógico da Unidade.  
Orientação na elaboração e inserção das sequências didáticas com base nos projeto.  
Avaliação das sequências didáticas inseridas.  
Elaboração de relatório final.

Professor  
(Estudante)

Estudo e discussão dos textos e estudo de caso.  
Participação na construção de projeto pedagógico.  
Elaboração e inserção de uma sequência didática.



## ENCONTROS

ATIVIDADE	MODALIDADE	DATA
<b>Introdução ao Ambiente Moodle e Palestra Concepções Políticas e pedagógicas da EJA</b>	Presencial	05 de Junho
Acesso ao AVA – Módulo I Cadastros/ Estudos sobre Concepções da EJA /Postagens	A Distância	07 de Junho a 17 de Julho
<b>Palestra Conceitos Concepções na área de Projetos Pedagógicos e Sequências Didáticas</b>	Presencial	18 de Julho
Acesso ao AVA – Módulo II Estudos sobre Projetos Pedagógicos e Sequências Didáticas /Postagens	A Distância	19 de Julho a 29 Agosto
<b>Palestra sobre Avaliação, Ensino/ Aprendizagem na EJA</b>	Presencial	30 de Agosto
Acesso ao AVA – Módulo III Estudo sobre Avaliação, Ensino/ Aprendizagem na EJA	A Distância	31 de Agosto a 15 outubro
<b>Amostra de Experiência e Conclusão</b>	Presencial	17 outubro



## TERMO DE CONDUTA NO MOODLE

---

**Para cumprir os objetivos da Formação Continuada Tecendo Saberes na EJA, que tem como espaço formativo a Plataforma Moodle, um Ambiente Virtual de Aprendizagem, faz-se necessário combinar as seguintes condutas:**

- as postagens das atividades devem obedecer ao cronograma previamente divulgado nos encontros presenciais e postado na sala de aula.
- os documentos da EJA estarão disponíveis para consulta e estudos para todos que atuam na modalidade.
- os ambientes da sala de aula são para, estritamente, discussão dos textos propostos e sequências didáticas postadas.
- todos os participantes, da SMED, GR e Escolas, tem uma ação específica no Moodle, que será plenamente divulgado.
- qualquer dúvida sobre o curso, primeiramente contactar as gerências regionais, que farão mediação com a SMED.
- problemas de acesso entrar em contato direto com a SMED.



## RECURSOS

- Espaço liberado pela COGEL na Plataforma Moodle para atender pelo menos capacidade de 5.000 acessos.
- Disponibilização de Coordenadores da SMED e das Gerências Regionais para acompanhamento e tutoria.
- Edição e reprodução de 200 cadernos pedagógicos fruto das produções do curso.
- Técnicos da SMED para administrar sistema.
- Auditório para 200 pessoas nos Encontros presenciais.



## FORMAÇÃO CONTINUADA

---

TECENDO SABERES NA EJA

### EQUIPE EJA

Endereço eletrônico exclusivo da  
Formação Continuada Tecendo Saberes na EJA  
[sabereseja@educacaosalvador.net](mailto:sabereseja@educacaosalvador.net)

**Muito Obrigada!**

## ANEXO J – RELATÓRIO DE FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EJA I



### RELATÓRIO DE FORMAÇÃO JOVENS E ADULTOS – EJA I

Em junho de 2024, a Gerência de Formação e Monitoramento, através da Coordenadoria de Formação Continuada construiu um Plano de Ação, pautado na escuta dos docentes da RME de Salvador, realizada no primeiro semestre de 2024, no intuito de contemplar o maior número de profissionais, das etapas e modalidades ofertados pelo município, no que tange aos processos formativos.

Em julho, iniciamos o processo formativo de todos os professores da RME de Salvador, nos diversos segmentos e modalidades. Em agosto, após a vinda da formadora da EJA, professora Márcia, incluímos também a Educação de Jovens e Adultos dentro do Plano de Ação Formativo.

A ação foi planejada para os professores da EJA I (TAP I, II e III) com a oferta de encontros formativos mensalmente sobre temas ligados à alfabetização, no total foram realizadas 4 formações de 4 horas, perfazendo um total de 16 horas. Segue abaixo a temática trabalhada em cada encontro formativo:

#### Quadro 01 – Temáticas do Percorso Formativo da EJA I de 2024

AÇÃO	TEMÁTICA
Percorso Formativo da EJA I - Agosto	Práticas de alfabetização
Percorso Formativo da EJA I - Setembro	Leitura e escrita
Percorso Formativo da EJA I - Outubro	Consciência fonológica
Percorso Formativo da EJA I - Novembro	Atividades avaliativas de leitura e escrita

Fonte: Elaborado pela Coordenadora de Formação Continuada (2024).

