



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – *CAMPUS I*
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**



JACKELINE SILVA CARDOSO

**AS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO:**

prosas reflexivas para o (entre)tecer das políticas públicas de formação

**SALVADOR
2025**

JACKELINE SILVA CARDOSO

**AS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO:**

prosas reflexivas para o (entre)tecer das políticas públicas de formação

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação - *Campus* I, no âmbito da Linha de Pesquisa II: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador(a), vinculada ao Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Autobiografias e Políticas Públicas (FORMAPP), como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Regina Dantas.

Coorientadora: Profa. Dra. Graça dos Santos Costa.

**Salvador
2025**

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pelo SISB/UNEB.
Dados fornecidos pelo próprio autor.

C268a

Cardoso, Jackeline Silva

AS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO: prosas reflexivas para o (entre)tecer das políticas públicas de formação / Jackeline Silva Cardoso. Orientador(a): Tânia Regina Dantas. Coorientador(a): Graça dos Santos Costa. Salvador, 2025.

184 p.

Tese (Doutorado). Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Salvador. 2025.

Contém referências, anexos e apêndices.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Trajetória Formativas Docentes . 3. Ensino Médio . 4. Políticas Públicas de Formação Docentes . 5. Experiências . I. Dantas, Tânia Regina . II. Costa, Graça dos Santos . III. Universidade do Estado da Bahia. Salvador. IV. Título.


CDD: 007


FOLHA DE APROVAÇÃO


AS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO MÉDIO: PROSAS REFLEXIVAS PARA O (ENTRE)TECER DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO

JACKELINE SILVA CARDOSO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, em 30 de setembro de 2025, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:


Profa. Dra. Graça dos Santos Costa
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Diversidad y cambio en educación: políticas y prác
Universitat de Barcelona, UB, Espanha

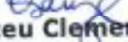

Profa. Dra. Tânia Regina Dantas
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universitat Autònoma de Barcelona, UAB, Espanha

Documento assinado digitalmente
 JAQUELINE PEREIRA VENTURA
Data: 30/09/2025 22:35:33 -0300
Verifique em <https://validar.jb.gov.br>

Profa. Dra. Jaqueline Pereira Ventura
Universidade Federal Fluminense - UFF
Doutorado em Educação
Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil

Assinado por: Joaquim Luís Medeiros Alcoforado
Num. de Identificação: 07341078
Data: 2025.11.26 18:31:14+00'00"

Prof. Dr. Joaquim Luís Medeiros Alcoforado
Universidade de Coimbra - UC
Doutorado em Ciências da Educação
Universidade de Coimbra, UC, Portugal


Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

À todas as pessoas pertencentes a EJA.

À minha família.

À todas/os aquelas/es que lutam pela democracia, justiça social e por educação

digna e humana às diferentes pessoas.

Ao Supremo, Ser que ilumina e guia a minha existência.

À minha mãe, Marlene, e ao meu pai, Derivaldo, por sempre me despertarem a
buscar o melhor, sobretudo na educação.

A minha avó, Celcina, e ao meu avô, Manoel, inspiração e força aos meus dias.

À minha sobrinha, Ester, e meus sobrinhos, Heitor e Kaio, “humaninhos” que com
sua leveza e inocência me animam a sempre persistir.

Ao meu cachorro, Pingo, e a cadelinha, Sasha, “serzinhos” que me acalmam com
suas estripulias.

Ao meu irmão, Jackson e às minhas irmãs Jéssica e Simone pela cumplicidade,
apoio e compreensão no decorrer dessa caminhada.

Aos familiares, sobretudo Adilson, Maria e Adailton, bem como as/aos amigas/os,
em especial à Madá, Djalma, Gleisia e Sianey pelo carinho.

À Emília Karla, uma amiga-irmã, que o universo me presenteou.

À Taísa, Cláudia Opa, Érico e Antônio por fazerem a caminhada mais leve.

À Elza pela sensibilidade, carinho, apoio e suporte, especialmente, durante minha
ausência na escola que atuo.

À orientadora, Profa. Dra. Tânia Dantas, por acompanhar e acreditar no potencial da
pesquisa, mesmo diante dos meus atrasos.

À Profa. Dra. Graça Costa, pela coorientação, significativa à trama desta tese.

Ao Prof. Dr. Elizeu Clementino, pela escuta e acolhimento. Seu respeito e zelo é
algo que quero perpetuar em minha atuação docente e social.

À UNEB e à PPG, que por meio da Bolsa Propesq, colaboraram para a minha
permanência no Doutorado. Vivas aqueles/as que incentivam a pesquisa no Brasil!

À UE pesquisada. Todas/os colaboraram a minha formação.

À Secretaria do PPGEduc, por serem solícitos às demandas realizadas.

À Banca Examinadora, Prof. Dr. Elizeu Clementino; Profa. Dra. Jaqueline Ventura e
ao Prof. Dr. Joaquim Alcoforado. Suas orientações consolidam este trabalho!

A todos os seres e a tudo que conspirou para que eu chegasse até aqui, meu
profundo agradecimento...

Muitíssimo Obrigada!

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

Paulo Freire (1985)

CARDOSO, Jackeline Silva. **As Trajetórias Formativas de Docentes da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio: prosas reflexivas para o (entre)tecer das políticas públicas de formação.** 2025. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2025.

RESUMO

Este relatório de tese tem por objeto às trajetórias formativas docentes da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio. A investigação surgiu, *à priori*, das seguintes perguntas: o que narram as/os professoras/es da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio sobre as suas trajetórias formativas? O que as trajetórias revelam para as políticas públicas de formação docente no âmbito da EJA? Nessa linha, o principal objetivo do estudo esteve em compreender, com as trajetórias formativas das/os professoras/es da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Médio (EM), como se constituem docentes, analisando o que elas revelam para as políticas de formação destinadas à modalidade. Com o intuito de estabelecer diálogos que contemplassem tal objetivo, é que, a presente pesquisa, também, buscou: discutir a EJA no âmbito da educação brasileira na contemporaneidade; analisar as narrativas das participantes da pesquisa, com o intuito de compreender como se constituem docentes e tecem sua trajetória formativa, além de apreender e analisar, com a dinâmica analítica da pesquisa, o que é revelado para o desenvolvimento de políticas contemporâneas de formação específicas à EJA. A intersecção da abordagem qualitativa, fenomenológica e da pesquisa (auto)biográfica viabilizou a apreensão dos significados e a compreensão das informações que emergiram da pesquisa de campo, as quais foram obtidas por meio dispositivos metodológicos da pesquisa documental; observação; diário das experiências da pesquisadora e das entrevistas narrativas com as professoras. As protagonistas e cocriadoras desta produção foram duas professoras pertencentes à EJA do Tempo Formativo VI e VII, no âmbito do Ensino Médio, sendo o *lócus* uma escola pública da Rede Estadual de Educação da Bahia, localizada na cidade de Guanambi. A análise compreensivo-interpretativa, de base hermenêutica, foi um dos fios dialógicos responsáveis em delinear os conhecimentos e saberes tecidos ao longo da pesquisa. Os resultados da investigação evidenciaram que as trajetórias docentes, tecidas pelas experiências, forjam os processos de formação de professoras/es na/com/para a profissão. A tese deste estudo está na interpretação e afirmação da dimensionalidade das trajetórias docentes como artefato dialógico para o (entre)tecer de políticas públicas educacionais, sobretudo, políticas de formação docente, referendadas no protagonismo daquelas e daqueles que compõem o universo escolar. Há, portanto, neste estudo a defesa da representatividade das trajetórias formativas docentes na articulação de caminhos para o planejamento e implementação de ações que fortaleçam a Educação de Jovens e Adultos, priorizando as especificidades que compõem o seu público.

Palavras-Chave: Experiências; Trajetórias formativas; Educação de Jovens e Adultos; Ensino Médio; Políticas públicas de formação docente.

CARDOSO, Jackeline Silva. **Las trayectorias de formación de docentes de educación de personas jóvenes y adultas en la educación secundaria: prosa reflexiva para el (entretendido) de políticas públicas de formación.** 2025. Tesis (Doctorado). Programa de Posgrado en Educación y Contemporaneidad, Universidad del Estado de Bahía, Salvador, 2025.

RESUMEN

Este informe de tesis examina las trayectorias educativas del profesorado de educación de jóvenes y adultos de secundaria. La investigación surgió de las siguientes preguntas: ¿Qué dicen los profesores de educación de jóvenes y adultos de secundaria sobre sus trayectorias educativas? ¿Qué revelan estas trayectorias para las políticas públicas de formación docente en el ámbito de la educación de personas adultas (EJA)? El objetivo principal del estudio fue comprender, a través de las trayectorias educativas del profesorado de educación de jóvenes y adultos (EJA), cómo se convierten en docentes y analizar qué revelan estas trayectorias para las políticas de formación docente. Para establecer diálogos que aborden este objetivo, esta investigación también buscó: discutir la educación de personas adultas (EJA) en la educación brasileña contemporánea; analizar las narrativas de los participantes de la investigación, con el objetivo de comprender cómo se convierten en docentes y cómo construyen sus trayectorias formativas, además de capturar y analizar, a través de la dinámica analítica de la investigación, los hallazgos para el desarrollo de políticas de formación contemporáneas específicas para la EJA. La intersección de los enfoques cualitativo, fenomenológico y (auto)biográfico posibilitó la aprehensión de significados y la comprensión de la información que emergió de la investigación de campo, la cual se obtuvo mediante los siguientes dispositivos metodológicos: investigación documental; observación; diario de experiencias del investigador; y entrevistas narrativas con los docentes. El análisis comprensivo-interpretativo, basado en la hermenéutica, fue uno de los hilos dialógicos responsables de delinear los conocimientos y saberes tejidos a lo largo de la investigación. Los protagonistas y cocreadores de esta producción fueron dos docentes de EJA de los Períodos Formativos VI y VII, en el ámbito de la enseñanza secundaria, siendo el locus una escuela pública de la Red de Educación del Estado de Bahía, ubicada en la ciudad de Guanambi. Los resultados de la investigación mostraron que las trayectorias docentes, tejidas a través de las experiencias, moldean los procesos de formación docente en, con y para la profesión. La tesis de este estudio es interpretar y afirmar la dimensionalidad de las trayectorias docentes como un elemento dialógico para la articulación de las políticas educativas públicas, en especial las políticas de formación docente, con base en el protagonismo de quienes conforman el entorno escolar. Por lo tanto, este estudio aboga por la representatividad de las trayectorias docentes para articular vías de planificación e implementación de acciones que fortalezcan la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, priorizando las especificidades de su público objetivo.

Palabras-clave: Experiencias; Trayectorias formativas; Educación de Personas Jóvenes y Adultas; Educación Secundaria; Políticas públicas de formación docente.

CARDOSO, Jackeline Silva. **Les trajectoires de formation des enseignants de l'éducation des jeunes et des adultes dans l'enseignement secondaire: une prose réflexive pour l'(entre)tissage des politiques publiques de formation.** 2025. Thèse (Doctorat) – Programme Postgraduate en Éducation et Contemporanéité, Université d'État de Bahia, Salvador, 2025.

RÉSUMÉ

Ce mémoire examine les trajectoires éducatives des enseignants du secondaire, en éducation des jeunes et des adultes. La recherche s'articule autour des questions suivantes : Que disent les enseignants du secondaire, en éducation des jeunes et des adultes, de leurs trajectoires éducatives ? Que révèlent ces trajectoires pour les politiques publiques de formation des enseignants dans le cadre de l'éducation des adultes (EJA)? L'objectif principal de l'étude était de comprendre, à travers les trajectoires éducatives des enseignants du secondaire, comment ils deviennent enseignants et d'analyser ce que ces trajectoires révèlent pour les politiques de formation des enseignants. Afin d'établir des dialogues répondant à cet objectif, cette recherche visait également à : aborder l'éducation des adultes (EJA) dans l'éducation brésilienne contemporaine ; analyser les récits des participants à la recherche afin de comprendre comment ils deviennent enseignants et construisent leurs trajectoires de formation, et de saisir et d'analyser, à travers la dynamique analytique de la recherche, les résultats pour l'élaboration de politiques de formation contemporaines spécifiques à l'EJA. L'intersection des approches qualitative, phénoménologique et (auto)biographique a permis d'appréhender les significations et de comprendre les informations issues de la recherche de terrain, obtenue grâce aux dispositifs méthodologiques suivants : recherche documentaire ; observation ; journal d'expériences du chercheur ; et entretiens narratifs avec les enseignants. L'analyse interprétative compréhensive, fondée sur l'herméneutique, a été l'un des fils conducteurs dialogiques permettant de définir les connaissances et la sagesse tissées tout au long de la recherche. Les protagonistes et co-créateurs de cette production étaient deux enseignants de l'EJA des périodes de formation VI et VII, dans le cadre du lycée, le lieu étant un établissement public du réseau éducatif de l'État de Bahia, situé dans la ville de Guanambi. Les résultats de la recherche ont montré que les trajectoires d'enseignement, tissées à travers les expériences, façonnent les processus de formation des enseignants à, avec et pour la profession. La thèse de cette étude est d'interpréter et d'affirmer la dimensionnalité des trajectoires d'enseignement comme un élément dialogique permettant l'articulation des politiques publiques éducatives, notamment celles de formation des enseignants, en s'appuyant sur le rôle des acteurs du milieu scolaire. Par conséquent, cette étude plaide en faveur de la représentativité des trajectoires de formation des enseignants dans l'articulation des stratégies de planification et de mise en œuvre d'actions visant à renforcer l'éducation des jeunes et des adultes, en accordant la priorité aux spécificités de ses publics cibles.

Mots-clés: Expériences ; Trajectoires de formation ; Éducation des jeunes et des adultes ; Lycée ; Politiques publiques de formation des enseignants.

CARDOSO, Jackeline Silva. **The Formative Trajectories of Teachers in Youth and Adult Education in Secondary Education: reflective prose for the (inter)weaving of public training policies.** 2025. Doctoral Thesis. Postgraduate Program in Education and Contemporaneity, State University of Bahia, Salvador, 2025.

ABSTRACT

This thesis report focuses on the formative trajectories of teachers in Youth and Adult Education at the secondary level. The investigation arose, a priori, from the following questions: what do teachers in Youth and Adult Education at the secondary level narrate about their formative trajectories? What do these trajectories reveal for public policies on teacher training within the scope of Youth and Adult Education? Along these lines, the main objective of the study was to understand, through the formative trajectories of teachers in Youth and Adult Education (EJA) at the secondary level, how they become teachers, analyzing what these trajectories reveal for training policies aimed at this modality. In order to establish dialogues that would encompass this objective, the present research also sought to: discuss EJA within the context of contemporary Brazilian education; This study analyzes the narratives of the research participants in order to understand how teachers are formed and how their formative trajectory is constructed, as well as to apprehend and analyze, through the analytical dynamics of research, what is revealed for the development of contemporary training policies specific to Youth and Adult Education (EJA). The intersection of qualitative, phenomenological, and (auto)biographical research approaches enabled the apprehension of meanings and the understanding of information that emerged from the field research, which was obtained through methodological devices of documentary research; observation; the researcher's diary of experiences; and narrative interviews with the teachers. The protagonists and co-creators of this production were two teachers belonging to the EJA of Formative Time VI and VII, within the scope of High School, the locus being a public school of the State Education Network of Bahia, located in the city of Guanambi. The comprehensive-interpretative analysis, based on hermeneutics, was one of the dialogical threads responsible for delineating the knowledge and know-how woven throughout the research. The research results showed that teaching trajectories, woven from experiences, shape the processes of teacher training in/with/for the profession. The thesis of this study lies in the interpretation and affirmation of the dimensionality of teaching trajectories as a dialogical artifact for the (inter)weaving of educational public policies, especially teacher training policies, based on the protagonism of those who make up the school universe. Therefore, this study defends the representativeness of teachers' formative trajectories in articulating paths for the planning and implementation of actions that strengthen Youth and Adult Education, prioritizing the specificities that comprise its public.

Keywords: Experiences; Formative trajectories; Youth and Adult Education; Secondary Education; Public policies for teacher training

SUMÁRIO

I. PROSAS INTRODUTÓRIAS: OS TECIDOS QUE ME MOVEM À COSTURA DA PESQUISA	14
1.1 RETALHOS DE MIM: AS IMPLICAÇÕES DA PESQUISADORA	15
1.1.1 Os fios que promovem o tecer: o objeto, a pergunta e os objetivos	24
1.2 O TECER DA TESE	28
II. ALINHAVOS PARA O TECER: O ESTADO DA ARTE.	30
2.1 O MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS NO PERÍODO DE 2014 – 2024: TECERES AO OBJETO DO ESTUDO DE TESE	30
2.1.1 Tramas reflexivas sobre a incidência das pesquisas e o contexto socioeducacional presentes no estado da arte	37
2.1.2 Costuras analíticas: reflexões sobre as publicações	45
III. O BORDADO EPISTÊMICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	50
3.1 ENTRELAÇAMENTOS REFLEXIVOS COM A PESQUISA QUALITATIVA, FENOMENOLÓGICA E (AUTO)BIOGRÁFICA.....	50
3.1.1 Os tecidos e as linhas: os dispositivos da pesquisa	56
3.1.1.1 O Diário de Campo: arquivo reflexivo da experiência investigativa	58
3.1.1.2 A Observação: contributos à interpretação nas análises da pesquisa ...	60
3.1.1.3 As Entrevistas Narrativas: tecer que fundamenta as trajetórias docentes	63
3.2 AQUELAS E AQUELES QUE COLABORAM PARA O TECER DO ESTUDO....	69
3.3 A COSTURA DA PESQUISA: A ANÁLISE	72
IV. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: BORDADOS ANALÍTICOS COM A CONTEMPORANEIDADE	79
4.1 OS CENÁRIOS VIVÊNCIADOS PELA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS BREVES DIÁLOGOS COM O CONTEXTO NEOLIBERAL	79
4.1.1 Do golpe de 2016 à reconstrução do Brasil: as lutas e (re)conquistas da EJA.....	86

V. OS ATRAVESSAMENTOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TEIAS REFLEXIVAS SOBRE O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO	91
5.1 AS SINGULARIDADES DA EJA E O SEU FINANCIAMENTO.....	92
VI. AS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DOCENTES PARA O (ENTRE)TECER DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO NA EJA	101
6.1 DIÁLOGOS CONCEITUAIS SOBRE A EXPERIÊNCIA, TRAJETÓRIA E A FORMAÇÃO NA/COM/PARA A DOCÊNCIA	101
6.2 ENTRE TRAMAS E BORDADOS: A CONSTITUIÇÃO DO SER DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	104
TRAMAS FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICES	131

**PROSAS INTRODUTÓRIAS:
os tecidos que me movem à costura¹ da pesquisa.**

[...] Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia [...].

João Guimarães Rosa (1994, p. 85)

¹ A utilização de termos associados à costura advém da minha trajetória familiar. Ao longo da minha infância e adolescência minha avó, mãe e tia viviam a me ensinar a arte da costura, bordado e crochê. Formas de artesanato que acabaram por estabelecer em mim pertencimento e significação à trama da minha existência. Decido utilizar tais termos, pois vejo que costurar e a pesquisar se assemelham. Ambas nascem do entrelace, movimento, do desejo e da criatividade da/o artesã/ão / pesquisadora/r.

O estudo que aqui se tece é movido pelas implicações afetivas, acadêmicas e profissionais que atravessaram/atravessam minha existência e me constituem um ser humano inquieto na luta por uma vida com dignidade para todas/os². Assim, as prosas introdutórias vêm apresentar minha narrativa de vida, circundando sentidos que se tornaram significantes e impulsionaram/impulsionam a trama deste objeto de pesquisa.

À *posteriori*, dialogo sobre o objeto, objetivos e questões que se entrelaçam e visam “sulear”³ a investigação científica e acadêmica construída na tessitura desse estudo e deslinda sua relevância social e educacional. Por fim, informo como esse escrito está organizado, de maneira a situar a leitora ou o leitor.