A cada temática abordada nos encontros, também era feita a escuta das demandas pedagógicas dos professores, para que realizássemos o replanejamento da pauta formativa seguinte, buscando atender o pleito dos educadores. Como em julho ainda não tínhamos formadora da EJA, os encontros desta modalidade iniciaram em agosto e foram ofertados até novembro. Segue abaixo o quadro com o percentual de professores presentes:

**Quadro 02 - Percentual de profissionais presentes na Formação de Professores da EJA I**

AÇÃO	PERÍODO	QUANTIDADE DE PROFESSORES PREVISTOS	QUANTIDADE DE PROFESSORES PRESENTES	% DE FREQUÊNCIA
Percurso Formativo da EJA I - Agosto	12 a 16/08/24	334	204	61%
Percurso Formativo da EJA I - Setembro	02 a 06/09/24	334	158	48%
Percurso Formativo da EJA I - Outubro	07 a 11/10/24	247	108	44%
Percurso Formativo da EJA I - Novembro	04 a 08/11/24	246	111	45%

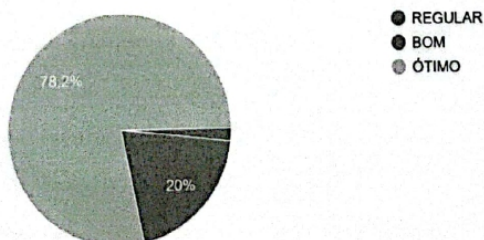
**Fonte:** Dados sistematizados pela equipe administrativa da CFC/GEFOM a partir das listas de frequências.

Ao final de cada formação, era solicitado que os professores respondessem um questionário no Google Forms, com o objetivo de avaliarmos todo processo formativo. A cada encontro almejávamos saber dos professores: se a pauta atendeu, sobre a condução da formadora, sobre o espaço de formação, etc. Na última avaliação pedimos que os professores avaliassem o segundo semestre, no que tange aos processos formativos. Segue gráfico com o resultado da avaliação:

**Gráfico 01 – Avaliação das Formações do segundo semestre de 2024**

**AValiação das Formações do Segundo Semestre:**

55 respostas



**Fonte:** Gráfico extraído do Google Forms (2024).

O gráfico acima demonstra que a maioria dos professores consideraram as formações ótimas, que os encontros foram adequados para sua prática pedagógica. Segue recortes de depoimentos colhidos na última formação realizada em novembro, conforme segue abaixo:

“Que a formadora contribuiu muito com o nosso fazer” (Professora da GR Cajazeiras).

“Tudo foi maravilhoso falar sobre avaliação” (Professora da GR Orla).

“Que tivemos uma professora dinâmica, amorosa e alegre” (Professora da GR Subúrbio II).

“Sempre maravilhosos os encontros” (Professora da GR Itapuã).

“Agregou produtivamente a minha práxis pedagógica: as avaliações com vistas a refletir focando na Metodologia da TRI elaborando-as e contemplando os descritores e os distratores. Valeu?” (Professor da Gr São Caetano).

“que a formação nos possibilitou boas reflexões sobre Avaliação” (Professora da GR Centro).

“Que podemos discutir sobre o processo avaliativo elaborando itens” (Professora da GR Cabula).

“Que a formação é um momento para refletirmos nossa prática Pedagógica” (Professora da GR Cidade Baixa/Liberdade).

“Que o trabalho foi pertinente” (Professor da GR Subúrbio I).

Além disso, foi realizada uma consulta aos professores sobre os processos formativos que desejam trabalhar em 2025. Segue resumo das solicitações:

- Que as formações permaneçam em 2025 com a mesma formadora desse segundo semestre;
- Estacionamento gratuito;
- Lanche;
- Tratamento da temática inclusão;
- Trazer o AVA para as formações;
- Ter também encontros online.

Diante do pleitos para 2025, observamos que no que toca a formação, precisamos aprimorar o processo formativo, trazendo para dialogar com os educadores a equipe do

Ambiente Virtual de Aprendizagem e ampliar o tempo de formação, acrescentando momentos on line.

Sobre o desejo de permanência da formadora em 2025, destacamos que Márcia Leone foi muito bem avaliada. Ela é servidora (coordenadora concursada da RME), graduada em Pedagogia, com especialização em Planejamento de Ensino e possui experiência na Educação de Jovens e Adultos, atuando como coordenadora desde 2007.

Vale pontuar que, antes de cada planejamento de um encontro formativo, a coordenadora de Formação Continuada junto com a formadora Márcia Leone analisavam os depoimentos dos professores na tentativa de melhorar o próximo momento formativo. Em grande parte, as temáticas tratadas atenderam as demandas solicitadas pelos professores da EJA I.

Relatório emitido pela DIPE, através da GEFOM/CFC.

Salvador, 03 de dezembro de 2024.

## ANEXO K – RELATÓRIO DE AÇÕES DA EJA I



**PREFEITURA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

### RELATÓRIO GERAL DAS AÇÕES DO ANO DE 2024

Em função da dificuldade encontrada com o Cadastro Escolar para matrícula do ano de 2024 para os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e atendendo a uma cláusula do Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) assinado no mês de julho com o Ministério Público Estadual e outras instituições, para a matrícula de 2025, foram realizadas algumas alterações para simplificar o Cadastro. Este Cadastro objetivou a divulgação das vagas nas Unidades de Ensino, independente da oferta da modalidade, com o intuito de ampliar a matrículas, resultando um total de 200 turmas de EJA I (equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental I) e 187 turmas de EJA II (equivalente anos finais do fundamental II) perfazendo um total de 387 turmas refletindo num aumento de 19 turmas para o ano de 2024. Inclusive com a reabertura de uma Unidade de Ensino

**O Cadastro em 2023 /2024 fez um total de 598 inscrições sendo:**

SEGMENTO	INSCRITOS/ 2023-2024
TAP I	136
TAP II	66
TAPIII	93
TAP IV	144
TAP V	159
TOTAL	598

**O Cadastro em 2024 /2025 fez um total de 1092 inscrições sendo:**

SEGMENTO	INSCRITOS / 2024-2025
TAP I	367
TAP II	107
TAPIII	167
TAP IV	215
TAP V	236
TOTAL	1092



## **BUSCA ATIVA**

Com base no cadastro essa Busca Ativa, identifica os estudantes contemplados pela inscrição realizada no Cadastro Escolar e que compareceram à Unidade de ensino pleiteada para realização da matrícula. Aos estudantes constantes nas listas de espera serão oferecidas vagas residuais em escolas com distância de até 1.200 metros de endereço indicado no cadastro.

Durante o período do Cadastro, cartazes foram distribuídos nas Instituições e divulgados em propagandas veiculadas nos meios de comunicação da cidade.

## **AÇÕES CULTURAIS E DE PARCERIAS VISITAÇÕES, FEIRAS E TEATROS**

No decorrer do ano letivo várias foram as saídas para eventos culturais.

1. Bienal do Livro. Grupos de (40) quarenta alunos por escola receberam vouchers para compra de livros e ou similares na feira que aconteceu no Centro de Convenções da Bahia.
2. Flipelô no mês de agosto, contempladas vinte e uma escolas para apreciar a festa Literária no Pelourinho.
3. Espaço Xisto Localizado na Biblioteca Central dos Barris "LABIRINTO – RIOS DE DENTRO", UMA INSTALAÇÃO PERFORMÁTICA. Contou com a participação de onze Escolas na plateia. Uma oportunidade para os alunos apreciarem um espetáculo cultural performático.
4. Cine Glauber Rocha com o filme: A Revolta dos Búzios, ocorrida na Bahia em 1798, e um dos mais importantes acontecimentos da história do Brasil.



## PARCERIA COM A CAIXA CULTURAL

A Smed em parceria com a Caixa Cultural, possibilitou que (34) trinta e quatro unidades de ensino que ofertam turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), contemplando as dez gerências regionais, participassem de atividades de arte-educação compostas por dinâmica de visita a exposições com as etapas interligadas de sensibilização, acolhimento e uma experiência cinematográfica. A proposta da visita é de mediação, prática, desdobramento e posterior avaliação das ações na Unidade Escolar. No retorno do segundo semestre, especificamente no dia três de julho, 03 Unidades Escolares participaram de uma ação exclusiva da Caixa Cultural, uma Roda de Conversa com um ator, diretor, escritor e roteirista Rodrigo França, carioca, responsável pela dramaturgia e direção do espetáculo infanto-juvenil *O Pequeno Príncipe Preto*, que discute os estereótipos associados à representação dos negros como heróis infantis, onde foi assistido por mais de 60 mil espectadores. A parceria com a Caixa Cultural assegura o traslado e o lanche dos educandos e profissionais que atuam nas escolas ao espaço. Trata-se de uma atividade muito importante para toda a comunidade escolar por estimular a apreciação das formas artísticas, despertar o interesse, respeito e valorização das produções artísticas e possibilitar aos alunos momentos para expressarem suas ideias, comunicarem sentimentos e percepções.

DATA	GERÊNCIA	ESCOLA
06/03	Cajazeiras	EM Ulysses Guimarães
07/03	São Caetano	EM Marechal Rondon

02/04	Cabula	EM Novo Horizonte
03/04	Itapuã	E M Nova do Bairro da Paz
16/04	Orla	E M Zulmira Torres
17/04	Centro	E M Olga Figueiredo
18/04	Cajazeiras	E M 2 de Julho
07/05	Centro	Hildete Lomanto
07/05	Subúrbio I	EM ACM
08/05	São Caetano	EM Padre Norberto
09/05	Centro	EM Lélis Piedade
03/07	Cajazeiras Liberdade Pirajá	E M Francisco Leite E M Alfredo Amorim E M Sociedade Fraternal
08/08	Pirajá	Escola Municipal Alexandrina Santos Pita
14/08	Centro	Alexandre Leal Costa
15/08	São Caetano	Campinas de Pirajá
21/08	Itapuã	Barbosa Romeo
22/08	Cajazeiras	Comunitária de Canabrava
10/09	Cajazeiras	São Francisco de Assis/Afonso Temporal