1.1 RETALHOS DE MIM: IMPLICAÇÕES DA PESQUISADORA

Ao lado de uma janela que me mostra o entardecer com suas cores que se entrelaçam entre o azul e o laranja, ouvindo as vozes dos meus sobrinhos brincando no quintal, me ponho a tecer essa narrativa. Envolve-me em um misto de sentimentos que nem sei descrever ao certo, mas que me levam a ter um “frio na barriga” e respirações profundas. Questiono-me: por que falar de nós mesmos é um movimento tão inquietante? será por que sabemos que a nossa narrativa será lida por outras/os? Não sei, mas neste momento me sinto inquieta e reflexiva! Passo a me perguntar: por que falar de nós é algo que perpassa certa complexidade?

Com isso, me reporto à citação de Guimarães Rosa (1994, p. 85) que inicia este capítulo e que me vincula à trama narrativa: “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. Compreendo que a dimensão da experiência de narrar não está no fim, mas no processo, no caminho, na travessia. Os movimentos provocados pelo ato de recordar, me inserem em uma

² Na construção desse texto opto por sempre utilizar em primeiro momento a linguagem de gênero feminina seguida da masculina, visto que demarco meu lugar de mulher num país e em um mundo em que ser mulher é lutar cotidianamente contra uma sociedade patriarcal e machista que ainda dizima a vida de muitas de nós. No Brasil, segundo dados da Secretaria de Segurança Pública, em 2022, em média 4 mulheres foram assassinadas por dia.

³ O termo *sulear* é aqui utilizado de maneira a romper a lógica de predominância de concepções associadas a países do norte e de valorização aos países do hemisfério sul (Campos, 2021). Construir escritas que desconstroem perspectivas eurocêntricas e colonizadoras é, também, atribuição da/o pesquisadora/r que luta por uma sociedade humana e democrática.

ação de refletir, (re)viver sentimentos, emoções, posturas, pensamentos e atitudes que me configuram, reconfiguram e me formam “SER HUMANO”.

Começo a tecer essa tese pela vivência do ato de narrar. Sinto que não há como propor a construção de uma pesquisa com narrativas sem inserir-me neste movimento de narrar a mim mesma. Defendo que a narrativa provoca a reflexão, a (re)construção de sentidos e significações nas diversas dimensões que constituem o ser humano. Bolívar (2012, p. 33) menciona que “*entendemos la narrativa como un modo en que los individuos dan sentido a sí mismos y al mundo*”, ou seja, a experiência narrativa permite a inserção do ser humano em atos de ressignificação que promovem a reflexão, a interpretação de si e das experiências vividas (Abrahão; Passeggi, 2012).

Inserindo-me nessa trama narrativa que costura a minha existência e tece minha(s) identidade(s) pessoal, socioafetiva, profissional, familiar e cultural, é que agora venho narrar as itinerâncias de vida que, neste exato momento, me circundam e se tornam latentes em minha memória.

Desde criança me encantava com as narrativas dos meus avós e dos meus pais sobre a vida na roça, narrativas que iam desde as quermesses que aconteciam no povoado Vesperina⁴, às histórias da seca, principalmente da seca de 1976, tantas vezes relatada por meu avô. Também eram costumeiras as narrativas sobre o trabalho na roça, a colheita do feijão, sobre o misticismo, as crenças e costumes que caracterizavam aspectos sócio-históricos e culturais daquele local.

Essas narrativas retratavam realidades vivenciadas pelo povo da roça, exalavam saberes, sentidos e significados à minha existência. Essas experiências contribuíram para a minha fascinação e pertencimento às histórias de vida narradas por minha família.

Dentre as muitas narrativas dos meus pais e dos meus avós, uma delas me impactou profundamente: a maneira como minha mãe relatava o lugar que a escola ocupou em sua vida. A sua narrativa sobre as experiências vividas com a Profa. Iracema, me sinalizava uma trajetória escolar marcada pelas punições, principalmente àquelas/es que “não soubessem recitar a tabuada”, ou que sabiam ler e não conseguiam escrever.

⁴ Povoado, também conhecido por nome “Urtiga”, localizado no perímetro rural do município de Riacho de Santana – Bahia, a aproximadamente 714 km de Salvador.

Seus relatos denotavam uma prática pedagógica fincada em um ensino tradicional e tecnicista que caracterizava o momento histórico da década de 70, período em que o Brasil enfrentava a ditadura militar. Nessa época, a educação era marcada por uma perspectiva de ensino para o atendimento da mão de obra e pela propagação da doutrina militar. Este, sem sombra de dúvidas, representa um dos momentos mais difíceis da história da educação brasileira, sendo um período marcado pelo silenciamento, pela perseguição, exílio e morte de muitas/os educadoras/es, estudantes e representações sociais que lutavam contra a opressão de tal regime.

No contexto histórico em que a democracia era violada⁵, a educação não se configurava prioridade. Às/os educadoras/es enfrentavam condições precárias de trabalho, sobretudo no perímetro rural. Muitas/os não possuíam formação para atuar como docentes; trabalhavam em classes multisseriadas; lidavam cotidianamente com difíceis condições estruturais, espaços inadequados, que se transformavam em sala de aula, falta de recursos didático-pedagógicos, além do fato de que, com o regime ditatorial, as/os educadoras/es eram vigiados em seu fazer pedagógico.

Muitos profissionais não possuíam formação para atuação na docência, isto é, se faziam educadoras/es em virtude de terem cursado o Ensino Fundamental e, com isso, eram imbuídos da tarefa de ensinar. Todas essas condições impactavam na educação oferecida e na atuação da/o profissional em um ambiente que se fazia escola.

Acompanhar essas narrativas que demarcaram o lugar da escola nas vivências dos meus familiares, causava em mim um sentimento de inquietação e reflexão sobre este lugar, principalmente por aquelas/es aos quais foi negado o seu acesso. Para a minha família “ter estudo” era uma das maneiras de “ser alguém na vida”, frases estas que sempre escutei. Tal perspectiva, impregnada no cotidiano social, me reporta para a visão, propagada pela própria sociedade, de negligência e de desmerecimento aos saberes historicamente construídos nos diversos contextos socioculturais e que, também, constituem representações de processos educativos, mas aos quais não costuma ser atribuído o mesmo valor.

⁵ Após a ditadura militar, a sociedade brasileira vivenciou no período de 2019 a 2022, com o (des)governo do então Presidente da República, constantes ataques à democracia. A propagação de ideologias extremistas ganhou dimensão, fenômeno que desperta a atenção para o crescimento da extrema direita, não só no Brasil como no mundo. O conservadorismo deste movimento traz à tona ideologias e potencializa o racismo, misoginia, preconceito, LGBTfobia, aporofobia, desrespeito às religiões, sobretudo as de matrizes africanas.

Meus avós não tiveram a possibilidade de adentrar o espaço da escola. Vivenciaram suas infâncias e juventudes numa época em que tal direito não chegava a todas as pessoas e sim aos “afortunados/as”. Já meus pais tiveram acesso até a 4ª série do Ensino Fundamental e para darem continuidade aos estudos teriam que se deslocar para outras comunidades, o que não era possível devido às suas condições financeiras. Com isso, minha família, assim como tantas outras, experienciou a usurpação de um direito humano básico, que é o direito de acesso e permanência na escola, o direito a uma educação com dignidade para todos os seres humanos⁶.

O grande educador brasileiro Paulo Freire, me inspira a refletir a educação como sendo aquela que está fincada na diversidade, no respeito, na equidade, na inclusão, na alteridade, na justiça social e na democracia. Portanto, essa educação reconhece, valoriza e dedica-se às diferenças⁷ entendendo-as como potências para a formação de pessoas humanas, que coletivamente lutam pela justiça e pelo bem-estar social.

As narrativas dos meus avós e dos meus pais provocavam em mim diversas reflexões e questionamentos: “por que muitos de minha família não puderam estudar?”; “já que a escola era para todas/os, por que não tiveram esse direito?”; “por que falavam da escola como lugar para ser alguém?”. Essas provocações se tornaram propulsoras do meu pertencimento em discussões de temáticas associadas à educação como Direito Humano, e que, portanto, deveria/deve chegar a todas/os.

As andanças da vida me levaram ao ingresso no curso de Licenciatura em Pedagogia⁸ e o espaço da Universidade me possibilitou refletir sobre as inquietações que me circundavam, principalmente durante as aulas dos Componentes Curriculares Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação do Campo. Cada leitura e discussão me reportavam às trajetórias de vida e de escolarização dos meus familiares, fazendo

⁶ Na década de 1950, a cidade de Anjicos em Pernambuco vivenciou, com o educador Paulo Freire, por meio da metodologia dos Círculos de Cultura, o maior movimento de alfabetização de adultos democrático já vivenciado no país. Em 1963, Paulo Freire é designado à elaborar o Plano Nacional de Alfabetização, entretanto o golpe militar ocorrido em 1964, derruba tal proposição, passando a ser implantado o MOBRAL, fundamentado numa lógica tecnicista e destituída do pensamento crítico, denominado por Paiva (1981, p.83) como “desacerto autoritário”. (Freire, 2014; Paiva, 1981).

⁷ Dentre as diferenças que tecem a sociedade, faço destaque às diferenças e diversidade étnicas, de gênero, classe social e religiosas, as quais foram constantemente atacadas pelo “Chefe da Nação” (2019 – 2022), potencializando o preconceito, discriminação e os crimes de ódio.

⁸ Cursei a licenciatura em pedagogia na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Educação, *Campus XII*, Guanambi, no período de 2009 a 2013.

estabelecer em mim um pertencimento com os diálogos tecidos nessas modalidades, em especial, com a EJA.

Ante a consciência das minhas inquietações e do meu papel enquanto licenciada em pedagogia, é que no ano de 2015 ingressei no Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA⁹ e defendi a dissertação intitulada “Narrativas (Auto)biográficas e Formação de Professores: tessituras sobre as trajetórias formativas de professoras da Educação de Jovens e Adultos”, sob a orientação da professora doutora Tânia Regina Dantas. Esse espaço potencializou a reflexão e a construção do conhecimento científico acerca dos movimentos de educação de pessoas jovens, adultas e idosas, bem como a consolidação da EJA como meu campo de estudo e pertencimento.

Durante o mestrado compreendi que falar da EJA significava discutir a dimensionalidade da educação, sobretudo para o povo trabalhador, que se viu e ainda se vê às margens das políticas públicas da sociedade; significava ainda discutir sobre uma modalidade que possui suas especificidades e que se constitui em potência para garantia de uma educação com dignidade. Estudar a EJA é adentrar ao campo da militância em prol daquelas/es que tantas vezes foram, e ainda são tratadas/os de maneira excludente, as/os segregadas/os e estigmatizadas/os pela sociedade, que não tiveram acesso ou abdicaram da escola, por vezes devido a busca por sua sobrevivência (Arroyo, 2014).

Estabeleço um destaque para a necessidade de romper o estereótipo da EJA como uma modalidade fragilizada, formada pelas/os “excluídas/os do mundo” (Freire, 2014). A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade educativa, com estudantes enxarcadas/os de saberes, o que potencializa uma educação tecida na dialogicidade e significativa nos contextos sócio-históricos e culturais do espaço escolar e da comunidade.

No ano de 2016, com a convocação do Concurso Público para professoras/es da Rede Municipal de Guanambi-Bahia, comecei a trabalhar com os ciclos de alfabetização, etapa na qual, desde o ingresso na universidade, desejei lecionar¹⁰. Na condição de professora alfabetizadora, enxergava a necessidade de desenvolver

⁹ Cursado na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Educação, *Campus I*, Salvador.

¹⁰ Até o momento não foi possível atuar nas turmas de alfabetização da EJA, devido à ausência de vagas.

práticas que dialogassem com os trajetos de vida das/os educandas/os, de maneira que o processo de aquisição da leitura e da escrita não se restringisse à codificação e à decodificação, mas que exercesse sentido e significado à existência dessas/es estudantes, atreladas aos seus modos de vida, como também no fortalecimento do seu senso político e crítico para a compreensão e transformação dos seus espaços sociais, movimento este definido por Soares (2004) como letramento.

É no cotidiano do espaço escolar e dos demais espaços de formação, que me coloco como “objeto de investigação” sobre as minhas concepções e sobre a prática profissional e social assumidas no meu cotidiano. Ao longo dessas reflexões visualizo a valorização e reconhecimento da/o estudante como importante articulador/a do “ser, tornar-se e fazer-se professora” (Campos; Gaspar; Morais, 2020, p. 93). Portanto, me faço docente nas intersecções tecidas nas experiências do cotidiano, perpassada por decisões, práticas, posturas e comportamentos, por isso não posso ser neutra, pois a docência é em si, uma ação política (Freire, 1996).

As experiências da minha trajetória de vida, incitaram-me a cursar a Especialização em Alfabetização e Letramento¹¹. Isso me permitiu a ampliação do conhecimento sobre estas duas categorias, além da reflexão e (re)construção do fazer cotidiano da minha identidade não só profissional, pois compreendo que a identidade se tece nas intersecções sociais, ambientais, acadêmicas, históricas, familiares e existenciais. Com a especialização pude compreender as dimensões que constituem a alfabetização, o letramento e o numeramento, conceitos singulares, mas que se entrelaçam em uma ação colaborativa, social e dialógica para a formação do ser humano.

Essas trajetórias de vida me conduziram a reconhecer meu “inacabamento” (Freire, 1996), um sentimento de falta. Desta maneira, fui impulsionada ao desejo por conhecimentos que me ajudassem a compreender as possíveis respostas às inquietações emergidas das experiências que me atravessavam, e ainda me atravessam, enquanto pessoa implicada pela garantia da educação com dignidade a todos os seres humanos.

As inquietações frente aos contextos experienciados me moveram a buscar compreender questões que se tornaram latentes com os estudos e com a experiência

¹¹ Especialização oferecida pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio de aulas semipresenciais no decorrer do ano de 2018 a 2020, na cidade de Brumado - Bahia.

vivenciada no período de 2020 a 2021, na condição de professora formadora das/os docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Pública Municipal de Guanambi.

O ato de atuar na formação das/os profissionais da educação, sobretudo da EJA, em um cenário marcado pela pandemia SARS-CoV-2, popularmente chamada de COVID-19, representou uma caminhada atravessada por desafios potencializados pela negação de direitos às classes vulneráveis e a maximização da exclusão de grupos sociais já excluídos.

Nos encontros formativos, a elevada redução da frequência escolar das/os educandas/os era uma narrativa constante das/os educadoras/es. As/os profissionais demonstravam grande preocupação com a trajetória escolar desse público, ao tempo em que descreviam sobre como se sentiam impotentes, inclusive, com relatos do quanto isso reverberava em sua saúde mental.

Faço destaque a duas narrativas de docentes da EJA da Rede Municipal de Guanambi – Bahia, no encontro formativo ocorrido em 21 de outubro de 2020, com a reivindicação ao poder público, de recursos tecnológicos, dispositivos e redes para a acessibilidade das/os estudantes e docentes.

Precisa é o **poder público assumir as suas responsabilidades** e oferecer condições para que todos os alunos possam participar de fato desse novo modelo de ensino (Professora 1, grifo nosso).

Não podemos obrigar nenhum aluno a fazer essas atividades, **pela falta de possibilidades em realizá-las** (Professora 2, grifo nosso).

As narrativas, extraídas dos registros das reuniões formativas, evidenciam a negligência do poder público com a realidade educacional, sobretudo diante do contexto pandêmico, o que reincide na violação do direito à educação àquelas/es que compõem esta modalidade educativa.

A efetividade do direito a uma educação digna se vincula à garantia do acesso das escolas públicas brasileiras e daquelas/es que dela fazem parte, ao mundo digital. A negligência do poder público na democratização das tecnologias digitais e suas redes, simboliza, mais uma vez, a usurpação de direitos, principalmente no que concerne à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, em seu Art. 4º, XII que demarca o dever do Estado na garantia da educação digital,

sendo aqui feito destaque para o “[...] letramento digital de jovens e adultos [...]” (Brasil, 2023 p. 10).

A atuação na condição de professora formadora da Educação de Jovens e Adultos em Guanambi, incitou em mim a implicação ante a garantia e efetividade de políticas públicas destinadas à modalidade. As narrativas ouvidas naquele ambiente digital e do contato, via *WhatsApp*, com as/os estudantes da Rede Pública, provocavam em mim a percepção sobre como as questões sociais, econômicas e educacionais impactam em suas vidas e ampliam a estratificação social, indicando mais uma vez a dimensão de políticas intersetoriais. A garantia de uma vida com dignidade aos seres humanos perpassa a intersecção destas questões.

As experiências me provocaram a continuar a busca por conhecimentos que, além de refletir os cenários educacionais, contribuíssem para a articulação de políticas públicas e, conseqüentemente, para o fortalecimento da EJA, especialmente, em minha localidade. Esses movimentos me levaram, em 2021, a ingressar no Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – *Campus I*, Salvador.

Cursar o Doutorado me provocou o sentimento de instabilidade, de reconhecimento da falta, inseriu-me em um movimento ainda mais complexo, pois me deparei com os conflitos decorrentes das incertezas, ambições e desejos que me atravessavam/atravessam como ser humano em incessante formação.

Não posso nesta minha narrativa deixar de mencionar a pandemia de COVID – 19, a qual dizimou a vida de muitas pessoas em muitos lugares, principalmente no Brasil, potencializada pela irresponsabilidade do “Chefe da Nação” que estava no comando à época. As aulas e demais atividades, nos anos de 2021 e 2022 foram realizadas no formato remoto. A pandemia, que exerceu sob toda a humanidade seus impactos, me provocou a refletir sobre a capacidade do ser humano de se reinventar e de como necessitamos uns dos outros para tecer a nossa história.

O distanciamento provou que nascemos para uma vida em partilha, são as interações que nos constituem como pessoas, **Seres Humanos**. Vivenciar a complexidade e rigorosidade que o doutorado exige longe do toque, do olhar, do contato com o outro foi um desafio! Apesar da distância, necessária naquele momento, alternativas foram surgindo. Parece-me que a consciência da nossa

fragilidade mediante um vírus mortal e a importância do outro em nossas vidas, tornou os laços entre colegas e professoras/es fortes, sensíveis e mais humanos.

O processo de doutoramento me levou a muitos questionamentos e dilemas que me direcionaram para o desenvolvimento de uma pesquisa que contribuísse para uma educação digna e contemporânea. Sinto-me inquieta! Entretanto, como afirma Guimarães Rosa “Quem elegeu a busca não pode recusar a travessia”, travessia esta que faz parte da minha formação acadêmica, profissional e pessoal. Esferas que se interseccionam e fundem o meu eu.

A escrita desta tese é a representação do que defendo como projeto de sociedade e educação, projeto que deve estar fincado no respeito às diversidades, na valorização, escuta e luta com aquelas/es que viveram e ainda vivem, cotidianamente, a luta pela efetividade de direitos fundamentais à vida humana, no qual, destaco nesta escrita, o direito a uma educação digna e contemporânea.

1.1.1 Os fios que promovem o tecer: o objeto, a pergunta e os objetivos

O ato de pesquisar e costurar possuem suas similitudes. Tal como a costura nasce do entrelace de fios, linhas, tecidos, alinhavos e tramas que tecem o objeto do desejo e da criatividade da/o artesã/ão, a pesquisa se entretece dos movimentos investigativos, metodológicos e teóricos que articulam o seu fazer. Com essa metáfora, passo a delinear os fios que entrelaçaram a tessitura dos escritos deste estudo.

Os fios que, *à priori*, conduziram a feitura da pesquisa realizada foram: o objeto, as perguntas e os objetivos, que se entreteceram e assumiram papel colaborativo na pesquisa. Sua função colaborativa esteve em possibilitar itinerários que auxiliaram e interagiram no desenvolvimento e na compreensão um do outro, em um movimento de complementaridade.

Foram vários os fatores que constituíram a trama desta pesquisa, cujo **objeto** se assentou nas trajetórias formativas de docentes da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio. As trajetórias se (entre)teceram das experiências das docentes, as quais forjaram seus processos de ser e de tornar-se professora/r e, a partir de um lugar dialógico para o (entre)tecer de políticas públicas referendadas no protagonismo daquelas/es que tecem o universo escolar.

O termo (entre)tecer é defendido nesta tese como algo que decorre da compreensão de que um, só se faz a partir e com o/os outro/s. Significa ação colaborativa e cocriativa, em que tanto as trajetórias foram e são tecidas com as experiências, quanto na percepção de que as políticas públicas devem ser construídas com aquelas e aqueles que compõem o contexto. A expressão (entre)tecer é indicativo de algo que se reconfigura continuamente, isto é, que vai se constituindo na/pela dinamicidade dos fenômenos, contextos e interações que perpassam a vida humana.

O estudo se constituiu, *à priori*, pelas investigações realizadas nas Plataformas Acadêmicas Digitais¹², de maneira a mapear as produções sobre Educação de Jovens e Adultos na última etapa da Educação Básica. A investigação confirmou a carência de estudos e pesquisas em torno das experiências e trajetórias de docentes da modalidade da EJA, na etapa do Ensino Médio. Revelou também que as pesquisas sobre a EJA no EM, realizadas no período de 2014 a 2024, se debruçaram sobre a formação de professoras/es para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), sobretudo para o PROEJA, vinculado à Rede Federal. Foram identificadas algumas poucas pesquisas nos Centros e Escolas de Educação Profissional, pertencentes à Rede Estadual. Os achados sinalizaram a existência de poucos estudos voltados para o Ensino Médio, com oferta pelos estados brasileiros, distanciando-se do que normatiza a LDBEN 9394/96 no Art. 10 §VI¹³, que descreve a etapa como competência dos estados.

Esses achados problematizaram aspectos atinentes às políticas públicas educacionais relacionadas à EJA no âmbito do Ensino Médio. É fundamental questionar o que tem motivado o silenciamento dessa etapa de ensino nas pesquisas educacionais, questionamento este que evidencia a potência do presente estudo.

Ventura, Cruz e Marques (2020, p. 05) em levantamentos feitos na Plataforma CAPES, concernentes às temáticas: Ensino Médio na EJA, PROEJA e EJA/EM como *lócus* de pesquisa, constataram que “[...] o resultado qualitativo e quantitativo aponta para a escassez de análises sobre essa etapa na EJA”. As investigações desenvolvidas por Cardoso; Dantas; Santos (2023), corroboraram com tais resultados,

¹² O capítulo I, “Alinhavos para o Tecer: o estado da arte”, buscou estabelecer o mapeamento das publicações (2014 – 2024), junto as plataformas acadêmico-digitais sobre o objeto: “trajetórias docentes da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio”.

¹³ “Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de: [...] VI - assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem [...]” (Brasil, 1996, p. 15).

ao informar que os estudos relacionados à EJA no EM se concentravam em cursos profissionalizantes e/ou cursos técnicos.

Ambas as pesquisas, sinalizam a necessidade de estudos científicos que dialoguem sobre esta modalidade na última etapa da Educação Básica, sobretudo, no que concerne à implementação de políticas públicas. São as políticas, bases que sustentam a garantia do acesso, permanência das/os estudantes; formação das/os educadoras/es; recursos e materiais didático-pedagógicos; infraestrutura e currículos que priorizem o perfil do seu público.

As políticas públicas educacionais, só podem ser efetivas se estiverem articuladas com as realidades dos espaços escolares e das comunidades. É um trabalho que deve acontecer de forma intersetorial, cujo planejamento considere os aspectos sociais, econômicos, culturais e educacionais que estão vinculados às demandas do povo. A EJA é uma modalidade de ensino em que as questões socioeconômicas atravessam e impactam na escolarização das/os estudantes e se, estas questões que envolvem os modos de vida deste público, forem desconsideradas nas políticas educacionais, será evidente a sua derrocada.

Assim, política pública para a EJA é sinônimo de trabalho interligado entre órgãos da saúde, assistência social, trabalho e economia. São recorrentes as discussões sobre essa temática, entretanto, são poucas as iniciativas que consideram as demandas suscitadas pelos diversos grupos e sujeitos sociais.

É preciso questionar qual(is) lógica(s) circunda(m) a sociedade e suprime(m) as vozes ecoantes do povo. Um dos aspectos que contribuem para problematizar a(s) lógica(s) que envolve(m) a sociedade, sobretudo na atualidade, se vincula à égide da racionalidade neoliberal. Essa racionalidade se concentra no consumo, na concorrência e nos interesses do mercado, numa perspectiva de atuação mínima do Estado social, representante do povo, assim exerce seu domínio nas diversas instâncias sociais. Isso leva à fragilização das políticas públicas destinadas ao povo, exercendo influência/interferência nas relações e modos de vida das populações.

Defensores do “Estado Mínimo”, os neoliberais creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades. A intervenção estatal estaria afetando o equilíbrio da ordem tanto no plano econômico como no plano social e moral, na medida em que tende a desrespeitar os princípios da liberdade e da individualidade, valores básicos do *ethos* capitalista (Azevedo, 2004, p. 12).

Nessa lógica, o povo é visto como mercadoria e/ou capital para a ampliação do poder neoliberal, o qual não se limita às questões financeiras, mas a uma “[...]racionalidade global[...]” (Dardot; Laval, 2015, p. 286).

Essa racionalidade, como já foi indicado, ao fragilizar a construção de políticas públicas, especialmente políticas educacionais, invalidam as experiências daquelas/es que compõem o universo da escola. Devido às suas interferências dentro dos sistemas de governo, são instauradas ações deslocadas das realidades contextuais, o que acaba por provocar insucesso escolar, por estarem desvinculadas de elementos significativos ao campo educacional e, assim, criam movimentos que reforçam a privatização da escola pública.

As reformas educacionais, em sua maioria, sobretudo em governos de extrema direita, se desvinculam da construção de conhecimentos com sentidos e significados aos diferentes sujeitos, como meio de formação para atuação ativa, crítica, política e, conseqüentemente, de luta contra os regimes de opressão.

É preciso encontrar caminhos para o enfrentamento do cenário neoliberal, o qual, em sua racionalidade, deslegitima o lugar dos diferentes povos e como uma das primeiras alternativas é preciso ir “[...] *desafiándole, transgrediéndole, haciéndole fisurar*” (Walsh, 2017, p.30). Esta tese buscou contribuir para a transgressão de uma “educação” que silencia as experiências de estudantes e docentes e que, restringe ao ser humano a participação crítica e ativa perante a sociedade.

As experiências vividas ao longo da docência no município de Guanambi - Bahia¹⁴, lugar onde o presente estudo foi construído, somadas às andanças investigativas, promovidas pelas implicações e reflexões já expressas nesse texto, justificam as motivações para a construção do estudo realizado, que buscou discutir as dimensões das trajetórias docentes para as políticas públicas de formação na especificidade da Educação de Jovens e Adultos, aportando alguns olhares para a última etapa da Educação Básica.

Desta maneira, a investigação buscou responder às seguintes perguntas:

1. O que narram as/os professoras/es da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio sobre suas trajetórias formativas?

¹⁴ A cidade de Guanambi está situada no território de identidade Sertão Produtivo, a 675 km de Salvador. O município, conforme dados do IBGE, o município possui uma população de 93.065 habitantes (IBGE, 2024).

2. O que as trajetórias revelam para as políticas públicas de formação docente para a EJA?

Essas implicações despertaram o **objetivo** de compreender, a partir das trajetórias formativas das/os professoras/es da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Médio (EM), como se constituem docentes, analisando o que revelam para as políticas de formação destinadas à modalidade.

Esse objetivo desdobrou-se em outros que se concentraram em:

- a) Discutir a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no âmbito da educação brasileira na contemporaneidade;
- b) Analisar as narrativas das participantes da pesquisa, com o intuito de compreender como se constituem docentes e tecem sua trajetória formativa;
- c) Apreender e analisar, com a dinâmica analítica da pesquisa, o que é revelado para o desenvolvimento de políticas contemporâneas de formação específicas à EJA

O estudo se insere na abordagem qualitativa, assentada na pesquisa fenomenológica e (auto)biográfica. A definição deste território metodológico deve-se à valorização dos eventos narrados pelas participantes e que indicam sentidos e significados referentes ao campo da educação, sobremaneira, no que tange à necessidade do desenvolvimento de políticas públicas educacionais dialógicas e, portanto, efetivas.

Os fenômenos que despontam da pesquisa estão enxarcados de sentidos e significados; essências das experiências narradas pelas participantes e dos movimentos experienciados pela pesquisadora no trabalho de campo.

A investigação, cujos dispositivos metodológicos se vincularam à pesquisa documental, observação, diário com relatos das experiências da pesquisadora no contato com o campo e as entrevistas narrativas, ocorreu em uma Unidade Escolar da Educação Básica pertencente à Rede Pública Estadual de Educação da Bahia. A instituição atende estudantes do 1º ao 3º ano na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio, na cidade de Guanambi - Bahia. As protagonistas do estudo foram 2 (duas) professoras que demonstraram interesse e disponibilidade em participar da pesquisa.

As considerações apresentadas no decorrer do texto, comprovam relevância social e acadêmico-científica da pesquisa, além do seu ineditismo. Sua relevância

social se vincula à possibilidade de potencializar diálogos e ações em torno da EJA no âmbito do EM, que possam contribuir com reflexões sobre a implementação de políticas públicas para esta etapa e modalidade no âmbito da formação de professoras/es; colaborar no fortalecimento da modalidade educativa e na estruturação de ações e políticas que garantam acesso/permanência com dignidade as/aos suas/seus estudantes.

No tocante à relevância acadêmico-científica essa se perfaz em ampliar os diálogos, estudos e pesquisas voltadas para a EJA no Ensino Médio; refletir os currículos de formação inicial e continuada, atentando-se às especificidades educativas; problematizar as reformas educacionais neoliberais e suas interferências na garantia de uma educação humana e emancipadora, ao tempo que publiciza o conhecimento científico na área das Ciências Humanas e no campo educacional.

1.2 O TECER DA TESE

A tese é composta por seis capítulos. No primeiro capítulo, *“Prosas Introdutórias: os tecidos que movem a costura da pesquisa”*, descrevo as experiências que teceram a minha trajetória de vida e anuncio as motivações que me despertaram ao objeto da investigação. Ressalto a relevância social, acadêmico-científica e educacional da pesquisa para a Educação de Jovens e Adultos, indicando a dimensão das trajetórias docentes como cerne para o desenvolvimento das políticas de formação específicas para esta modalidade.

No segundo capítulo, *“Alinhavos para o Tecer: o estado da arte”*, realizei o mapeamento das produções científicas publicadas no período de 2014 a 2024, nos GTs 05, 08 e 18 dos anais da ANPEd e no Banco de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos da CAPES. Esta ação salienta a carência de estudos relacionados à EJA no EM, além de apontar a incidência das publicações em determinados momentos históricos da educação brasileira.

No terceiro capítulo, *“O bordado epistêmico-metodológico e contextual da pesquisa”*, sistematizo as escolhas metodológicas feitas, vinculadas à abordagem qualitativa, assentadas na pesquisa fenomenológica e (auto)biográfica. Dialogo acerca dos dispositivos metodológicos utilizados e que se entrecruzaram na

construção da dinâmica analítica das informações e narrativas, cuja inspiração esteve relacionada à análise compreensivo-interpretativa, de base hermenêutica.

No quarto capítulo, *A Educação de Jovens e Adultos: bordados analíticos com a contemporaneidade*, proponho reflexões a respeito das influências da racionalidade neoliberal na educação, a qual têm provocado a fragilização e sucateamento da Educação Pública no Brasil, cujo intuito está na sua privatização. Essa racionalidade vem determinando muitos dos modos de vida nas diferentes sociedades do planeta, sendo atravessada pela violação do direito humano à educação, num regime de ampliação das desigualdades, estratificação e exclusões do povo.

O quinto capítulo, *Os atravessamentos da Educação de Jovens e Adultos: teias reflexivas sobre o financiamento à educação*, estabeleço o diálogo sobre a EJA no Novo Fundeb. essa discussão é elementar, pois é a que recebe o menor investimento na Educação Básica, mesmo numa legislação recém aprovada. Saliento que sem a garantia de investimento equitativo, fragiliza a garantia de uma educação com dignidade.

No sexto capítulo, *As Trajetórias Formativas Docentes para o (entre)tecer das Políticas Públicas de Formação na EJA*, reflito sobre as trajetórias docentes, decorrentes das experiências narradas pelas docentes. Busco dialogar sobre aspectos emergentes das investigações da pesquisa, de maneira que possam colaborar para o desenvolvimento de políticas de formação específicas à modalidade.

Encerro esse percurso com as conclusões, "*Tramas Finais*", em que descrevo as aprendizagens estabelecidas na feitura do trabalho de tese. Enfatizo a dimensionalidade das políticas públicas educacionais na garantia de uma educação pautada na dignidade humana. Descrevo que a educação contemporânea necessita ser construída numa relação dialógica com aquelas e aqueles que vivenciam cotidianamente determinada realidade. Por fim, ressalto que, para o desenvolvimento das políticas de formação para a EJA é, antes de tudo, necessário a escuta atenta e ativa das/os docentes, valorizando e reconhecendo a potencialidade das suas trajetórias na elaboração de caminhos que promovam a efetividade de uma formação dialógica.

II. ALINHAVOS PARA O TECER: O ESTADO DA ARTE.

Os estudos do tipo estado da arte permitem, num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura.

(Haddad, 2000, p. 04)

Neste capítulo procurei mapear as produções publicadas no período de 2014 a 2024, vinculadas às trajetórias formativas de docentes e às políticas públicas de formação para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio. As plataformas acadêmico-digitais, fontes desta investigação, foram: o Catálogo de Teses e Dissertações, o Portal de Periódicos, ambos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e os Anais das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), na especificidade dos Grupos de Trabalhos: GT 05 (Estado e Política Educacional); GT 08 (Formação de Professores) e o GT 18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas).

O estudo do tipo estado da arte, a partir do mapeamento das produções em diferentes plataformas, publicadas nos últimos 10 anos, contribuiu para justificar a relevância acadêmico-científica e social da pesquisa.

2.1 O MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS NO PERÍODO DE 2014 – 2024: TECERES AO OBJETO DO ESTUDO DE TESE.

O estado da arte, como reflete Haddad (2000, p. 04), na epígrafe do capítulo, possibilita a construção de um inventário acadêmico consistente para o conhecimento das pesquisas até então desenvolvidas, além de direcionar “lacunas” e temáticas “emergentes” para a produção e inovação do conhecimento científico no âmbito da educação nacional.

O mapeamento das produções foi atravessado, *à priori*, pela centralidade dos termos: *Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio e, Políticas Públicas de formação para a EJA*, os quais possuem vinculações ao objeto de estudo dessa tese. Além disso, o método (auto)biográfico e o dispositivo das entrevistas narrativas, também, atuaram como categorias investigativas, por refletirem a importância da

representatividade deste tipo e fonte de pesquisa, na articulação de políticas educacionais dialógicas.

À priori foi realizado o mapeamento das teses e dissertações do último decênio no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, percurso permeado pelas etapas sistematizadas no quadro 1.

Quadro 1 - Etapas de mapeamento na Plataforma de Teses e Dissertações da CAPES.

Etapas	Descritores	Qnt.	Refinamento	Qnt.
1ª Etapa	"Educação de Jovens e Adultos" AND "Ensino Médio"	378	Marco temporal 2014 a 2024	138
2ª Etapa	"Educação de Jovens e Adultos" AND "Ensino Médio" NOT "PROEJA"	318		123
3ª Etapa	"Educação de Jovens e Adultos" AND "Ensino Médio" NOT "Educação Profissional"	322		123
4ª Etapa	"Educação de Jovens e Adultos" AND "Ensino Médio" NOT "EPT"	373		111
5ª Etapa	"Educação de Jovens e Adultos" AND "Ensino Médio" NOT "Educação Profissional" NOT "PROEJA" NOT "EPT"	305		118
6ª Etapa	"Educação de Jovens e Adultos" AND "Ensino Médio" AND "Políticas Públicas" NOT "Educação Profissional"	48		15
7ª Etapa	"Educação de Jovens e Adultos" AND "Ensino Médio" AND "Políticas Públicas"	61		16
8ª Etapa	"Educação de Jovens e Adultos" AND "Ensino Médio" AND "Políticas Públicas" NOT "PROEJA"	50		16
9ª Etapa	"Educação de Jovens e Adultos" AND "Ensino Médio" NOT "PROEJA" AND "Formação Docente"	14		6
10ª Etapa	"Educação de Jovens e Adultos" AND "Ensino Médio" NOT "Educação Profissional" AND "Formação Docente"	16		6
11ª Etapa	"Educação de Jovens e Adultos" AND "Ensino Médio" AND "Formação Docente"	20		6
12ª Etapa	"Educação de Jovens e Adultos" AND "Ensino Médio" AND "Formação de Professores"	39		13
13ª Etapa	"Educação de Jovens e Adultos" AND "Ensino Médio" AND "Políticas Públicas" AND "Formação"	39		8
14ª Etapa	"Educação de Jovens e Adultos" AND "Ensino Médio" AND "Políticas Públicas" AND "Formação Docente"	4		1
15ª Etapa	"Educação de Jovens e Adultos" AND "Trajetórias formativas"	14		9
16ª Etapa	"Educação de Jovens e Adultos" AND "Trajetórias formativas" AND "Políticas Públicas"	3		2

Quadro 1 - Etapas de mapeamento na Plataforma de Teses e Dissertações da CAPES.

Etapas	Descritores	Qnt.	Refinamento	Qnt.
17ª Etapa	"Educação de Jovens e Adultos" AND "Ensino Médio" AND "Políticas Públicas" AND "Formação Docente"	4		1
18ª Etapa	"Autobiografias" AND "Políticas Públicas"	70		51
19ª Etapa	"(Auto)biografias" AND "Políticas Públicas"	40		30
20ª Etapa	"(Auto)biografias" AND "Políticas Públicas" AND "Educação de Jovens e Adultos"	6		5
21ª Etapa	"Autobiografias" AND "Políticas Públicas" AND "Educação de Jovens e Adultos"	18		18
22ª Etapa	"(Auto)biografias" AND "Políticas Públicas" AND "Educação de Jovens e Adultos" AND "Ensino Médio"	0		---
Total		2.142	Total	816

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base na Plataforma Capes.

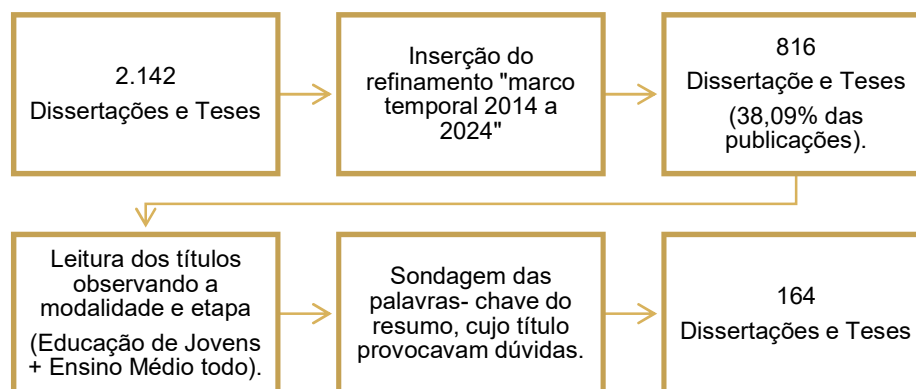
No quadro 1 foram especificadas as etapas para o mapeamento das dissertações e teses da CAPES, com a obtenção de 2.142 produções, das quais 816 correspondiam ao marco temporal de 2014 a 2024, equivalendo, este período, ao percentual de 38,09% de todas as pesquisas publicadas, sob o foco dos descritores preestabelecidos.