11/09	Liberdade/Cidade Baixa	Municipal Abrigo Filhos do Povo
17/09	Cabula	Escola Municipal São Gonçalo do Retiro
18/09	Subúrbio II	Municipal de Periperi
01/10	Cajazeiras	Municipal Elysio Athayde
02/10	Cabula	Municipal Hildete Bahia de Souza
17/10	São Caetano	Municipal Fonte do Capim
18/10	Cidade Baixa	Municipal Alfredo Amorim



### **PARCERIA COM A SECRETARIA MUNICIPAL DE POLÍTICAS PARA MULHER, INFÂNCIA E JUVENTUDE (SPMJ)**

A Secretaria Municipal de Educação (SMED), em parceria com a Secretaria Municipal de Políticas a Mulher Infância e Juventude (SPMJ), através da Diretoria de Política para Mulheres – DPM, desenvolve junto à comunidade escolar, e turmas da Educação de Jovens e Adultos – EJA, da Rede Pública de Ensino de Salvador, Oficinas e Rodas de Conversa com temáticas elucidativas sobre a violência doméstica contra as mulheres e suas intersecções de raça e gênero.

A Lei nº 4.969/2016, instituiu a Campanha “Agosto Lilás” e “Programa Maria da Penha vai à Escola”, visando sensibilizar a sociedade sobre a violência doméstica e familiar contra a mulher e a divulgar a Lei Maria da Penha. São tratados nos encontros as discriminações



geracionais, além de dados sobre a política de assistência e acolhimento existente no Município de Salvador para as mulheres em situação de violência doméstica. Abaixo cronograma de visitas às Unidades Escolares que tiveram início no mês de setembro e seguem até novembro deste.

Data	GRE	Unidade Escolar
07/08	Centro	Hildete Lomanto
08/08	Pirajá	Escola M. A. Santos Pita
14/08	Centro	Alexandre Leal Costa
15/08	São Caetano	Campinas de Pirajá
21/08	Itapuã	Barbosa Romeo
22/08	Cajazeiras	Com. de Canabrava
10/09	Cajazeiras	São Francisco de Assis/Afonso Temporal
11/09	Liberdade/Cidade Baixa	Municipal Abrigo Filhos do Povo
01/10	Cajazeiras	EM Elysis Athayde
02/10	Cabula	E M Hildete Bahia de Souza
17/10	São Caetano	E M Fonte do Capim
18/10	Cidade Baixa Liberdade	E M Alfredo Amorim



### **PARCERIA COM A UFBA/PLANETÁRIO**

Salvador agora tem seu primeiro Planetário! Localizado na entrada principal do Campus Universitário de Ondina da Universidade Federal da Bahia, nas proximidades do Jardim Zoológico e de pontos turísticos de Salvador. A cúpula do Planetário da UFBA possui 11 metros de diâmetro, comportando 85 poltronas e tecnologia de ponta em projeção esférica, proporcionando um ambiente envolvente e atrativo, com imersão em estudos não só da Astronomia, mas também, em diversas outras Ciências.

No dia 22 de agosto de 2024, o Planetário da UFBA disponibilizou ingressos para os professores e coordenadores pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Salvador. Uma experiência rica, um espaço importante para Cidade de Salvador, com sessões de cúpula e visitas ao Museu do Universo, foram alguns relatos de quem participou dessa noite, cheia de aprendizados, de respostas às muitas perguntas. Para as escolas públicas do nosso Estado, as visitas ao Planetário da UFBA serão gratuitas, e contarão com a Secretaria de Educação Municipal para **viabilizar o transporte dos estudantes.**



## PARCERIA COM O TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL (TRE)

Quanto à parceria estabelecida junto à Smed, o Tribunal Regional Eleitoral - TRE realizou "Ações de Enfrentamento à Desinformação (Fake News)". No ano de 2024, para esta ação foram realizadas palestras em 20 escolas, distribuídas entre todas as Gerências Regionais.

Inclui-se também o Concurso de frases, com a referida temática, com premiação para os 1º, 2º e 3º colocados. Foram 30 unidades participantes com 188 frases inscritas com 10 finalistas e 3 premiadas com um tablet cada! No dia 13 de novembro essa premiação contou com a participação das 6 Escolas finalistas que receberam uma Placa de condecoração e os professores dos alunos premiados também foram homenageados.