O refinamento pelo marco temporal delimitou o universo das produções, o qual ainda se mostrava amplo, com 816 publicações. Por conseguinte, foi realizada a leitura dos títulos das dissertações e teses, atentando-se à modalidade e à etapa¹⁵. Esse movimento foi, também, conduzido pelas observações das palavras-chave e resumos cujo título causava dúvidas. Com isso, chegou-se a 164 dissertações e teses defendidas ao longo dos dez anos pesquisados. Nesses dados estão indicadas, tanto as pesquisas da EJA no EM, denominado por alguns, como ensino regular, quanto na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ou Ensino Profissionalizante, sendo, *a posteriori*, utilizados outros critérios para o refinamento de pesquisas vinculadas, exclusivamente, à EJA no Ensino Médio.

A figura abaixo esquematiza os itinerários percorridos no processo de construção do estado da arte com base da Plataforma CAPES.

Figura 1 – Itinerários percorridos para a delimitação das teses e dissertações junto à Plataforma CAPES.

¹⁵ A etapa refere-se ao Ensino Médio em sua amplitude, o que significa o Ensino Médio e o Ensino Médio vinculado à Educação Profissional e Tecnológica (EPT).



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2025.

É importante salientar que, mesmo diante do acréscimo do operador booleano “not”¹⁶ para os descritores “PROEJA”, “Educação Profissional” e “EPT”, nas buscas junto à plataforma de dissertações e teses, foram ainda identificados trabalhos desenvolvidos em espaços dessa natureza, bem como aqueles que envolviam os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental na modalidade. Vale enfatizar que no processo de elaboração do estado da arte, além da análise dos resumos e palavras-chave, em determinados momentos, houve a necessidade da leitura das introduções e/ou excertos metodológicos, de maneira a produzir informações fidedignas e atentas ao objeto.

No mapeamento desenvolvido no Portal de Periódicos da CAPES, obedecendo a temporalidade dos últimos 10 anos, acrescer as categorias de refinamento “artigo” e “revisado por pares”, possibilitou a concepção do quadro 2, que especificou as etapas de buscas.

Quadro 2 - Etapas do mapeamento no Portal de Periódicos da Plataforma CAPES.

Etapas	Descritores	Qnt.	Qnt. Artigos pelo <i>locus</i> ¹⁷
1ª Etapa	Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio	158	25
2ª Etapa	Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio Políticas Públicas	15	2
3ª Etapa	Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio	2	0

¹⁶ Este operador booleano foi utilizado para refinar os dados do levantamento, de forma que não aparecem trabalhos vinculados à EPT.

¹⁷ A quantificação dos artigos foi feita após a leitura do título e identificação do *locus*, o qual consiste na modalidade da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio. Destaca-se que foram identificados e retirados os trabalhos que se repetiam nas etapas do mapeamento junto à Plataforma de Periódicos da CAPES.

	Políticas Educacionais		
4ª Etapa	Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio Formação	37	2
5ª Etapa	Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio Formação Docente	2	0
6ª Etapa	Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio Formação de Professores	3	2
7ª Etapa	Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio Políticas Formação	5	3
8ª Etapa	Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio Trajetórias Formativas	1	1
9ª Etapa	Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio Experiências	13	2
10ª Etapa	Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio Narrativas	3	3
11ª Etapa	Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio Autobiografias / (auto)biografias	0	0
Total		239	40

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Portal de Periódicos da Capes, 2024

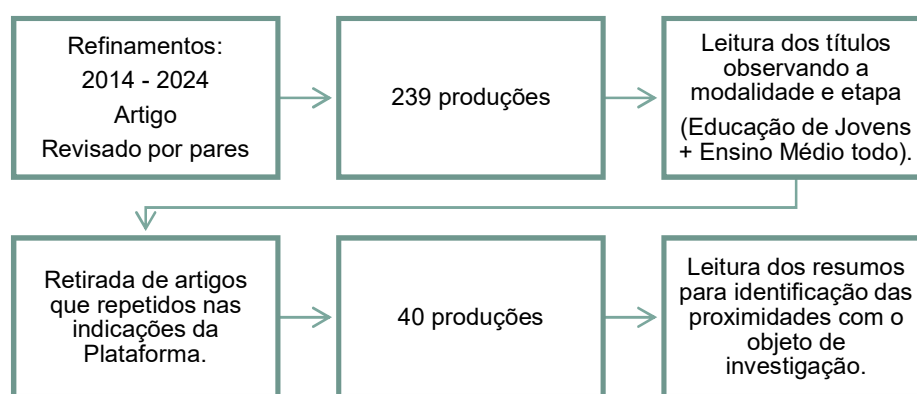
O quadro 2 retrata as etapas que conduziram o mapeamento no portal de periódicos da CAPES, em que foram identificadas 239 publicações. Um dos aspectos observados na investigação é exemplificado na 1ª etapa do quadro 2, que permitiu uma importante análise do percentual de artigos que possuíam por universo de pesquisa a Educação de Jovens e Adultos na última etapa da Educação Básica, cujo valor foi de 15,82%. A análise ratificou o fenômeno da prevalência de pesquisas vinculadas à EJA no EM para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), vez que houve o significativo percentual de 84,18% das produções desenvolvidas até dezembro de 2024.

Essas produções vinculadas à EJA/EM para a EPT corroboram para a prevalência de uma visão da modalidade, ainda, restrita à qualificação das/os estudantes à formação técnica para o atendimento do mercado de trabalho. Há de se considerar as contribuições desse movimento, entretanto não se deve limitar a modalidade a essa perspectiva de atendimento ao mercado, o que pode negligenciar o direito de estudantes que vislumbram outros caminhos educativos. Como diz

Ventura¹⁸ (2022), é preciso romper o estigma da EJA destinada à “formação de recursos humanos” para, então, consolidar uma modalidade que promove a ‘formação de seres humanos’”.

Ante a amplitude de publicações foi adotada a análise das produções que possuíam por espaço de pesquisa a Educação de Jovens e Adultos na especificidade do Ensino Médio. Essa análise foi desenvolvida com a leitura dos títulos e, quando necessário, com a leitura dos resumos dos trabalhos, obtendo-se assim, 40 produções.

Figura 2 – Itinerários percorridos para a delimitação das publicações junto ao Portal de Periódicos da CAPES.



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2025.

A figura 2 explicita os itinerários para a delimitação das produções, que mediante a leitura dos resumos delimitou-se ao quantitativo de 10 publicações, elaboradas no decorrer de 2014 a 2024.

As reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), ocorridas nos anos de 2015, 2017, 2019, 2021 e 2024, delimitadas aos Grupos de Trabalhos: GT 05 – Estado e Política Educacional; GT 08 – Formação de Professores e o GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas, atuaram como universos investigativos na identificação de estudos que possuíam alguma aproximação com objeto desta tese, com os quais se formulou o quadro 3.

¹⁸ Palestra intitulada “Diálogos com a EJA: Trabalho-educação e Educação de Jovens e Adultos” proferida pela Profa. Dra. Jaqueline Ventura ao canal do GEPEJAI, em 1 de outubro de 2022. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=80vRlZg0Hqo>

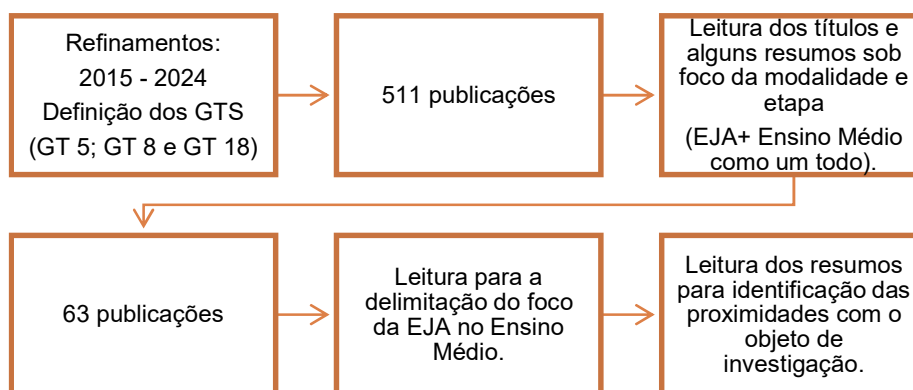
Quadro 3 - Mapeamento das Reuniões Nacionais da ANPEd no período de 2015 a 2024.

Ano / Reunião / Local	GTs.	Qnt.	Total por GTs	Qnt. próximas ao objeto
2015 37ª Reunião Nacional da ANPEd “PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira” Florianópolis – Santa Catarina	05	30	89	2
	08	36		7
	18	23		2
2017 38ª Reunião Nacional da ANPEd – “Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência”. São Luiz – Maranhão	05	15	54	0
	08	25		2
	18	14		1
2019 39ª Reunião Nacional da ANPEd – “Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências” Niterói – Rio de Janeiro	05	30	89	3
	08	31		1
	18	28		2
2021 40ª Reunião Nacional da ANPEd – “Educação como prática de Liberdade: cartas da Amazônia para o mundo!” Belém – Pará	05	57	128	2
	08	38		7
	18	33		4
2024 41ª Reunião Nacional da ANPEd – “Educação e Equidade: Bases para Amar-zonizar o país Manaus – Amazonas”.	05	86	151	14
	08	31		11
	18	34		5
Total		511	511	63

Fonte: Elaborado pela pesquisadora mediante informações na ANPEd, 2024.

A delimitação dos 63 trabalhos evidenciados no quadro 3, ocorreu, *à priori*, com a leitura de cada título dos anais, priorizando a identificação da modalidade e da etapa e, quando necessário, a sondagem do resumo permitia a identificação de tais informações.

Figura 3 – Itinerários percorridos para a delimitação dos trabalhos publicados nas Reuniões Nacionais da ANPEd.



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2025.

O levantamento evidenciou que 12,32% das publicações nos GTs 05, 08 e 18 possuíam certa aproximação com a investigação, já que determinadas produções estavam vinculadas à EJA no EM, à formação docente e/ou às políticas educacionais. A leitura dos títulos indicou a incidência de publicações atreladas à EJA no âmbito da alfabetização; educação para o mundo do trabalho; permanência de estudantes; pedagogia da alternância; gamificação na aprendizagem na EJA; a formação de professores na EPT e a EJA para o Ensino Profissionalizante

As investigações depositadas na Plataforma de Dissertações e Teses, Portal de Periódicos da CAPES e as publicações das Reuniões da ANPED resultaram na existência de 267 publicações com alguma proximidade ao objeto investigado. A amplitude no índice de pesquisas indicou a necessidade do estabelecimento de determinados critérios, aqui denominados de critérios analíticos, cujo intuito esteve em estabelecer estratégias para a identificação das pesquisas atreladas, de fato, ao objeto da tese, dada a dimensão do número de pesquisas encontradas.

Essa discussão será retomada no subcapítulo *“Costuras analíticas: reflexões sobre as publicações”*, isso porque antes fiz a escolha em tecer uma análise sobre os movimentos envolvidos no fenômeno da incidência de pesquisas em determinados anos ao longo do período de 2014 a 2024.

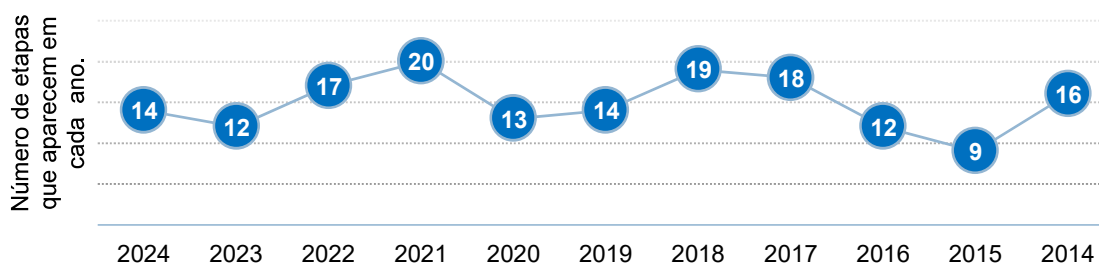
A identificação dessa informação despertou a busca por compreender os fenômenos socioeducacionais que emergiram ao longo do processo investigativo do estado da arte e que, também, contribuíram para apreender os possíveis impactos à EJA, sobretudo no Ensino Médio. Essas reflexões são abordadas no próximo subcapítulo.

2.1.1 Tramas reflexivas sobre a incidência das pesquisas e o contexto socioeducacional presentes no estado da arte.

O mapeamento realizado revelou a ocorrência de um significativo número de publicações em determinados anos. Diante desse achado foi realizado o levantamento do quantitativo de publicações para cada ano, no decorrer do período de 2014 a 2024, de forma a compreender os contextos sociais, políticos e educacionais envolvidos nesse marco temporal.

A plataforma de teses e dissertações da CAPES contou, ao longo do período supramencionado, com o quantitativo de 164 publicações, descritos na figura 4.

Gráfico 1 – Número de publicações que apareceram em cada ano, decorrentes da investigação na Plataforma de Teses e Dissertações da Capes (2014 – 2024).

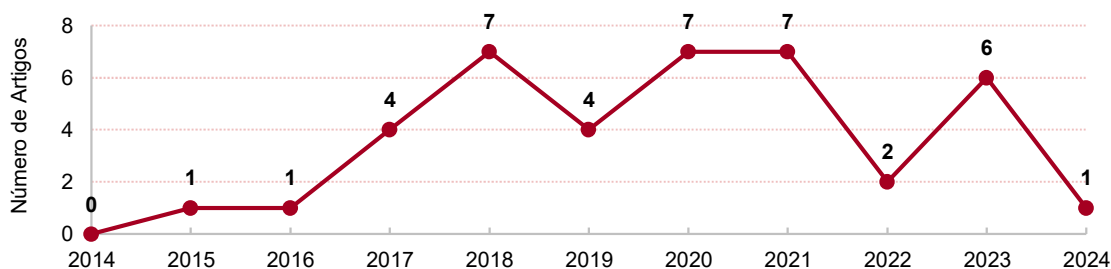


Fonte: elaborado pela pesquisadora com informações colhidas na Plataforma CAPES, 2024.

O gráfico 1 descreve o quantitativo de publicações presentes em cada ano na plataforma CAPES. No gráfico, os anos de 2021, 2018, 2017 e 2022¹⁹, aparecem como períodos com a maior incidência de publicações, conforme informações obtidas no decorrer da investigação.

O Portal de Periódicos da CAPES indicou 40 artigos publicados, cujos quantitativos são especificados no gráfico 2.

Gráfico 2: Artigos em Periódicos na Plataforma Capes 2014 a 2024.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados da Plataforma Capes.

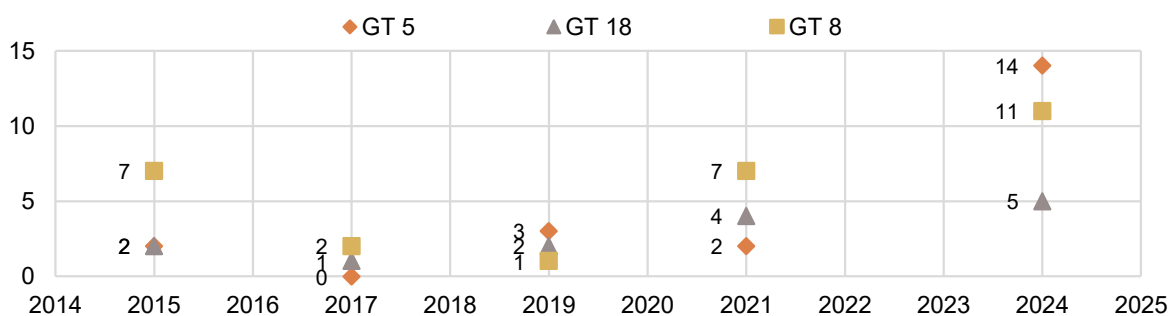
No gráfico 2, com base nos descritores estabelecidos para o mapeamento, verificou-se que os anos 2018, 2020 e 2021 foram os com maior incidência de publicações, inclusive com o mesmo número artigos publicados.

No que se refere aos Grupos de Trabalhos 05, 08 e 18, das Reuniões Nacionais da ANPEd, as análises informaram que, ao longo de 2015 a 2024 houve o quantitativo

¹⁹ A indicação dos anos ocorre em ordem decrescente com relação ao número de produções.

de 63 publicações, que possuíam vinculação com algum dos descritores do objeto deste estudo, conforme indica o gráfico 3.

Gráfico 3 – Publicações GTs da ANPEd que se aproximam dos descritores (2015 – 2024).



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

No gráfico 3, o ano de 2024 aparece com maior número de publicações, correspondendo a 30 trabalhos. Ao ser estabelecido um comparativo entre 2021²⁰ e 2024, ficou notório o crescimento de 56,66% no número de trabalhos publicizados nas reuniões da ANPEd.

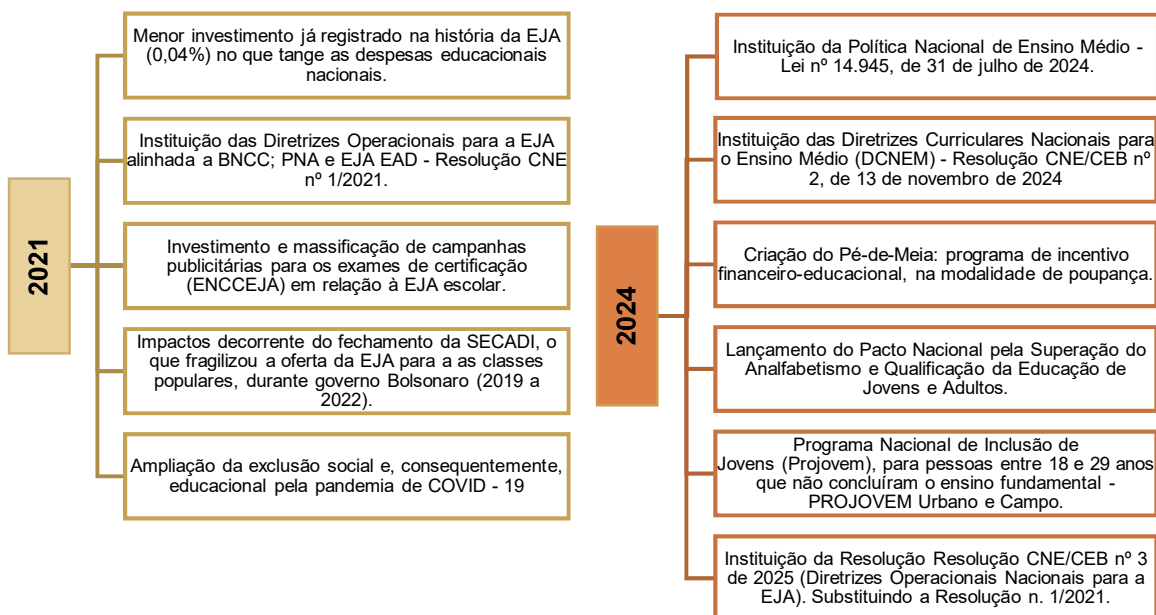
O entrecruzamento das informações colhidas revela que o ano de 2021 foi aquele com o maior número de publicações na Plataforma de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos da CAPES. Já nos anais das Reuniões da ANPEd, nos GTs analisados, o ano de 2024 ocupou o primeiro lugar, com 30 publicações, seguido pelo ano de 2021, com 13.

Com base no marco temporal dos últimos 10 anos e na especificidade dos descritores do estudo, fica evidente que os anos de 2021 e 2024 possuem o maior quantitativo de publicações. Compreender os fenômenos sociais, históricos, educacionais e políticos que permearam estes anos, sob o olhar da Educação de Jovens e Adultos, é significativo na conjuntura da educação brasileira, em destaque neste estudo.

Na figura 4 são especificados momentos socioeducacionais vivenciados no nosso país nos anos de 2021 e 2024.

Figura 4: Panorama dos acontecimentos sócio-históricos, políticos e educacionais 2021 e 2024.