### **PARCERIA COM A CONTROLADORIA GERAL DO MUNICÍPIO (CGM)**

A CIDADE SOMOS NÓS, concebido pela Controladoria Geral do Município (CGM) em parceria com a Secretaria Municipal da Educação (SMED), compõe um conjunto de ações educativas relacionadas ao aprendizado da cidadania na perspectiva do Controle Social, da Transparência Pública e Educação Fiscal. Lançado em 2016, o programa já beneficiou nas suas cinco edições (2017, 2018, 2019, 2022 e 2023) um total de 13.529 alunos (oficinas), referente às turmas dos 8º e 9º anos do ensino fundamental anos finais e turmas de fluxo nas escolas municipais de Salvador. O programa A CIDADE SOMOS NÓS, vem a cada ano se consolidando como uma iniciativa diferenciada de ação educacional efetiva para o fomento da cidadania participativa, fundamentada nos princípios e dispositivos democráticos, estruturantes dos espaços sociais, sempre pautada na transparência pública e no controle social. Em agosto de 2024, o presente Projeto foi lançado para o público da EJA para as turmas de EJA II Tempo de Aprender V. O Objetivo é disponibilizar conhecimentos para a formação de cidadãos atuantes e conscientes da importância da transparência pública como ferramenta de controle social. Para cumprir o referido objetivo, profissionais da CGM que atuam na área de transparência e controle social, em parceria com os professores da rede municipal de ensino, realizam encontros pedagógicos interativos

as Oficinas Interativas de Transparência e Controle Social – com os alunos participantes, os quais recebem exemplares impressos da “Cartilha A CIDADE SOMOS NÓS”, o material didático concebido especialmente para o projeto e disponível também na versão online por meio do endereço eletrônico: [www.acidadesomosnos.salvador.ba.gov.br/](http://www.acidadesomosnos.salvador.ba.gov.br/). Os alunos são convidados a participar de concurso de Expressão Literária e Protagonismo Cidadão que

abordam temáticas relacionadas aos conteúdos aprendidos nas oficinas. (em específico: uma carta ao prefeito da cidade) Os certames premiam os alunos autores dos melhores trabalhos, avaliados em três comissões julgadoras (Escolar/ Gerência Regional/ Final com SMED e CGM), sendo homenageados e premiados em cerimônias especiais na presença do Sr. prefeito de Salvador, autoridades públicas, professores, gestores escolares e familiares ou responsáveis pelos alunos. No mês de novembro e Dezembro o Concurso foi concluído com a inscrição de 30 Escolas finalizando 64 cartas das quais sairão 3 finalistas premiados.



## QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Este Projeto prevê a formação geral da EJA no segmento EJA II (TAP IV e V), associada a cursos de qualificação profissional inicial, conforme previsto na Resolução CNE/CEB nº 01 de 28 de maio de 2021, atendendo às Diretrizes do Plano da Gestão Municipal - PMS, quadriênio 2021-2024, com intuito de favorecer a inserção dos estudantes no mercado de trabalho, a ascensão profissional e possível elevação de renda e melhores condições de

vida. Dessa forma, os educandos dessa modalidade, ao mesmo tempo em que avançam no ensino regular, têm acesso ao conhecimento e à qualificação para melhores

oportunidades no mundo do trabalho através de parceria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) Dendezeiros e Cimatec.

São oferecidos os cursos:

- Mantenedor de Tablets e Smartphone,
- Montador e Reparador de Microcomputador,
- Operador de Microcomputador e Informática,
- Instalação de TV a Cabo e por Satélite, Internet e Telefone,
- Instalador de Sistema de Automação Residencial,
- Design e marketing Digital.

Os cursos são organizados da seguinte forma: turmas remanescentes, ou seja, turmas que iniciaram o curso em 2023 e completam a carga horária no ano de 2024 e as novas turmas do ano letivo de 2024 contemplando apenas os alunos do TAP V com previsão para conclusão e formatura para dezembro de 2024.

Ano	2023	2024
Quantidade de cursos	<b>04</b>	<b>06</b>
Quantidade de turmas	<b>34</b>	<b>52</b>
Matrícula	<b>770</b>	<b>1002</b>
Frequência	<b>194</b>	<b>372</b>
CERTIFICADOS	<b>177</b>	<b>P/2025</b>



## FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) II SOBRE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

- Objetivo: proporcionar aos(as) professores(as) da Rede pública municipal que atuam na EJA II o acesso à literatura, bem como aprendizagens práticas relativas às tecnologias digitais educacionais disponíveis na Rede para que possam facilitar, otimizar e potencializar sua prática docente;
- Público atendido: professores(as) da Rede pública municipal que atuam na EJA II, de todos os componentes curriculares.
- 