²⁰ É feito o destaque ao ano de 2021, pois este contou com o maior número de publicações, tanto na Plataforma de Teses e Dissertações, quanto no Portal de Periódicos da CAPES.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2025.

Acima são elencados os acontecimentos ocorridos nos anos de 2021 e 2024 que impactaram na Educação de Jovens e Adultos. No cenário histórico-educacional, no ano de 2021, a educação, sobretudo, a EJA se deparou com um contexto político pautado em um governo vinculado à extrema direita. Conforme evidenciado na figura, as ações governamentais estiveram voltadas para a fragilização e desmonte da educação pública brasileira, especialmente, no que concernia às políticas públicas destinadas aos grupos sociais mais vulneráveis economicamente. A pandemia agravou/potencializou a exclusão daquelas e daqueles que já estavam às margens da sociedade.

A Educação de Jovens e adultos em 2021, foi marcada pela insuficiência de recursos e investimentos públicos. Os dados da Ação Educativa (2023) comprovam esta informação ao indicar que tal ano contou com menor percentual destinado à modalidade em toda a sua história, cujas despesas educacionais corresponderam a 0,04% no orçamento público federal. Há em 2021, a intensificação do movimento de incentivo à rápida certificação das/os estudantes para o rápido ingresso ao mercado.

Esses acontecimentos se configuram na materialização da fragilização e mitigação do investimento público na EJA e, também, em outras instâncias da educação, indicativos da potencialização da racionalidade neoliberal dentro das instâncias administrativas de determinados governos, exercendo controle sobre as

demandas do Estado. O ingresso de Michael Temer e Jair Bolsonaro à Presidência da República comprova como os governos vinculados/fincados a esta racionalidade extirpam, com rapidez, ações e políticas educacionais que precisaram de anos para serem construídas e implementadas, especialmente no que tange às modalidades educativas, com destaque para a EJA.

A incidência de publicações para o ano de 2021 é entendida nesta tese como um significativo movimento de luta e enfrentamento aos desmontes vivenciados pela educação pública brasileira. A extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2019; a ampliação dos exames para a rápida certificação para o mercado de trabalho; a pandemia da COVID – 19; o fechamento de turmas e unidades escolares que atendiam à EJA, sob o argumento da ausência de demanda, foram movimentos que maximizaram as desigualdades e a exclusão, tanto social, quanto educacional.

Um outro fator, também, interpretado como promotor para a ampliação das pesquisas relacionadas à modalidade em 2021 decorre da Resolução nº 01/2021²¹ de 25 de maio, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Essa normativa fomentou um movimento de fragilização da educação pública brasileira, sobretudo dos sociais tantas vezes excluídos. Os Fóruns de EJA do Brasil relatam que a referida resolução causou:

[...] um verdadeiro desmonte no acesso com qualidade social ao direito à educação básica de milhões de brasileiros/as pobres, público específico da EJA [...] esta medida provocou a desqualificação da modalidade e promoveu uma verdadeira enxurrada de convênios entre prefeituras e entidades privadas, por vezes inidôneas, gerando impacto devastador na educação de jovens e adultos (Fóruns de EJA, 2025)²².

A Resolução 01/2021 desconsiderou, importantes fundamentos do Parecer do CEB 11/2000, que buscou a articulação de uma educação pautada no respeito às especificidades educativas que envolvem a modalidade e que seja representativa aos

²¹ A Resolução nº 1, de 28/05/2021 instituiu as “Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância” (Brasil, 2021) Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf-arq/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 30 ago. 2025.

²² Monção pela Homologação da Resolução das Diretrizes Operacionais da EJA aprovada no Conselho Nacional de Educação no dia 29 de janeiro de 2025. Disponível em https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/NOTA_PUBLICA_ao_FNE_homologacao_da_resolucao_da_EJA_-_assinado_2_1.pdf

grupos sociais ali inseridos. Os fóruns de EJA do Brasil, por meio de movimentos diversos, lutou pela substituição desta normativa por uma nova Resolução, aprovada em 29.01.2025 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e que, mediante constantes mobilizações, foi homologada em 08 de abril de 2025 pelo Ministério da Educação²³.

No ano de 2024, conforme mencionado na figura 4, as ações se concentraram em reconstruir/retomar programas e políticas voltados à educação de grupos marcados pelas desigualdades socioeconômicas. A criação do Programa Pé-de-meia²⁴, mesmo com suas fragilidades²⁵, representou o esforço do atual governo por ações que promovessem o acesso e a permanência de estudantes de 19 a 24 anos, no Ensino Médio e na EJA do EM. A retomada do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) é um outro indicador da reimplantação de políticas destinadas às juventudes que não concluíram seus estudos.

O retorno da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) em 2023, configurou-se na retomada de programas e políticas destinados às modalidades educativas. O Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos é um dos exemplos das políticas públicas implementadas em 2024. Nele há o objetivo de “[...] superar o analfabetismo; elevar a escolaridade; ampliar a oferta de matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) nos sistemas públicos de ensino [...]” (Brasil, 2024).

A busca pela proposição de uma educação que chegue a todas e a todos, denota, mesmo com o avanço do neoliberalismo dentro das estruturas da sociedade, empenho do atual governo na garantia de direitos constitucionais, sobretudo a grupos sociais tantas vezes negligenciados na história da educação brasileira.

Um outro acontecimento ocorrido em 2024, que permeou a educação brasileira exercendo seus impactos na EJA, foi a aprovação do Novo Ensino Médio (NEM), à

²³ Resolução CNE/CEB nº 03 de 08 de abril de 2025, institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos - EJA. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-3-de-8-de-abril-de-2025-622879826>

²⁴ Portaria Interministerial MEC/MF nº 8, de 7 de agosto de 2024. Estabelece normas e procedimentos para a gestão do Programa Pé-de-Meia para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-interministerial-mec/mf-n-8-de-7-de-agosto-de-2024-577117470>

²⁵ Uma das fragilidades está na limitação da faixa etária atendida com relação as/os estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

priori instituída pela Lei nº 13.415/2017²⁶. As constantes mobilizações realizadas por estudantes, educadoras(es) e pesquisadoras(es) para a sua revogação, não impediram sua aprovação, a qual, após algumas reformulações, foi publicada em 31 de julho de 2024, sob Lei nº 14.945.

A resistência por parte da comunidade científica e educacional, em relação à reforma do Ensino Médio, esteve, e ainda está, no fato dela ampliar as desigualdades educacionais e conseqüentemente sociais, maximizadas pelas ideias de competência, habilidade e meritocracia, num estímulo à competitividade que busca restringir a educação aos moldes empresariais.

O NEM deslegitima o ser humano em suas diversas dimensões, objetificando esse ser, interpretado como “recurso”, “capital humano”, cuja “funcionalidade” está limitada aos ditames da ordem econômica do mercado, isto é, “[...] projetos de lei como o Novo Ensino Médio revelam-se como um sintoma do controle da classe dominante sobre o Estado” (Martins; Gomes, 2024, p. 301).

Os contornos da racionalidade neoliberal moldam esta normativa cujos objetivos, de acordo com Cara²⁷ (2023, p. 12 - 13), se concentram em: “[...] conter a expansão do gasto público em educação pública [...]; submeter a gestão da educação e a definição das políticas educacionais à agenda neoliberal [...]; privatizar [...]; formar o indivíduo neoliberal [...]”. A aprovação do NEM é a exemplificação de como as estruturas do Estado estão marcadas pela racionalidade neoliberal, sobretudo em seu Parlamento²⁸.

Para as modalidades educativas, com destaque para a EJA, o NEM significa a precarização de uma modalidade tantas vezes subalternizada, por vezes reduzida às

²⁶ Uma das finalidades da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 foi a instituição das “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm.

²⁷ Entrevista “Novo Ensino Médio: análise e projeções – Entrevista com Daniel Cara” realizada por Adriana Beloti; Francine Carla Grzeca e Marcos Bohrer. Publicada na Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 12, n. 23, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/22386084.2022.12.23.7-18>. Acesso em: 08 jan. 2025.

²⁸ Um exemplo recente foi a derrubada, por parte do senado brasileiro, do decreto que aumentava as alíquotas sobre o Imposto sobre as Operações Financeiras (IOF), imposto que beneficia os ricos e super ricos. A Presidência da República precisou recorrer junto ao Superior Tribunal Federal (STF) para a sua aprovação, o qual foi aprovado para a taxaçoão pelo STF em 16.07.2025. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/economia/decreto-do-iof-volta-a-valer-saiba-o-que-muda>. Acesso em: 17 jul. 2025.

Outro exemplo foi a aprovação, pelo Congresso Nacional, do decreto que aumentava o número de deputados de 513 para 531, onerando os cofres públicos. Tal decreto foi vetado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/lula-decide-vetar-projeto-que-ampliava-o-numero-de-deputados>. Acesso em: 17 jul. 2025.

perspectivas de ensino para o atendimento ao mercado, apoiado na lógica das “competências” do ler, escrever e contar. O NEM potencializa, sobremaneira ao público da EJA, a ampliação das exclusões sociais, advindas da própria desigualdade educacional vivenciada por aquelas e aqueles que constituem a EJA, pois precariza o ensino propedêutico.

As publicações assumem, nesse estudo de tese, lugar de militância, luta e visibilidade da modalidade, constituindo-se como estratégias de enfrentamento, por parte das/os pesquisadoras/es e profissionais da educação, da racionalidade neoliberal no campo educativo. Esse fato é observado nas Reuniões da ANPED, que no ano de 2024 registra um crescimento importante no número de trabalhos publicados, sobretudo no GT 05 – Estado e Política Educacional. Nesse GT, observou-se a prevalência de estudos relacionados à “privatização”, “mercantilização da educação pública”, “militarização das escolas públicas”, “reformas educacionais”, “Plano Nacional de Educação (PNE)”, “neoliberalismo” e “Reforma do Ensino Médio”.

A ampliação no número de publicações se configura na explicitação de um fenômeno que pode ser interpretado como um dos retratos de mobilização acadêmico-científico-social, na publicização de estudos destinados à problematização e reflexividade diante do contexto sócio-histórico-educacional vivenciado pela sociedade brasileira, especialmente a partir de 2016, com a maximização dos ataques à democracia e às políticas sociais. Um desses exemplos, inclusive debatidos no estudo desta tese, trata-se da Emenda Constitucional 095/2016²⁹, que aprova e consolida “[...]uma medida de ajuste fiscal que atende a uma razão neoliberal às custas dos direitos sociais” (Bitencourt; Bitencourt, 2021, p. 161).

A EC 95/2016 se configurou na representação do ataque aos direitos sociais estabelecidos no capítulo II da própria CF (1988), vez que fragilizou as políticas sociais garantidas ao povo, reduzindo, expressivamente, o financiamento e os investimentos destinados à educação, saúde e previdência social. Esse ataque é um indicativo da ampliação do neoliberalismo dentro do Estado, fenômeno que pode ser observado em todo o planeta.

Por mais progressista que seja determinado governo, o domínio neoliberal impacta e articula movimentos que buscam cercear sua autonomia, fazendo-o

²⁹ Esta Emenda Constitucional (EC) altera o ato das disposições constitucionais transitórias e passa a instituir o novo regime fiscal.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm .

submeter-se à sua égide e ao seu poderio. A conscientização, sobretudo de classe e a organização e mobilização popular são os caminhos para resistir e para enfrentá-lo.

2.1.2 Costuras analíticas: reflexões sobre as publicações

Os itinerários percorridos no mapeamento das produções desenvolvidas no período de 2014 a 2024, identificaram 267 publicações que se aproximavam do objeto de investigação do estudo da tese, como mostrado na figura 5.

Figura 5 – Número de trabalhos encontrados no primeiro movimento investigativo para o estado da arte.

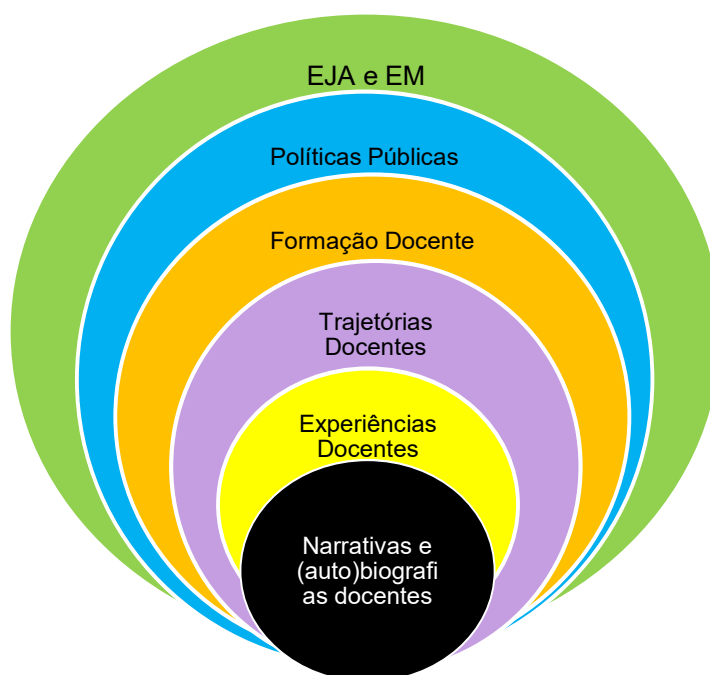


Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2025.

Diante da amplitude do número de publicações encontradas e, para delimitar o quantitativo de trabalhos que, de fato, dialogavam com as trajetórias formativas docentes e as políticas públicas de formação para a EJA no EM, foram estabelecidos critérios analíticos para a escolha dos trabalhos a serem debatidos.

Os critérios para a delimitação das produções analisadas são exemplificados na figura 6.

Figura 6 – Espiral dos critérios para escolha dos trabalhos analisados.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Os trabalhos analisados deveriam atender ao critério global, estudos sobre a “Educação de Jovens e Adultos na etapa do Ensino Médio”, sendo este desvinculado da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Além disso, deveria contemplar mais dois dos critérios analíticos indicados na figura. Diante desses critérios foram obtidas (uma) tese; 2 (duas) dissertações; 2 (dois) artigos publicados em periódicos e 1 (um) artigo publicado em anais, inventariados nos quadros 4, 5 e 6.

Quadro 4 – Teses e dissertações identificadas para a análise, conforme critérios analíticos.

Autoria / Orientação	Tipo de Trabalho/ Ano	Título	Programa / Instituição	Críticos analíticos contemplados
Márcia de Oliveira Menezes Profa. Dra. Tânia Regina Dantas.	Tese 2023	Docência e rizoma: o que aprende enquanto ensina, o professor na EJA do ensino médio	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/DINTER) Universidade do Estado da Bahia (UNEB).	EJA e EM Políticas Educacionais Formação de Professores.
César de Araujo Pires Profa. Dra. Daniella Couto Lobo	Dissertação 2022	Políticas públicas para a educação de jovens e adultos: um estudo sobre a implantação do ensino médio na rede estadual de goiás	Programa de Educação Centro Universitário Mais	EJA e EM Políticas Educacionais
Lucas Bispo de Oliveira Santos Profa. Dra. Tânia Regina Dantas.	Dissertação 2022	Narrativas de Professores de Geografia: construção de si na EJA	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) Universidade do Estado da Bahia (UNEB).	EJA e EM Formação de Professores Narrativas (auto)biográficas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2025.

Quadro 5 – Periódicos da CAPES identificados para a análise conforme critérios analíticos.

Autoria	Título	Periódico	Ano	Críticos analíticos contemplados
Jaqueline Pereira Ventura; Regis Argüelles.	O ensino médio na EJA: desafios e contradições na	Revista FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.	2024	Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos;

	política educacional do Rio de Janeiro.			Políticas Públicas Educacionais; Experiências.
Márcia de Oliveira Menezes; Claudio Pinto Nunes	A Formação de Professores da EJA no Ensino Médio: perspectivas rizomáticas	Revista FAEEDA: Educação e Contemporaneidade.	2024	Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos; Políticas Públicas Educacionais; Formação de Professores.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2025.

Quadro 6 – Anais da ANPEd identificados para a análise conforme critérios analíticos.

Autoria	Título	GT	Reunião/Ano	Crterios analíticos contemplados
Jaqueline Pereira Ventura; Adriana Barbosa da Silva.	Repercussões da reforma do ensino médio na educação de jovens e Adultos no Rio de Janeiro	18	41ª Reunião 2023.	Ensino Médio na EJA; Políticas Públicas Educacionais; Experiências.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2025.

Ao longo da investigação foram verificados trabalhos que tratavam de temáticas relacionadas à formação docente e (auto)biografias; políticas educacionais e formação de professores; experiências docentes e formação; EM; EJA em outras etapas. Estes trabalhos não foram selecionados para análise, já que se ramificavam para outras discussões, entretanto contribuíram para as discussões epistemológicas tecidas na tese.

Na sistematização das informações colhidas para a tessitura deste estado da arte, tem-se um panorama dos objetos que fomentaram as produções acadêmicas no período de 2014 a 2024 sobre a EJA no EM, sendo possível identificar que tais objetos se concentram em dialogar sobre Formação de Professores no cotidiano; políticas públicas na EJA e a oferta do EM na EJA. Todos esses objetos contribuíram para validar o lugar deste estudo, como possibilidade de dimensionar as trajetórias para as políticas públicas de formação docente na EJA, sobretudo na última etapa da educação básica.

Na elaboração das análises o trabalho que mais se aproximou do objeto investigativo deste estudo foi a tese intitulada “Docência e rizoma: o que aprende enquanto ensina, o professor na EJA do Ensino Médio” e o artigo, em parceria com o

Prof. Dr. Cláudio Nunes, “A Formação de Professores da EJA no Ensino Médio: perspectivas rizomáticas”, ambos da pesquisadora Márcia de Oliveira Menezes. Com o objetivo de “[...] compreender como os professores se constituem professores da EJA no cotidiano da prática docente, no Ensino Médio, em uma Escola Estadual de Vitória da Conquista-Bahia [...]” (Menezes, 2023, p.20), a autora, utilizando-se do dispositivo das “interativo provocativas coletivas” com docentes da Rede Estadual de Vitória da Conquista, conclui o que há muito tempo se propaga na EJA: a necessidade de formação inicial e continuada para atuar na modalidade do EM, e que esses profissionais se constituem no cotidiano da docência. Ela adverte que a formação de professores precisa se dar numa perspectiva rizomática, isto é, “[...] a formação é um empreendimento coletivo, que se dá cotidianamente num contexto amplo de relações que o sujeito estabelece, tal qual a Ecologia” (Menezes, 2023, p. 20).

A dissertação “Narrativas de Professores de Geografia: construção de si na EJA”, de Lucas Bispo de Oliveira Santos, converge para as discussões tecidas neste estudo de tese, pois utilizou-se das entrevistas narrativas como dispositivo metodológico para compreender a docência em Geografia na EJA/ EM no estado da Bahia. O autor também faz uso da análise documental dos currículos de Geografia de duas instituições federais. Os resultados do estudo informam que os currículos de formação inicial dos professores de Geografia das universidades públicas não atendem à realidade da EJA e destaca a formação experiencial no processo de “preenchimento de lacunas” e na constituição dos docentes (Santos, 2022).

No que tange às políticas públicas de formação para a EJA, sobretudo no EM, não foram identificados trabalhos que debatessem diretamente essa temática. Os que se encontravam próximos dos descritores estavam associados às políticas públicas educacionais para a EJA, atentando-se ao foco do EM. Desta forma, a dissertação “Políticas públicas para a educação de jovens e adultos: um estudo sobre a implantação do ensino médio na rede estadual de Goiás”, de autoria de César de Araújo Pires, atendeu aos critérios analíticos, por ser um trabalho com foco na EJA/EM e nas políticas públicas para a modalidade na etapa do EM.

Pires (2022, p.15), por meio de pesquisa bibliográfica e documental, relacionada às normativas das Diretrizes Curriculares para a EJA, o PNE e os programas de formação da SEDUC-GO para os docentes da EJA/EM, buscou “[...] apresentar reflexões sobre as políticas públicas relativas à implementação do ensino

médio na rede estadual de educação de Goiás”. Nos resultados encontrados, o autor indica a necessidade de viabilidade do acesso e a implementação de políticas que fomentem a permanência, como os principais embates da modalidade. Além disso, demarca a necessidade de uma formação pautada na *práxis*, bem como a carência de discussões sobre a formação teórico metodológica que permeiam os cursos de licenciatura.