### Formação de Professores EJA II - Tecnologias Educacionais

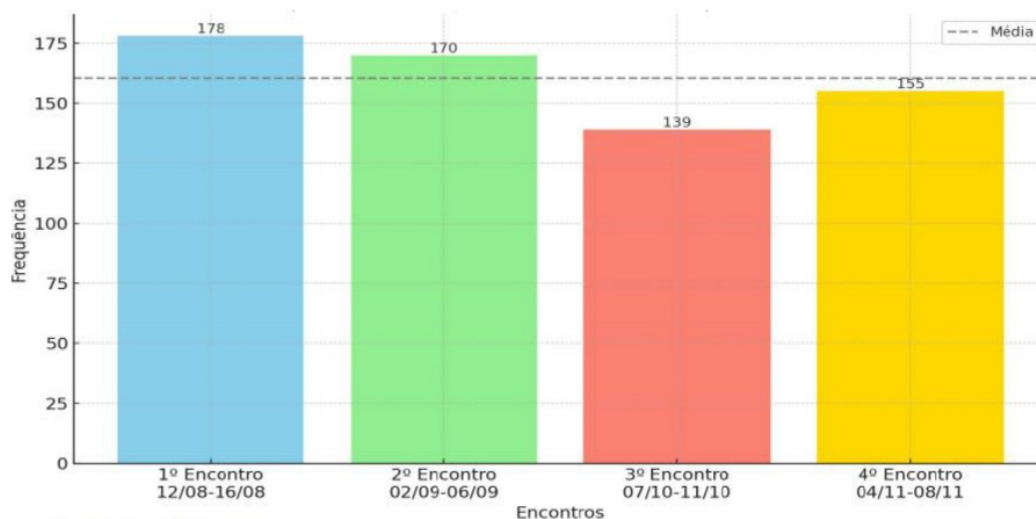
Professores(as) dos Componentes Curriculares	Período	Pauta	Quantidade
Artes Plásticas; Ciências Naturais; Dança; Educação Física; Geografia; História; Língua Espanhola; Língua Inglesa; Língua Portuguesa; Matemática; Música e Teatro.	12 a 16/08/2024	Tecnologias no Cotidiano e Tecnologias Educacionais na EJA. Material orientador sobre os Chromebooks. Formações: Cursos de Avaliação de Desempenho, Cursos Google, AVA MEC. Ambiente Virtual de Aprendizagem.	194
	02 a 06/09/2024	Conceitos de EJA. Orientações técnicas sobre os Carrinhos de Armazenamento e os Chromebooks. Proposições e orientações pedagógicas para o uso pedagógico do Chromebook em sala de aula. Atividades práticas Utilização do Google Docs e Google Forms. Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA): banco de questões.	201
	07 a 11/10/2024	Letramento digital no contexto da educação de jovens e adultos. Explorando a plataforma <i>Wordwall</i> . Desafios AVA - Jogos para a EJA II.	187
	04 a 08/11/2024	Inteligência Artificial no planejamento pedagógico.	Estimativa de 200 professores (as)

Fonte: Listas de Presença dos Encontros



Fonte: SMED (2024).

**Gráfico 1 - Quantidade de Professores(as) da EJA II na Formação sobre Tecnologias Educacionais**



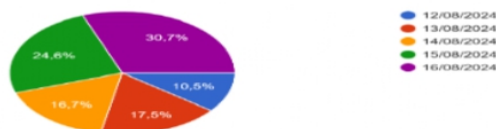
Fonte: Lista de Presença

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) I SOBRE ALFABETIZAÇÃO - GEFOM**

O Programa de Formação Continuada para os professores da EJA I teve abordagem voltada para a alfabetização, com o intuito de colaborar com ferramentas pedagógicas possíveis para os professores que em classe tentam minimizar o analfabetismo. Esta formação foi realizada pela Gerencia de Formação e Monitoramento - GEFOM

Abaixo um gráfico da participação dos professores no mês de agosto de 2024.

DIA QUE PARTICIPOU DA FORMAÇÃO:  
114 respostas



FUNÇÃO:  
114 respostas



## DOCUMENTO ORIENTADOR DO PPP PARA A COMISSÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

No segundo semestre no mês de setembro de 2024, a Comissão de Elaboração do Projeto Político pedagógico, presidido pela Gerencia de Gestão Escolar – GEGES organizou encontros com a Gerencia Regionais de Educação para orientar e subsidiar as Unidades Escolares para a construção do PPP. Coube para a Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos elaborar um documento norteador. Documento este, que fora socializado em plenária apresentado por uma técnica da Coordenadoria.

### Proposta Pedagógica

#### 1. Currículo da EJA:

##### Algumas reflexões:

- Como tornar o currículo vivo, dinâmico, conectado ao mundo e ao educando?
- Como garantir a organização, a acessibilidade, a qualidade e a relevância do currículo voltado para atender jovens, adultos e idosos?
- Como tornar a escola um centro de referência cultural da comunidade?

##### Questões necessárias a serem abordadas:

- Acesso e permanência dos alunos e alunas na escola;
- Ambiente Educativo;
- Matriz Curricular diferenciada;
- Mundo do Trabalho e Qualificação Profissional;
- Planejamento e Prática Pedagógica;
- Procedimentos metodológicos;
- Gestão da Aprendizagem;
- Avaliação escolar emancipatória;
- Gestão escolar democrática;
- Formação e condições de trabalho dos profissionais.





## **PACTO NACIONAL**

Feita a adesão ao pacto Nacional e também ao Programa Brasil Alfabetizado ficando este último a ser efetivado em janeiro de 2025 devido à dificuldade de liberação do cadastro do Secretário de Educação do Município de Salvador pelo MEC.