As produções de Ventura e Silva (2024) e Ventura e Argüelles (2024), um intitulado “O ensino médio na EJA: desafios e contradições na política” e o outro “Repercussões da reforma do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro”, demarcam os impactos das reformas, sobretudo da Reforma do Ensino Médio na EJA. Ambos os textos ratificam o quanto a lógica mercadológica fragiliza a modalidade, desencadeando o seu esvaziamento e precarizando a qualidade da educação destinada ao público da EJA, já que propagam a implementação de propostas de aligeiramento da escolarização.

As reflexões tecidas neste estado da arte, indicam a singularidade e a representatividade desse estudo de tese para o fomento de discussão, implementação e operacionalização de ações voltadas para a garantia de uma educação digna para aquelas e aqueles que não puderam concluir seu ciclo de estudo. Esse trabalho se configura numa bandeira de luta por essa modalidade. Por isso, há neste estudo uma relevância acadêmica, profissional e social, já que se luta pelo desenvolvimento e implementação de políticas públicas de formação dialógicas e efetivas à essa modalidade, tão cara à educação.

III. O BORDADO EPISTÊMICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.

Somente o ser humano pode decidir de que forma pretende estar-no-mundo, sobretudo quando aprender a se dar conta de que ele está aberto no mundo, e de que o “mundo” são todas as possibilidades. E é diante delas que os seres humanos são ou deixam de ser, se tornam e se transformam, exercem seus sonhos e desejos, vivem ou desistem de viver, se fazem dignos ou simplesmente rastejam como animais invertebrados

(Galeffi, 2000, p. 35).

Neste capítulo, apresento o mosaico epistêmico-metodológico que gestou esta pesquisa. *À priori* demarco o lugar da abordagem qualitativa, da pesquisa fenomenológica e (auto)biográfica no acesso e apreensão das experiências das docentes, em um movimento de compreensão das singularidades e significados emergentes de suas trajetórias formativas e que possibilitam a reflexão sobre o desenvolvimento de políticas públicas de formação para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

À posteriori, sistematizo os dispositivos metodológicos utilizados na pesquisa: pesquisa documental; observação; diário de campo para registros das experiências investigativas e entrevistas narrativas. A intersecção dos dispositivos colaborou para a confluência da discussão, contextualização do objeto de estudo, delineamento do perfil (auto)biográfico das participantes e identificação e compreensão das suas trajetórias formativas na docência.

A análise compreensivo-interpretativa, vinculada à hermenêutica, inspirou a dinâmica analítica das informações e das narrativas colhidas no decorrer da investigação. A opção por esse tipo de análise decorre do fato dela despertar um olhar vigilante, na compreensão do *corpus* e, conseqüentemente, na identificação e interpretação das estruturas significativas ao objeto da pesquisa.

3.1 ENTRELAÇAMENTOS REFLEXIVOS COM A PESQUISA QUALITATIVA, FENOMENOLÓGICA E (AUTO)BIOGRÁFICA.

Os fios investigativos³⁰ que conduziram a feitura deste estudo, foram tecidos pela diversidade epistêmico-metodológica, no intuito de compreender as dinâmicas

³⁰ Os fios investigativos são o objeto, as perguntas e os objetivos que provocaram a implicação e tessitura da presente pesquisa.

envoltas no objeto de investigação.

O mosaico que, *à priori*, orientou a caminhada para a apreensão e análises das informações colhidas com os dispositivos das entrevistas narrativas, observações, diário e documentos, se assentou na abordagem qualitativa³¹. A dinamicidade, flexibilidade, diversidade, além do caráter interacional e de interlocução com o *lócus* e as participantes, neste caso as docentes da EJA no EM, fizeram com que a pesquisa atuasse na articulação das discussões insurgidas no estudo e na ampliação do conhecimento científico sobre pesquisas educacionais brasileiras na atualidade (Lüdke; André, 2007; Minayo, 2009; 2018).

A dialética, um dos aportes que circundam os estudos qualitativos, contribuiu para a investigação e a produção do conhecimento aqui discutido. Ela confluiu para os movimentos de problematização, reflexão e compreensão-interpretação das experiências e, conseqüentemente, das trajetórias formativas narradas pelas docentes, que se faziam e se fazem envoltas por conhecimentos e saberes, os quais se entrelaçam e constituem o ser/fazer-se docente.

Tomo a dialética, sob o olhar freireano, como aquela que interpreta e problematiza a experiência humana em seu dinamismo, contextualidade e concretude, mediante um diálogo crítico. Nela, a história, as subjetividades e intersubjetividades são reconhecidas como produtoras de culturas, estruturas e formas com as quais a sociedade se organiza e se (re)cria ao longo da história, na diversidade de suas interações (Steck, 2008).

As realidades educacionais vivenciadas no decorrer do trabalho de campo evidenciaram uma constante (re)criação do espaço, das rotinas e das relações que permeavam a Unidade Escolar. Os diálogos e combinados/acordos firmados entre gestores e docentes com as/os discentes, exemplificam a reconfiguração dos cotidianos e tempos na instituição. Sinalizavam, também, a consciência e sensibilidade frente às realidades sociais dessas/es estudantes, em sua maioria trabalhadoras/es, mães e pais, muitas/os figura provedora do seu meio familiar.

Com essas observações do *lócus* pude compreender como as experiências do cotidiano despertavam na equipe gestora, nas/os docentes e demais funcionárias/os,

³¹ O estudo, também, dialoga com informações quantitativas utilizadas para contextualização dos cenários vivenciados pela educação brasileira e na apresentação de um panorama nacional e local. Esses dados e informações permitem “[...] conhecer e explicar a magnitude de tais fenômenos [...]” (Minayo, 2018, p. 143), o que colabora à compreensão e interpretação das investigações desenvolvidas.

a sensibilidade para a elaboração de caminhos alternativos para a permanência dessas/es estudantes na escola, já que a evasão/expulsão escolar é, ainda, algo latente na EJA, especialmente, na última etapa da Educação Básica.

Outros estudos qualitativos foram território fértil para a germinação do estudo aqui apresentado, além de incitar outras implicações, ecoadas no contato com o *lócus* investigativo. Conhecer e compreender as experiências e, conseqüentemente, as trajetórias formativas das docentes, acerca de como se tecem professoras, significou, especialmente na minha condição de pesquisadora, estabelecer um deslocamento acadêmico, profissional e, também, social. Nessa experiência, pude me colocar também como “objeto” de investigação, já que fui inserindo-me num ato, consciente e/ou inconsciente, de (auto)confrontação com relação a determinadas posturas, práticas, concepções e crenças. Esse movimento, que é dialético, incorporou em mim, uma atitude reflexiva e de (re)construção de aspectos acadêmicos, existenciais, profissionais, sociais e políticos que se amalgamaram/amalgamam à composição do meu *eu*, logo, da minha identidade.

A princípio, busquei estabelecer certo distanciamento dos pensamentos e conceitos pré-estabelecidos sobre o cotidiano, o comportamento das/dos profissionais, o público e a dinâmica dos espaços educacionais, especialmente daqueles que atendem a EJA. Esse exercício, aqui compreendido como “*epoché*”³² (Husserl, 1990), foi ação necessária e, também, complexa, pois envolveu o desnudamento de “determinadas” perspectivas e “certezas” que me envolviam, o que requereu constante empenho.

O exercício de manter uma postura destituída de julgamentos e pré-conceitos, colaborou para que eu assumisse um olhar mais sensível, atento e humano, capaz de apreender os fenômenos e compreender os significados neles imersos. Isso oportunizou a percepção e compreensão das experiências presentes na singularidade daquele contexto. Além do mais, colocou-me em uma espiral reflexiva sobre o lugar que a/o “outra/o” ocupava/ocupa na amplitude daquele espaço, sendo esse “outra/o” enviesado por questões identitárias, contextuais e existenciais, as quais são únicas a ela/e.

³² A *epoché* é aqui compreendida como a suspensão dos julgamentos e de conceitos pré-estabelecidos que podem ofuscar os olhares diante das realidades e contextos (Husserl, 1990).

A pesquisa fenomenológica conflui para a identificação, interrogação e compreensão dos fenômenos envoltos nas experiências narradas pelas docentes, cuja finalidade estava em apreender as essências que permeavam, tanto, cada um dos eventos narrativos das protagonistas, quanto as observações e escritas no diário de campo, cujos registros das experiências cooperaram com a minha formação.

A palavra fenômeno significa “o aparecer [...] o que aparece” (Husserl, 1990. p. 35), sendo que este não se limita a “ver” o que aparece aos olhos, como “[...] coisa trivial, como se apenas houvesse que olhar, ou, simplesmente abrir os olhos [...]” (Husserl, 1990. p. 33). Nessa linha, a ideia de fenômeno é aqui entendida como o que chega, ou melhor, o que aparece à consciência, com a qual é acessada as “essências”. No que concerne às essências, estas são compreendidas, no decorrer do estudo, como “conceitos/significados” que tecem os “sentidos”. Por isso, todo fenômeno é possuidor de essência e esta não existe “fora da consciência”. Essa consciência está envolvida por intencionalidades, que constituem o humano, pois como conceitua Husserl (2002; 1990) “toda consciência é consciência de algo”.

A pesquisa fenomenológica, segundo Bicudo (2020, p. 31), com base nas teorias de Husserl³³, não se limita a “[...] explicitar a constituição do mundo, mas tão somente do conhecimento que nós, seres humanos, produzimos ao habitá-lo”. Assim, a fenomenologia provoca a criação de outras formas de interpretação da realidade, a partir das experiências vividas no e com o mundo, as quais estão encharcadas de sentidos e significados (Ricouer, 1978).

A fenomenologia pretende ser ciência das essências e não dos fatos. É ciência de experiência, que descreve os universais que a consciência intui quando se lhe apresentam os fenômenos. As essências não existem apenas no interior do mundo perceptivo. Recordações e desejos também têm a sua essência, apresentando-se de modo típico à consciência (Husserl, 2002, p. 14)

As narrativas das docentes, as observações e a escrita do diário, foram dispositivos de apreensão das experiências que circundaram e forjaram a pesquisa. Com esta dinâmica, pude inventariar fenômenos atravessados em cada trajetória, de maneira a perceber os significados emergentes das suas essências, ou melhor, dos sentidos atribuídos às experiências vividas. As pessoas, em suas singularidades, vão atribuindo/construindo sentidos à sua existência que são, portanto, representações da

³³ Edmund Husserl (1858 - 1938) matemático e filósofo alemão, fundador da fenomenologia. O foco da fenomenologia de Husserl rompe com o objetivismo e se concentra na constituição das essências das experiências (Esposito, 2021).

individualidade do ser e não ocorrem isoladamente, mas com/nas diversidades das interações do mundo-vida³⁴, numa perspectiva de que “[...] cada pessoa é uma totalidade, enquanto ser singular” (Bicudo, 2020, p. 51).

Partindo dessas considerações, a atribuição dos sentidos é ação singular e única aos seres humanos, entretanto essas singularidades se unem/fundem tornando-os plural. Com isso, passam a traduzir significados, isto é, conhecimentos coletivos, que continuamente se incorporam à vida humana e ressignificam as estruturas, teorias e modos de vivenciar a sociedade. Esse significado, também, é aporte para o desenvolvimento do sentido, logo, um só se faz com o outro.

Neste estudo, há o entendimento de que as trajetórias formativas são concebidas pelas experiências vivenciadas pelas docentes nas suas cotidianidades e temporalidades, e que decorre de uma “[...] realidade sentida, pensada, interpretada [...]” (Nóvoa, 2012, p. 09), sendo com/por elas acessadas as estruturas de sentidos e significados permeadas em cada trajetória.

A percepção da relevância dos sentidos e significados que permeiam as experiências, convergiu para a escolha da pesquisa (auto)biográfica como um dos aportes epistêmico-metodológicos da investigação, cuja centralidade esteve na escuta e reflexão das vozes das docentes em suas narrativas. Uma pesquisa tecida em coautoria com aquelas que experienciam, cotidianamente, à docência em escolas públicas que atendem a EJA no EM, cujas narrativas atuaram como estruturas para refletir a implementação de políticas públicas educacionais na especificidade da formação docente.

A escolha da pesquisa (auto)biográfica se deu por ela representar uma metodologia que permite o acesso e a compreensão das subjetividades e intersubjetividades. Ela, também, considera os aspectos sociais, históricos, culturais e educacionais que identificam contextos, pessoas e coletivos, dimensões antropológicas, sociológicas e ambientais que perfazem os seres humanos e o mundo. Com seu rigor metodológico, a pesquisa (auto)biográfica se tornou fundamental para a presente tese, já que ela enxerga o ser humano como “[...] a síntese complexa de elementos sociais” (Ferrarotti 2010, p. 56). Por meio dela é possível produzir conhecimento, dentro de um fazer científico que problematiza e

³⁴ Conceito utilizado por Edmund Husserl (1990) para demarcar relação do mundo e da vida como movimentos que interdependem, isto é, coexistem um a partir do outro.

reflete a constituição e as interações do ser humano e do mundo em que está inserido, já que:

[...] o campo de conhecimento da pesquisa biográfica é o dos processos de constituição individual [...] de construção de si, de subjetivação, **com o conjunto das interações que esses processos envolvem com o outro e com o mundo social** (Delory-Momberger, 2016, p. 136, grifo nosso).

A contemporaneidade da pesquisa (auto)biográfica é caracterizada por reconhecer e valorizar as diversidades de pessoas, grupos sociais e coletivos, especialmente de populações que vivem em situação de vulnerabilidade, silenciamento e exclusão social, tal como observa Souza (2018, p. 286) “[...] a pesquisa (auto)biográfica surge, talvez, como um modo fecundo para superar as “cegueiras epistemológicas” sobre/com as humanidades dos sujeitos”.

Com isso, a pesquisa (auto)biográfica assumiu lugar na construção dessa pesquisa, uma metodologia que busca garantir visibilidade, reconhecimento, escuta das vozes e atenção aos silêncios das diversidades de pessoas que tecem a sociedade e que devem se fazer representadas/os nas pesquisas científicas e nas políticas públicas, numa defesa de que “[...] dizer a palavra não é privilégio de alguns [...], mas direito de todos [...]” (Freire, 2014, p. 109).

Uma outra característica da sua contemporaneidade está na ação dialógica, já que o ato narrativo decorre da interação do ser humano consigo e/ou com outra/o, os quais estão envolvidos por singularidades. O diálogo é demarcado, ao longo desta investigação, não como algo que se restringe a dizer a palavra, mas na inserção da pessoa em um movimento crítico-problematizador da sua condição humana e do mundo que a cerca. Portanto, o diálogo decorre da ação reflexiva, em que as pessoas são despertadas a uma *práxis* social, em outras palavras, a uma ação humanizadora, que incita a transformação de si e dos seus contextos (Streck, 2010).

As reflexões esboçadas acima ratificam a escolha da pesquisa (auto)biográfica como artefato científico representativo para esta tese, pois vislumbra, tanto a escuta, a problematização e a reflexão acerca das vozes das/os docentes que atuam nas turmas da EJA no EM, no município de Guanambi-Bahia, quanto os fios que permitem o (entre)tecer de direcionamentos às políticas públicas destinadas à modalidade no âmbito da formação docente.

As políticas específicas para a EJA são uma necessidade latente para o fortalecimento da modalidade, entretanto elas precisam ser tecidas com aqueles/as

que a protagonizam, isto é, estudantes e professoras/es. Essas políticas devem se fazer significativas para que, só então, sejam efetivas aos contextos e públicos a ela destinados, sendo para isso elementar as escutas das/dos que compõem a modalidade, ou seja, aquelas e aqueles que a vivem.

3.1.1 Os tecidos e as linhas: os dispositivos da pesquisa.

A investigação buscou inspiração³⁵ nos dispositivos metodológicos da análise documental, observação, entrevistas narrativas e no diário das experiências da pesquisadora. No percurso buscou-se o desenvolvimento de uma metodologia contemporânea, cujo intuito estivesse tanto em reconhecer e valorizar as narrativas das participantes atreladas às observações e às análises de documentos, quanto no reconhecimento da dimensionalidade das experiências vivenciadas no decorrer do trabalho de campo, na condição de pesquisadora.

Os movimentos envoltos na costura metodológica procuraram contribuir para a percepção das experiências que teceram as trajetórias docentes e os contextos/realidades contidas no universo da pesquisa e que foram artefatos para a compreensão-interpretação dos fenômenos que se faziam entrelaçados por significados.

A articulação dos dispositivos na feitura do mosaico metodológico foi tecida por etapas que atuaram como fios direcionantes para o diálogo com o objeto, objetivos e problemáticas da investigação. Essas etapas passam a ser descritas no quadro 6:

Quadro 6 - Etapas metodológicas para a construção do estudo de tese.

	Temática	Objetivo da etapa.	Recursos
Pesquisa de Análise Documental	1ª Etapa Educação de Jovens nas normativas.	Analisar os documentos (PNE, PEE, PME, Diretrizes Operacionais da EJA e do Ensino Médio, emendas constitucionais) com o propósito investigar o que estas normativas informam/asseguram sobre a garantia da Educação de Jovens e Adultos, para fins de contextualização da pesquisa. (Apêndice A).	Documentos e normativas
	2ª Etapa A Educação de Jovens e	Analisar os investimentos demarcados dentro da legislação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de	Legislação do Novo FUNDEB

³⁵ A investigação não se concentrou em estar formatada a todos os processos que conceituam e determinam cada um dos dispositivos metodológicos. Por esse motivo ocorre a utilização do termo inspiração, pois os diferentes momentos da pesquisa foram sendo (co)criados a partir das dinâmicas decorrentes das leituras das/os teóricas/os e das experiências da escrita e do contato com o campo.

Pesquisa de Campo		Adultos Novo FUNDEB.	Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB para a Educação de Jovens e Adultos. (Apêndice B).	
	3ª Etapa	Informações sobre a educação nos bancos de dados do IBGE e Educacenso.	Analisar os dados e informações obtidos por meio do IBGE e Educacenso para contextualização demográfica, educacional, étnica, socioeconômica e de gênero que circundam esta pesquisa no que se refere à modalidade da EJA.	Dados do IBGE (Censo e PNAD) e Educacenso.
	4ª Etapa	A EJA no Município de Guanambi - Bahia	Levantar informações sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no âmbito do município de Guanambi - Bahia para contextualização da pesquisa. (Apêndice C)	Dados fornecidos pela SME de Guanambi.
	5ª Etapa	Contextualização da Unidade Escolar.	Levantar informações sobre o Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos - EM/EJA no âmbito da Unidade Escolar para contextualização na pesquisa. (Apêndice D)	Documentos e dados da Unidade Escolar. Conversas com a comunidade escolar.
	6ª Etapa	Entrevistas narrativas com as protagonistas.	Realizar a colheita das entrevistas com os docentes que atuam no EM/EJA, a partir da temática: "Trajetórias de docentes do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos". (Apêndice E)	Entrevistas com docentes.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2025.

O quadro 5 descreve as etapas da pesquisa e seus respectivos objetivos. As etapas estiveram organizadas em Pesquisa de Análise Documental, correspondendo às 1ª, 2ª e 3ª etapas, e a Pesquisa de Campo, com as 4ª, 5ª e 6ª etapas. Todas essas etapas se interconectaram na dinâmica que envolveu a compreensão das informações colhidas em todo o movimento investigativo.

A pesquisa documental ingressou no estudo quando se observou a necessidade de discutir as políticas públicas de formação, cuja necessidade esteve em mapear nos documentos oficiais informações sobre a EJA, sobretudo no que se refere à formação docente. Assim, a pesquisa documental se tornou, para o estudo uma "técnica exploratória" (Ludke e André, 2007, p.39) que abriu inúmeros caminhos e levou "à formulação de interpretações novas, ou mesmo, a modificação de alguns dos pressupostos iniciais" (Cellard, 2008, p. 298).