## **INSERÇÃO DIGITAL**

Todas as Unidades Escolares em 2024 receberam laboratórios móveis com Chromebook. Ao receber esses equipamentos todas foram orientadas a utilizarem também com as turmas da EJA. Paralelo a isso, durante o processo formativo dos professores da EJA II, a Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos em parceria com a Coordenação de Inovação Tecnológica, através do AVA Inteligente, possibilitaram a construção e embarque dos alunos à Plataforma disponibilizando a inserção dos Saberes EJA e construção dos desafios que compõem as trilhas pedagógicas da Plataforma.

Para o ano de 2025, o projeto amplia para a EJA I, inclusive com formação de iniciação tecnológica para os Professores Pedagogos 1 e 2.

Coordenadora de Educação de Jovens e Adultos

Mércia Cristina B S Machado

Salvador, 17 de dezembro de 2024

## ANEXO L – DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE SALVADOR

10

SALVADOR-BAHIA  
SEXTA-FEIRA  
09 DE AGOSTO DE 2024  
ANO XXXVII | N.º 8.844DIÁRIO OFICIAL DO  
MUNICÍPIO

PROCESSO	REQUERENTE	MATRÍCULA
662/2024	BRUNA RODRIGUES BRAGA GALVÃO	3107331

GABINETE DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, em 08 de agosto de 2024.

ISABELA LOUREIRO CABRAL  
Subsecretária

## PORTARIA Nº 869/2024

A SUBSECRETÁRIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, em conformidade com a Portaria nº 156/2023, publicada no DOM nº 8.500, de 23 de março de 2023,

## RESOLVE:

AMPLIAR a jornada de trabalho da professora abaixo relacionada, de 20 horas para 40 horas, com base no parecer da Comissão Permanente de Acompanhamento - COPEA, e fundamento na Lei n. 8.722/2014, regulamentada pelo Decreto n. 26.168/2015, devendo comparecer à Coordenadoria de Movimentação de Pessoal - CMP/DGESP/SMED, para o devido encaminhamento.

PROCESSO	REQUERENTE	MATRÍCULA
25788/2024	MARILENE BARBOSA AROUCA	3085259

GABINETE DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, em 08 de agosto de 2024.

ISABELA LOUREIRO CABRAL  
Subsecretária

## PORTARIA Nº 848/2024

PUBLICADA NO DOM DE 07/08/2024  
REPUBLICAÇÃO POR INCORREÇÃO

A SUBSECRETÁRIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, em conformidade com a Portaria nº 156/2023, publicada no DOM nº 8.500, de 23 de março de 2023,

Considerando que a Educação de Jovens e Adultos tem como objetivo possibilitar o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos de todas as pessoas que não iniciaram ou interromperam o processo educativo;

Considerando a necessidade de alinhar as políticas públicas educacionais nacionais para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal;

Considerando a Resolução CNE/CEB nº 01/2021 que orienta as diferentes formas de oferta e organizações pedagógicas da modalidade Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal.

## RESOLVE:

Art. 1º Constituir a Comissão Especial da Educação de Jovens e Adultos - EJA da Rede Municipal de Ensino de Salvador, com a finalidade de estudo, análise e proposição para elaboração, implementação e desenvolvimento da política pública para a referida modalidade.

Art. 2º A Comissão Especial será composta pelos seguintes membros:

NOME	MATRÍCULA	REPRESENTAÇÃO
CRISTIANE TRINDADE DE MIRANDA	3121920	SMED (ÓRGÃO CENTRAL)
PATRICIA PEREIRA ANACLETO FRANCO	3166801	SMED (ÓRGÃO CENTRAL)
CRISTIANI CASTRO DO LAGO	3115522	SMED (ÓRGÃO CENTRAL)
MÉRCIA CRISTINA BARBOSA DE SOUZA MACHADO	3069101	SMED (ÓRGÃO CENTRAL)
MEYRE ANE SAMPAIO MOREIRA	3115777	GESTORES ESCOLARES
VALCINEIDE SANTOS DE ALMEIDA	3114920	PROFESSORES
ALAÍDE SANTOS DE SANTANA	3087552	COORDENADORES PEDAGÓGICOS
ALINE MARIA SANTOS FERREIRA	3074901	GERÊNCIAS REGIONAIS
OLÍMPIA RAMOS VIANA GORDIANO	3098138	GERÊNCIAS REGIONAIS
MISIA PONTES ALMEIDA SOUSA	3116020	CME
ROSE ASSIS	3085915	APLB
ARIELMA GALVÃO DIAS DOS SANTOS	3127349	APLB

Art. 3º A Comissão Especial será presidida pela representante da SMED, a servidora Mércia Cristina Barbosa de Souza Machado, matrícula nº 3069101

Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogando a Portaria nº 235/2022.

GABINETE DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, em 06 de agosto de 2024.

ISABELA LOUREIRO CABRAL  
Subsecretária

Conselho Municipal de Educação - CME

## RESOLUÇÃO CME Nº 045/2024

Renovação de Autorização para Funcionamento da Instituição de Ensino Comunitária, integrante do Sistema Municipal de Ensino de Salvador, com oferta de Educação Infantil - Creche e Pré-escola.

O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso das suas atribuições, tendo em vista o que dispõem o art. 11, inciso IV e art. 18, inciso II, da Lei Federal nº. 9.394/96, que fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nas Resoluções CME nº 035/2014, assim como o seu Regimento Interno, Capítulo II, art. 3º, Inciso XXII, à vista da deliberação adotada na Sessão Plenária 15 de dezembro de 2023.

## RESOLVE:

Art. 1º Renovar Autorização, por 03 (três) anos, a partir de 07/12/2023 com vigência até 31/12/2026 para funcionamento da Instituição de Ensino Comunitária, integrante do Sistema Municipal de Ensino de Salvador, com oferta de Educação Infantil - Creche e Pré-escola, cujo processo foi analisado e o Parecer Conclusivo aprovado por este Conselho Municipal de Educação - CME, relacionada no Anexo desta Resolução.

Art. 2º Aprovar Regimento Escolar da Instituição de Ensino.

Art. 3º Estabelecer que a Instituição de Ensino indicada no anexo desta Resolução, deverá atender, durante o período correspondente à vigência do Ato Autorizativo para Funcionamento, a recomendação constante do Parecer Conclusivo que deu origem a esta Resolução.

Art. 4º Considerar suspensa a Autorização a que se refere o art. 1º desta Resolução, caso se constate neste período irregularidade que venham comprometer o desenvolvimento das ações às quais a Instituição se propõe realizar, bem como o não cumprimento da recomendação do Parecer Conclusivo.

Art. 5º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Salvador, 07 de agosto de 2024.

ADENILDES TELES DE LIMA

Conselheira Relatora  
Presidente

## ANEXO I

## RESOLUÇÃO CME Nº 045/2024

Instituição de Ensino Comunitária, com Renovação de Autorização para Funcionamento por 03 (três) anos, a partir de 07/12/2023 com vigência até 31/12/2026.

Nº	Nº DO PROCESSO/ Nº DO PARECER CONCLUSIVO	INSTITUIÇÃO	RAZÃO SOCIAL/ CNPJ	ENDEREÇO
01	5089/2023 073/2024	CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL CANTO DA PAZ	ASSOCIAÇÃO DE ALAGADOS III CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL CANTO DA PAZ CNPJ 16388799/0001-02	AVENIDA SÃO ROQUE Nº 364 - URUGUAI CEP 40450-355 SALVADOR - BAHIA

## SECRETARIA MUNICIPAL DE PROMOÇÃO SOCIAL, COMBATE À POBREZA, ESPORTES E LAZER - SEMPRE

## PORTARIA 167/2024

O Secretário Municipal de Promoção Social, Combate à Pobreza, Esportes e Lazer, no uso de suas atribuições legais,

## RESOLVE:

Tornar pública a decisão da Comissão Deliberativa, nomeada pela Portaria nº 164/2024, publicada no DOM nº 8.841, que avaliou o (s) requerimento (s) da ajuda de custo, com base no Decreto nº 37.298 de 18 de agosto de 2023 alterado pelo Decreto nº 37.636 de 20 de outubro de 2023 que regulamenta a Lei Municipal nº 9.665/2023.

ATLETA/PARATLETA	CPF	PROCESSO	DECISÃO
Pollyanna Andrezza Acioli Milazzo	846.xxx.244-15	164025/2024	DEFERIDO
Pedro Henrique Oliveira do Carmo	858.xxx.985-30	161962/2024	DEFERIDO
Pedro Mattos Pina Figueiredo	065.xxx.555-86	163915/2024	DEFERIDO
Fabio de Queiroz Rigueira	918.xxx.985-15	163385/2024	DEFERIDO
Karen Santana Abreu	869.xxx.605-03	164489/2024	DEFERIDO
Marcio Guilherme dos Santos Silva	092.xxx.455-60	164298/2024	DEFERIDO
Esther Victoria dos Santos Silva	092.xxx.625-70	164238/2024	DEFERIDO
Celine Souza Bispo	865.xxx.345-32	163470/2024	DEFERIDO
Stefany dos Santos Ribeiro	109.xxx.775-50	163713/2024	DEFERIDO
Isabella Marie Rocha Hardmann	095.xxx.775-26	164724/2024	DEFERIDO
Juliana Dourado de Araujo	025.xxx.535-71	164350/2024	DEFERIDO
Eric Filipe Barbosa Fernandes	062.xxx.505-12	165150/2024	DEFERIDO

Ficam convocados (as) os (as) interessados (as) para assinatura dos Termos de Compromisso, no prazo de 15 dias, conforme art. 8º do Decreto nº 37.298/2023, sob pena de perda do direito ao benefício.

GABINETE DO SECRETÁRIO MUNICIPAL DE PROMOÇÃO SOCIAL, COMBATE À POBREZA, ESPORTES E LAZER, em 08 de agosto de 2024.

ANTÔNIO JOSÉ DA CRUZ JUNIOR MAGALHÃES