Ante essa compreensão, os caminhos para realização da análise documental foram percorridos, *à priori*, com a delimitação dos documentos e normativas oficiais que seriam analisados, seguidos dos levantamentos estabelecidos nos direcionamentos da pesquisa, especificados nos apêndices A e B.

Destaca-se que os processos de análise das informações se inspiram na hermenêutica (Ricoeur, 1991), isto é, na interpretação da pesquisadora das temáticas

que estivessem atreladas ao objeto e que buscavam fundamentar os diálogos estabelecidos nos capítulos da tese.

A pesquisa de campo se teceu, inicialmente, com as visitas à Secretaria Municipal de Educação de Guanambi (SME), cujo intuito esteve na obtenção de informações que contextualizassem a educação, sobretudo a garantia da EJA na cidade de Guanambi. Em seguida, na Unidade Escolar (UE), *lócus* de investigação, foram realizadas as observações e as entrevistas narrativas com as docentes. E em todo esse percurso, o diário foi um dispositivo de grande importância para refletir as experiências no campo.

Os próximos subcapítulos procuram sistematizar os dispositivos utilizados na pesquisa de campo e que articularam a feitura desta tese.

3.1.1.1 O Diário de Campo: arquivo reflexivo da experiência investigativa

O registro das informações se configurou em fonte fecunda de apreensão dos fenômenos identificados nos tempos e cotidiano do universo da pesquisa; das experiências que (entre)teciam e que eram percebidas nas trajetórias docentes, bem como, para as dinâmicas de compreensão-intepretação dos sentidos e significados insurgidos da vivência no campo.

O diário se fez dispositivo de investigação multifacetado e plural. Por ele foi possível realizar a descrição das observações e de outras informações relevantes para a pesquisa, como também, se tornou em meio de (auto)reflexão, pois como salientam Passeggi; Gaspar (2013, p. 69) “[...] a escrita do diário possibilita realizar movimentos retrospectivos e prospectivos sobre as experiências [...]”.

Ainda, ampliando essa reflexão, o processo de escrita do diário despertou o questionamento e a desconstrução da própria condição de pesquisadora, provocando reflexões sobre posturas, concepções e comportamentos nas conjecturas que envolvem a produção do conhecimento acadêmico-científico, sendo incorporada ao território da (auto)formação, como, muito bem, descreve Souza (2006, p. 69):

A utilização do diário de campo [...] torna-se imprescindível para o **desenvolvimento do processo de formação e autoformação**, porque assume funções significativas frente aos registros das atividades concebidas e desenvolvidas no espaço cotidiano da escola [...]. Entendo ainda que a utilização do diário possibilita aos atores registrarem os sentimentos, percepções, relatos dos sujeitos, reconstrução de diálogos, descrição do

espaço físico, relato de acontecimentos no geral e no particular[...]. Grifo nosso.

Nesse sentido, o diário é interpretado na tese como o arquivo que inventariou as experiências permeadas no processo de investigação, na condição de pesquisadora com a comunidade escolar. Concomitantemente, esse dispositivo me inseriu numa espiral de reflexão, pois ao tempo que descrevia e registrava os cenários, também, estavam ali incorporadas as memórias dos eventos vividos numa dinâmica de “*pensarescreverformar*” (Pezzatto; Prado, 2024, p. 185), movimento que conflui para a formação e (auto)formação. Assim, o diário é:

[...] uma forma de ‘**escrita implicada**’, que acolhe o que nos passa, o que nos afeta nas experiências vividas, recheadas das angústias, frustrações, alegrias desejos memórias, como também, o que pensamos e o que nos escapa ao vivido [...] o dispositivo opera no sentido de **produzir movimentos, desestabilizando** o que está posto e **trazendo outros possíveis** [...] são escritas que não estão dadas, uma **escrita por vir na relação com o vivido** [...] (Pezzatto; Prado 2024, p. 180 e 182, grifo nosso).

O diário atuou, portanto, como arquivo das experiências investigativas da minha experiência como pesquisadora, num movimento de constante reflexão. Os registros eram anotados em um caderno, o qual, para melhor apreensão das observações e compreensão das experiências, estava subdividido em 3 (três) seções, explicitadas no quadro 7.

Quadro 7 - Organização do diário de campo

<i>Objetivos pretendidos na visita.</i>	∂ De maneira a contemplar o objeto da pesquisa, cada visita possuía seu(s) objetivo(s).
<i>Registro das observações.</i>	∂ Realização dos registros descritivos e reflexivos dos tempos e cotidianos do <i>lôcus</i> e das interações entre as pessoas da comunidade escolar.
<i>Experiência da pesquisadora na visita.</i>	∂ Era caracterizada pelas escritas das aprendizagens, sentimentos, percepções e posturas experienciadas no universo da investigação.
<i>Questões para pensar</i> ³⁶ .	∂ Temáticas que emergiam da observação e que me implicavam como pesquisadora e ser humano e social.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2025.

A estrutura de organização dos registros no diário, descrita no quadro 7, enriqueceu o *corpus* analítico das narrativas e das informações obtidas ao longo do

³⁶ As temáticas emergentes elencadas na escrita do diário, estão: Maternidade na Educação de Jovens e Adultos; A violência dentro da escola; A venda e uso de drogas lícitas e ilícitas; Atendimento à comunidade LGBTQIAPN+; Ausência de escolas nos bairros mais distantes, nas comunidades rurais e quilombolas; O atendimento do transporte escolar e a garantia do Atendimento Educacional Especializado aos estudantes da EJA.

desenvolvimento da pesquisa. Colaborou para uma análise hermenêutica, mais próxima possível, dos movimentos experienciados no trabalho de campo.

Na tessitura das análises, a articulação das observações registradas no diário convergiu para a apreensão de informações e temáticas, as quais, em determinados episódios interpretativos, eram semelhantes às evidenciadas nas entrevistas narrativas das docentes³⁷.

3.1.1.2 A Observação: contributos à interpretação nas análises da pesquisa

A observação se tornou em um dos dispositivos do estudo devido a sua característica descritiva. Ela concede fundamentos para uma melhor percepção e compreensão das dinâmicas envolvidas na unidade escolar, sobretudo no que tange à modalidade em foco. Essa ação colabora para um diálogo ainda mais próximo sobre o objeto da investigação, já que com ela há a possibilidade de “[...] acompanhar *in loco* as experiências diárias [...]”, apreender visões de mundo e significados atribuídos à realidade e às próprias ações daqueles que narram (Ludke; André, 2012, p. 26).

O desenvolvimento da observação permitiu refletir os caminhos adotados na colheita das informações, de maneira a produzir uma pesquisa ética, sensível e respeitosa com as participantes e com o universo pesquisado. Com a observação pude assumir tanto uma postura “descritiva”, quanto “reflexiva” (Ludke; André, 2012, p. 30 e 31), em que ambas me conduziram a repensar a pesquisa e a conectá-la às dinâmicas vivenciadas naquela realidade escolar.

O movimento reflexivo decorrente da observação levou à reconfiguração de rotas no processo de colheita das entrevistas narrativas que, *à priori*, seriam subdivididas em três momentos, que ocorreriam separadamente³⁸. O contato com as docentes e com suas dinâmicas de trabalho me levaram à delimitação de um único momento para a entrevista narrativa.

³⁷ Dentre os fenômenos registrados no diário da pesquisadora e que aparecem nas narrativas docentes estão: Adoecimento na Docência; Violência escolar; as condições socioeconômicas das/os estudantes; A ausência das/os educandas/os; a carga-horária destinadas aos componentes curriculares; alternativas que motivem as/os estudantes permanecerem na sala de aula.

³⁸ As entrevistas seriam realizadas em três momentos, os quais seriam: 1º momento: colheita das narrativas sobre as experiências da trajetória escolar na Educação Básica; 2º momento estava pautado nas narrativas decorrentes das experiências na formação inicial e continuada; 3º momento ocorreria a colheita das entrevistas narrativas acerca das experiências na docência na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio.

A observação atuou como meio que me subsidiou a questionar “quais são os símbolos e sinais significativos para a pesquisa, que estão sendo emitidos e naturalizados no cotidiano em observação” (Minayo, 2010, p. 195) e, a partir desse movimento reflexivo, reconfigurar caminhos e/ou apreender situações e fatos anunciados no universo da investigação.

A opção pela observação advém do fato de ela permitir um contato ativo com o *lócus* e com as participantes envoltas na pesquisa, numa dinâmica de compartilhamento das vivências, pois como destaca André e Ludke (2012, p. 63) quem observa fica “[...] em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa [...], participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa [...]”. Essa possibilidade tornou-a um dos dispositivos de construção desse estudo.

A investigação na unidade escolar iniciou em novembro de 2023 e encerrou maio de 2024, com visitas nos turnos vespertino e noturno, horários que correspondiam ao funcionamento da EJA. O quadro 8, sistematiza as visitas realizadas no decorrer deste período e suas respectivas ações.

Quadro 8 - Sistematização das visitas para recolha de informações e observação.

Mês	Visita	Data	Ações
Julho 2023	1 ^a	---	Assinatura dos documentos pela Direção da Unidade Escolar (UE) para envio ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)
	2 ^a	09.11	Conversa com a Coordenação Pedagógica da Unidade Escolar (UE) e leitura do Projeto Político Pedagógico. Continuidade da leitura do Projeto Político Pedagógico, de maneira a conhecer os valores, objetivos e características históricas da UE.
Novembro 2023	3 ^a	10.11	
	4 ^a	13.11	
Dezembro 2023	5 ^a	---	Não houve visitas devido ao encerramento do ano letivo, período que requer da UE reuniões para tratar de questões íntimas à instituição. A presença da pesquisadora poderia interferir na dinâmica de trabalho.
Janeiro 2024	6 ^a	31.01	Diálogo com a Direção da UE sobre a retomada do trabalho de pesquisa.
	7 ^a	19.02	Observação da recepção pela comunidade escolar para o ano letivo de 2024.
Fevereiro 2024	8 ^a	20.02	
	9 ^a	22.02	Observação das cotidianidades e temporalidades da comunidade escolar.
	10 ^a	26.02	Conversas com algumas e alguns docentes; Contato com a equipe da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para conhecer a dinâmica de funcionamento e acompanhamento das/dos estudantes. Levantamento de informações sobre o público atendido, junto à equipe da secretaria da UE.
	11 ^a	27.02	
	12 ^a	28.02	
		13 ^a	04.03
14 ^a		05.03	
15 ^a		06.03	Realização de entrevistas narrativas com estudantes mulheres da EJA no Ensino Médio para a produção do artigo científico
16 ^a		07.03	

Quadro 8 - Sistematização das visitas para recolha de informações e observação.

Mês	Visita	Data	Ações
Março 2024	17 ^a	11.03	“Narrativas de Persistência no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos: direcionamentos reflexivos para o currículo”, em parceria com as orientadoras e publicado na Revista Cocar: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9602/40 75 Devolução das narrativas textualizadas às estudantes para apreciação e autorização à publicação. Contribuição na organização, com a equipe da Direção e Coordenação Pedagógica, da reunião para o planejamento da atividade de Alinhamento Pedagógico da Rede”. Apresentação da pesquisa as/aos docentes, coordenadoras, funcionários da secretaria escolar e Direção no encontro de “Alinhamento Pedagógico da Rede”, o qual ocorreu dia 07.03.2024 (quinta-feira) das 18h às 22h. Continuação da colheita de informações sobre o público atendido pela UE e seu funcionamento.
	18 ^a	18.03	
	19 ^a	25.03	
	20 ^a	26.03	
		27.03	
Abril 2024	21 ^a	15.04	Conversa com dois docentes do componente curricular de Biologia, na sala da coordenação no momento do planejamento das suas aulas. Observação das cotidianidades, temporalidades e interações das/dos docentes em seus planejamentos com a coordenação pedagógica ³⁹ . Contribuição com o atendimento das/os estudantes da EJA na realização das inscrições nas isenções do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no período de 15 a 26.04.2024. Não houve observação devido a paralização das/os educadores do estado da Bahia. Luta pela valorização do magistério e melhoria das condições de trabalho docente e atendimento as/aos estudantes.
	22 ^a	16.04	
	23 ^a	17.04	
	24 ^a	18.04	
	25 ^a	19.04	
	26 ^a	24.04	
Maio 2024	---	29.04	Continuidade da observação das cotidianidades, temporalidades e interações das/dos docentes em seus planejamentos com a coordenação pedagógica. Não houve observação devido a paralização das/os educadores do estado da Bahia. Realização da entrevista narrativa com docente da área de Matemática. Realização da entrevista narrativa com docente da área de Língua Portuguesa.
	---	30.04	
	27 ^a	07.05	
	28 ^a	09.05	
	---	13.05	
---	14.05		
	29 ^a	15.05	
	30 ^a	16.05	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2025.

As observações listadas no quadro acima, se deram de maneira ativa. O desenvolvimento de determinadas ações junto à instituição se fez permeado por um movimento de observação sobre as dinâmicas, situações e interações significativas à compreensão do universo investigado.

A realização da observação fomentou a proximidade com o *lócus* e a construção da confiança com a comunidade escolar, sobretudo com as protagonistas das entrevistas narrativas. Nas observações, o contato com as/os estudantes

³⁹ Os planejamentos ocorriam por áreas do conhecimento. Cada área possuía seu dia de planejamento, sendo: às quintas-feiras os encontros das Ciências Exatas e Ciências da Natureza; Ciências Humanas nas terças-feiras e Linguagens às quartas-feiras.

sinalizou aspectos importantes para a reflexão sobre o cotidiano e tempos envoltos naquele espaço escolar, aspectos que, também, permitiram discutir à EJA⁴⁰, sobretudo no que concerne às políticas públicas.

No decorrer da observação houve momentos, especialmente nas primeiras visitas, que vivenciei um sentimento de deslocamento em relação aos docentes e à Direção escolar, situação que me deixou inquieta. Com isso, procurei estabelecer mais algumas pesquisas sobre a escola, em que observei a existência de outras investigações sobre a Unidade Escolar, situação que me levou a acreditar que essa recorrência de pesquisas, talvez, influenciasse na postura evasiva dessas/es profissionais. ver

O ato de mostrar uma postura mais participativa e ativa nas ações desenvolvidas pela instituição, a exemplo da contribuição na organização da reunião formativa, envolvimento no processo de inscrições de estudantes da EJA/EM nas inscrições do ENEM, auxílio de docente na escrita de projetos para inscrição no mestrado e, quando necessário, a substituição de docentes com atestado, foram alternativas que fui encontrando para criar uma relação de confiança e sensibilizar a participação dessas/es profissionais na pesquisa.

Um outro aspecto que acredito ter reverberado com a postura evasiva desses profissionais, advém da insatisfação das educadoras e educadores com a desvalorização do magistério e precarização da profissão. No decorrer dessa investigação foram realizadas duas paralizações das/os profissionais da educação da Rede Estadual da Bahia, reivindicando seus direitos.

Todas as observações foram registradas no diário, que conforme já indicado, objetivava estabelecer a descrição e reflexão dos eventos observados, além de narrar os sentimentos e percepções que me envolviam na condição de pesquisadora. Esses registros foram fundamentais na tessitura das análises, buscando estabelecer interpretações sensíveis e atentas acerca dos sentidos e significados imersos nas narrativas das docentes e que teciam suas trajetórias formativas na docência na modalidade.

3.1.1.3 As entrevistas narrativas: tecer que fundamenta as trajetórias docentes

⁴⁰ As considerações sobre às políticas de públicas para a EJA, sobretudo às políticas de formação são discutidas a partir do V capítulo.

A experiência narrativa se perfaz pelas histórias que estão entrelaçadas à existência humana e articulam o tecer, responsável pela construção do eu e, também, das relações sociais e ambientais. Esse é um, dentre os vários motivos que tornam a entrevista narrativa um dos dispositivos elementares à tessitura das informações do presente estudo.

Cada ser humano narra a vida a partir daquilo que experienciou e/ou experiencia em sua existência, que se faz atravessada por cotidianidades e tempos, sendo este último entendido não como um tempo do passado, mas sim como o “tempo da experiência” (Souza, 2021)⁴¹. Este tempo não se restringe a uma cronologia específica, mas a um tempo que se compõe da maneira com que os eventos são narrados pela/o narradora/r, em uma ação criativa, que vai dando forma às experiências e estruturas que (entre)tecem a sua trajetória.

O ato de narrar insere a/o narradora/r na dinamicidade reflexiva de si, das/os outras/os, dos espaços, dos cotidianos e tempos por ela/e vividos, tornando a narrativa uma fonte ativa e criativa da vida humana, dado que “[...] narrar a própria experiência pressupõe entender-se como uma entidade viva e em evolução no mundo, imersa em coletivos e comunidades, em espaços sociais e ambientes ecológicos” (Souza; Breton; Suárez, 2021, p. 2).

Delory-Momberger (2024, p. 99), colabora com tal percepção ao afirmar que:

A narrativa de vida é uma matéria movente, transitória, vivente, que se recompõe incessantemente no presente do momento em que é anunciada. Ancorada no presente de sua enunciação, sendo ao mesmo tempo o fim e o meio de uma interação. A narrativa de vida não é jamais dada ‘de uma vez por todas’, **ela se reconstrói a cada uma de suas anunciações e reconstrói consigo o sentido da história que enuncia**. Essa história por definição não está nunca ‘terminada’, está sujeita a incompletude perpétua[...] (grifos nosso).

A centralidade da narrativa está no protagonismo da/o narradora/r, na dimensionalidade das suas experiências, elaboradas na fluidez da vida, nas relações entre os seres, com o ambiente e consigo mesmo, numa premissa de que “[...] a narrativa descreveria não só a vida interior do sujeito e suas ações, mas também, os contextos interpessoais e sociais que ele atravessou” (Bertaux, 2010, p. 47). Dentro

⁴¹ Reflexão construída a partir do excerto do diálogo do Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza ao longo das aulas do componente curricular Pesquisa (auto)biográfica: perspectivas metodológicas semestre 2021.1, PPGEduC/UNEB.

do universo acadêmico-científico, a pesquisa com as entrevistas narrativas representa fonte de investigação consistente à compreensão de aspectos antropológicos e sociológicos, considerando o fato de que a “[...]narrativa toma por evidência a experiência humana [...] é uma ciência que toma como centro os sujeitos e suas histórias”⁴² (Souza, 2024).

A pesquisa narrativa se tornou elementar na produção desta tese devido ao seu caráter democrático, em razão de promover o acesso às histórias das/os diferentes pessoas, vez que todos os seres humanos são capazes de contar. A ação democrática envolvida pela capacidade de narrar, incita a visibilidade e a escuta das diferentes pessoas e povos que constituem a sociedade, especialmente, às populações marginalizadas, tantas vezes negligenciadas e invisibilizadas da história tida como “oficial”.

Narrar é articular a memória e a ancestralidade de modo a torná-las vivas no tempo presente. É a forma de colocar a experiência e subjetividade do indivíduo a serviço de reflexões que são comuns a outros e que se concretizam no mundo por meio do discurso, na existência de modos de ser e sentir que por vezes são negados, silenciados, diminuídos (Souza; Cunha; Ferreira, 2024, p. 2).

No âmbito das pesquisas educacionais, o trabalho com as entrevistas narrativas vem contribuindo para a construção de estudos ainda mais próximos às realidades e contextos vivenciais. Há uma crescente utilização das narrativas nas ciências humanas, sobremaneira na área da educação.

Na feitura desta investigação, as entrevistas narrativas são interpretadas como uma metodologia contemporânea de produção do conhecimento científico. O termo, metodologia contemporânea é utilizado sob o olhar de que ela rompe o paradigma da ciência moderna, cuja centralidade está na universalização e na objetividade conhecimento.

Sua contemporaneidade, também decorre da viabilidade de conhecer e adentrar nas subjetividades, intersubjetividades, experiências, trajetórias, vivenciadas pelas/os protagonistas, em diferentes contextos. Essas características colaboram para que este seja um dispositivo inclusivo, por reconhecer e valorizar as diversidades de pessoas e grupos sociais, suas estruturas e esferas de funcionamento.

⁴² Excerto da palestra proferida, em formato *on-line*, no Seminário Pesquisa Narrativa e (Auto) biográfica: questões epistemológicas, metodológicas, políticas e possibilidades de uso, junto a Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (UNESP) – *Campus* Presidente Prudente, no dia 19 de março de 2024.

As experiências narrativas, permeadas por suas historicidades, ancestralidades e crenças, esferas que constituem o ser humano ecoando em suas interações sociais, colaboram para a organização e para o fortalecimento dos coletivos, especialmente dos grupos sociais invisibilizados, por vezes pela própria ciência. Sob essa perspectiva, as narrativas acabam se tornando fontes de resistência, empoderamento e afirmação política, permitindo a representatividade das classes populares. Elas, portanto, nutrem e despertam no ser humano a sensibilidade de olhar para si, ao tempo em que se sente conectado e pertencente à história do/a outra/o.

Narrar es una de las formas de resistir, una forma de no olvidar, de enfrentar y de entender que nuestras utopías no serán apagadas, que nuestros sueños no serán vilipendiados, que nuestra acción política es pedagógica y que nuestra acción pedagógica es política. Es necesario mantener la fuerza, la creencia y la capacidad de existir para resistir, siempre (Souza, 2020, p. 20).

No movimento de construção da narrativa a/o narradora/r passa a viver um processo de rememoração, revisita a sua memória, problematiza as suas posturas, comportamentos, atitudes e concepções, reconstituindo-se como pessoa e ser histórico-social. Isso consolida a potência desse dispositivo na formação humana, vivenciada não só por quem narra, como também, por quem está inserido nesse ato da escuta da/o outra/o narrar.

Estudos abordam que as narrativas assumem dimensão formativa, sobretudo quando envolvem pessoas adultas, isso porque desperta a inserção, tanto da/o narradora/r, quanto daquela/e que colhe a narrativa, à reflexividade, consciência de si, das relações e contextos de vida, desencadeando processos de (re)construção e transformação de si e, conseqüentemente, das interações sociais e dos espaços em que estão inseridos. Assim, a narrativa acaba por representar um artefato de "pesquisa-formação" (Souza; Passeggi, 2017).

A formação envolvida na experiência narrativa se articula de maneira plural. Não há um formato de formação, o que há são formações que se (entre)tecem das trajetórias que decorrem das experiências vividas. Portanto, ela é tecida de uma relação colaborativa estabelecida consigo (autoformação), com os outros (heteroformação) e com o meio (ecoformação), isto é, uma formação tripolar (Pineau, 2024; 2011).

A narrativa é uma ação que envolve criatividade no acesso às experiências que são perpassadas, que emergem da subjetividade inerente àquele ser humano e que

são tecidas e tecem as relações com a coletividade. Nesse território, a narrativa, além de ser um processo individual e singular, indica fenômenos que caracterizam coletivos e pluralidades envoltas no grupo inserido.

A entrevista narrativa, dispositivo que articulou a construção da pesquisa, além de atuar como fonte metodológica e artefato formativo, buscou suscitar a reflexividade, a reconstrução e transformação das colaboradoras e da própria pesquisadora. Uma das narradoras do estudo, após a realização da sua entrevista, relatou que “Foi bom lembrar! Quando lembrei as coisas que eu vivi eu pude me perdoar e pude entender o que era possível naquele momento da vida” (2024).

O caminho para a recolha das entrevistas narrativas aconteceu gradualmente, *à priori*, com a proximidade estabelecida pela observação. Um dos primeiros contatos com as/os possíveis participantes no encontro de “Alinhamento Pedagógico da Rede⁴³”, cujo convite para a participação foi feito pela equipe gestora e pela coordenação pedagógica da Unidade Escolar.

Para esse momento, organizei uma apresentação intitulada “Fios investigativos sobre o Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos” (Apêndice F), que objetivou demarcar alguns dos registros até então feitos na observação no cotidiano da instituição; apresentar a pesquisa; mostrar a narrativa de uma das estudantes-trabalhadoras da Unidade Escolar⁴⁴; convidar as/os docentes a participarem das entrevistas narrativas.

Alguns docentes se manifestaram destacando a importância da pesquisa, porém indicando que não possuíam disponibilidade para participação, devido ao volume de trabalho. Busquei compreender e respeitar essa justificativa, pois entendo que a entrevista narrativa é um processo de entrega. Permitir que a/o outro tenha acesso à sua intimidade histórica e existencial é um movimento que nem todas as pessoas estão disponíveis a fazer. Por isso é elementar o respeito à escolha da/o outra/o.

⁴³ Encontro já estava estabelecido no planejamento coletivo das Unidades Escolares da Rede Estadual de Educação da Bahia. O diálogo com as/os docentes com a apresentação da pesquisa ocorreu no dia 07 de março de 2024, das 19h – 22h, na referida instituição.

⁴⁴ Entrevistas narrativas realizada com estudantes mulheres da EJA no Ensino Médio, com o objetivo de identificar e compreender, com as narrativas de persistência, direcionamentos para o currículo do EM/EJA. Como resultado foi produzido o artigo científico “Narrativas de Persistência no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos: direcionamentos reflexivos para o currículo”. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9602/4075>

O apoio da Direção da instituição foi fundamental no levantamento das docentes interessadas em participar das entrevistas narrativas. A colheita das narrativas aconteceu no mês de maio de 2024. As entrevistas foram realizadas individualmente com 2 (duas) professoras/es, que se mostraram disponíveis para participar e que atendiam ao critério de “ser docente da EJA no EM no Tempo Formativo”.

A pesquisa⁴⁵ buscou obedecer a todas as orientações legais da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde. Desta forma, para a realização das entrevistas foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em atendimento às dimensões éticas para as pesquisas envolvendo seres humanos.

As entrevistas narrativas foram realizadas no momento do planejamento de cada docente, respeitando as agendas indicadas pelas profissionais. O tempo de duração das entrevistas foi de 57min, 18 e 19min, totalizando, aproximadamente, 1h16min, cujos relatos, em sua profundidade existencial e profissional, tanto trouxeram aspectos latentes, significativos à EJA no EM, quanto se conectavam a fenômenos e experiências já registradas no diário de campo e que colaboraram para a construção de conhecimentos sobre as políticas de formação para a modalidade.

A entrevista se articulou a partir da temática principal “Trajetórias docentes na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio”, vinculada ao objeto de pesquisa, sendo por meio dela sistematizadas as (macro)temáticas, as quais atuaram como geradoras da entrevista narrativa, explicitadas no quadro 9.

Quadro 9 - Temática Principal e (macro)temáticas para as entrevistas narrativas.

Temática Principal: “Trajetórias docentes na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio”	
(Macro)temáticas	Objetivos pretendidos para refletir o objeto na realização das entrevistas.
<i>Trajetória escolar na Educação Básica.</i>	a) Fomentar a narrativa sobre as experiências vivenciadas pela professora ao longo da sua trajetória como estudante da Educação Básica; b) Identificar nas experiências narradas, aspectos / situações que impactaram na sua escolha profissional e na sua atuação na docência;
<i>Formação Inicial e Continuada.</i>	a) Observar em sua narrativa os movimentos que a levaram a escolha da docência como profissão; b) Perceber, nas experiências narradas pela participante, as trajetórias de sua formação na graduação; c) Conhecer os processos de formação continuada envoltos em sua narrativa e que contribuíram aos processos de ser/fazer-se docente.
	a) Visualizar na narrativa da docente as motivações e implicações que a levaram a ser docente na EJA/EM;

⁴⁵ A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), sob o cadastro CAAE nº 77790222.9.0000.0057 e parecer nº 6.714.523.

Quadro 9 - Temática Principal e (macro)temáticas para as entrevistas narrativas.

Temática Principal: “Trajetórias docentes na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio”	
(Macro)temáticas	Objetivos pretendidos para refletir o objeto na realização das entrevistas.
<i>A docência na Educação de Jovens e Adultos na etapa do Ensino Médio.</i>	b) Identificar os enfrentamentos cotidianos, indicados em sua narrativa, relacionados às especificidades advindas da modalidade EJA; c) Descrever, com as experiências narradas, as cotidianidades e temporalidades que atravessam a docência na Educação de Jovens e Adultos; d) Compreender, mediante as experiências narrativas das educadoras, como estas vão se tecendo professoras para a singularidade que envolve essa modalidade, em especial na etapa do Ensino Médio; e) Apreender nas narrativas das experiências expressas pela docente, direcionamentos/caminhos às políticas públicas para a EJA no EM, em especial políticas de formação de professores.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Reitero que, devido a disponibilidade docente, essas (macro)temáticas foram desenvolvidas em uma única entrevista narrativa. É importante destacar que os objetivos de cada (macro)temática não inviabilizaram a liberdade narrativa das participantes. Os objetivos buscavam, apenas, me subsidiar, como pesquisadora a não perder o foco de aspectos do objeto de investigação.

Antes do início da gravação do áudio das narrativas, retomei a explicação sobre como aconteceria a entrevista⁴⁶, indicando três dimensões que gostaria que fossem consideradas na narrativa: “Trajetória escolar na Educação Básica”; “Formação Inicial e Continuada” e a “Docência na EJA/EM”. Os objetivos de cada uma dessas (macro)temáticas não eram mostrados às docentes, uma vez que a centralidade estava nas experiências despertadas de suas memórias, evitando interferências da minha condição de pesquisadora.

Após a colheita das entrevistas, realizei a transcrição e textualização das narrativas das/os protagonistas, em sua totalidade. Fiz a devolutiva às participantes, e foi, mediante apreciação e autorização, que estas narrativas passaram a compor a trama deste estudo.

3.2 AQUELAS E AQUELES QUE COLABORARAM PARA O TECER DO ESTUDO

A Unidade Escolar onde a pesquisa foi desenvolvida, está situada na região central da cidade de Guanambi – Bahia, e no ano de 2024 completou 54 anos de implantação. Atende a última etapa da Educação Básica, mediante as ofertas do

⁴⁶ Informo que na reunião de apresentação da pesquisa para as/os docentes, exemplifiquei o que se tratava a entrevista narrativa e como esta era realizada.

Ensino Médio em Tempo Integral; Ensino Médio e o Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, nas especificidades do Tempo Juvenil⁴⁷ e Tempo Formativo VI e VII, sendo a EJA ofertada nos turnos vespertino e noturno.

A instituição, até maio de 2024, possuía o quantitativo de 85 servidoras/es entre docentes e demais funcionárias/os, como informado na tabela ***.

Tabela 1 - Servidoras/es da Unidade Escolar em 2024.

Funções	Nº servidoras/es
Apoio	10
Coordenação Pedagógica	2
Copa	8
Direção	3
Portaria	2
Secretaria/Administrativo	9
Docentes	51
Total	85

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Do quantitativo de 51 docentes, 29 atuavam nas turmas da EJA, nos Tempos Formativos VI e VII (vespertino e noturno), o que corresponde ao percentual de 56,86% do total de docentes da instituição.

A pesquisa se teceu a partir da colaboração de diferentes servidoras/es. As conversas com os porteiros, com a equipe de apoio⁴⁸, com as funcionárias da recepção e com a equipe da Secretaria Escolar, Direção e Coordenação Pedagógica, contribuíram, diretamente, com reflexões importantes sobre o objeto de investigação.

O estudo contou com a participação de 2 (duas) docentes, pertencentes à EJA – Tempo Formativo VI e VII, por meio de suas entrevistas narrativas. Devido a solicitação das/os envolvidas/os na investigação, é que o presente estudo fez a utilização de pseudônimos para a apresentação das/os participantes.

A escolha dos pseudônimos foi realizada a partir das personalidades negras que, ao longo da história, lutaram contra os regimes de opressão, o que, apesar da passagem dos tempos, ainda, se assemelha à realidade que compõe o perfil do público que compõe a EJA, a saber, pessoas em sua maioria pretas e/ou pardas, que

⁴⁷ A EJA – Tempo Juvenil, não está inserida como um dos critérios da pesquisa, pois esta foi implantada em 2024 na Unidade Escolar.

⁴⁸ A equipe de apoio é aqui composta pelas funcionárias que trabalhavam na limpeza da instituição.

vivem em condições subalternas de trabalho e que persistem/lutam por uma vida com dignidade.

Diante disso foram utilizados os seguintes pseudônimos:

Quadro 10 – As protagonistas da Pesquisa.

Pseudônimo	Vínculo	Tempo na Docência	Formação	CH
Carolina Maria de Jesus ⁴⁹	Reda	20 anos	Especialização	40h
Lélia Gonzalez ⁵⁰	Efetiva	17 anos	Especialização	20h

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Com a colheita das narrativas foi possível tecer o quadro 11, que objetivou apresentar o perfil biográfico das narradoras. Esse quadro foi construído pela pesquisadora com base nas impressões provenientes das observações, da realização das entrevistas narrativas e da compreensão - interpretação possibilitadas pela dinâmica de transcrição e textualização das entrevistas narrativas.

Quadro 11 - O perfil biográfico das narradoras.

Narradora	Perfil biográfico
Carolina Maria de Jesus	Mulher que demonstra jovialidade, altivez e amorosidade tanto em sua linguagem corporal quanto em sua fala. Advém de um contexto familiar marcado pela religião protestante. Dos 3 aos 16 anos estudava em uma instituição privada e vinculada a uma denominação religiosa que ela e sua família eram integrantes. Nessa mesma instituição iniciou a sua vida no magistério. Seu interesse pela docência nasce do exemplo de sua mãe (<i>in memoriam</i>), professora nesta escola protestante. Sua vida foi muito marcada pelos dogmas da igreja protestante. Com o tempo abandona o protestantismo, vivenciando o enfrentamento à sua família e com os moradores de sua pequena cidade, sendo encarado por muitos, segundo ela, como “um choque”. Aos 16 anos é aprovada no vestibular e se muda sozinha para a capital, Terezina, o que de acordo Carolina Maria, foi libertador e a fez transcender. Passa a residir na residência universitária e passa a se envolver ativamente nas atividades e projetos desenvolvidos pela Universidade. Atuou como estagiária na biblioteca da instituição e foi integrante do Movimento Estudantil, o qual possibilitou viagens para outros espaços e encontros com outras pessoas e culturas. Ela destaca que “o movimento estudantil contribuiu muito para a minha formação política” e a Universidade, para ela, “[...] ensinou a ter autonomia e a me posicionar diante da realidade que me cerca” (2024). Em sua narrativa descreve o quanto gosta de trabalhar com a modalidade da EJA, pois são, em sua maioria, estudantes adultos“ e não são meros alunos [...] estão ali ultrapassado suas limitações”(2024). Constantemente, traz a

⁴⁹ Carolina Maria de Jesus, nasce em 1914 em Sacramento – MG. Mãe de três filhos, viveu as desigualdades e exclusão social. Mesmo com pouco acesso à escola desenvolveu o gosto pela leitura e escrita. É considerada uma das importantes escritoras negras do Brasil, sendo suas obras mais conhecidas Quarto de despejo: diário de uma favelada, uma obra autobiográfica. Disponível em: https://www.ebiografia.com/carolina_maria_de_jesus/. Acesso em: 10 jun. 2025.

⁵⁰ Lélia Gonzalez, professora, nasce em 1935 em Belo Horizonte. Uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado, além de ser a pioneira do feminismo negro no Brasil. Foi uma importante antropóloga, ativista, tradutora e autora, se tornando em um dos principais nomes da filosofia e sociologia brasileira, principalmente no que tange aos estudos sobre gênero e raça - interseccionalidade. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/conheca-lelia-gonzalez-pensadora-pioneira-do-feminismo-negro-no-brasil/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

Quadro 11 - O perfil biográfico das narradoras.

Narradora	Perfil biográfico
	referência de sua mãe para a sua vida, sobretudo no que tange a atuação docente. Um dos aspectos marcantes na sua narrativa é evidenciado na perspectiva que tem sobre entender-se como um ser ativo, movente e fluído, permeado por incertezas e escolhas, um ser que vai se transformando ao longo das experiências de vida, que segundo a mesma “[...] a experiência para mim é o que me move!” (2024).
Lélia Gonzalez	A linguagem corporal e a fala da narradora Lélia Gonzalez são diretas, Seu posicionamento é firme e timbre alto. Sua família vem do contexto do campo, sendo que seus pais não tiveram acesso à leitura e escrita, mas lutavam para que as/os filhos tivessem acesso a escolarização. Faz questão de enfatizar que sua trajetória escolar foi na educação pública, sendo que seus pais se mudaram para o município de Guanambi para dar continuidade a trajetória escolar das/os filhas/os. Em sua narrativa, faz constantemente referência sobre o lugar dos seus pais para alcançar o êxito acadêmico e profissional. Relata que sua trajetória escolar foi permeada por dificuldades e carências como: não ter livros didáticos e merenda escolar, o que, de acordo Lélia Gonzalez era “[...] a carência que a gente tinha, fazia com que a gente se fortalecesse” (2024). As/os professoras/es de sua trajetória escolar são para ela exemplos, todos somaram em sua formação escolar e de acordo ela “ainda continuo seguindo a metodologia de muitos deles” (2024). Em sua narrativa ela apresenta as proximidades existentes entre as/os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a sua história de vida, vez que muitas das dificuldades para continuar os estudos, foram também, vivenciadas por ela em sua trajetória escolar. Problematisa em sua narrativa a necessidade de investimento por parte das instância públicas, para a garantia de uma educação de qualidade, sobretudo para a EJA. Um dos fatos marcantes de sua narrativa é a indicação que faz das experiências que o professor vive no cotidiano enquanto potência para pensar e desenvolver o trabalho com a EJA. Ao longo de sua narrativa conta que “tudo o que sei, tudo o que eu gosto, eu faço pela educação. Eu creio nela, por isso eu nunca pensei em desistir!” (2024).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2025.

A construção do perfil biográfico das narradoras se configurou em um dos caminhos que articularam as análises da pesquisa. A caracterização destes perfis contribuiu para a apreensão de singularidades e sentidos que teceram as suas trajetórias, sobretudo na docência na modalidade da EJA no EM. O constante processo de leitura, envolvido na elaboração do perfil, concedeu aportes para a identificação de fenômenos e temáticas convergentes entre as narrativas, que se faziam carregadas de significados, fundamentos que colaboraram para o estudo que segue sendo apresentado.

3.3 A COSTURA DA PESQUISA: A ANÁLISE

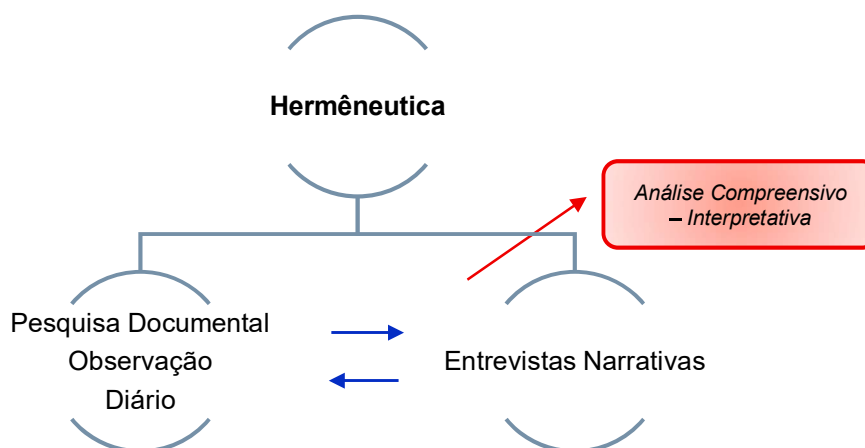
As análises transcritas nesta tese nasceram da ação cooperativa e cocriativa, promovidas pela junção dos achados possibilitados pelos diferentes dispositivos

metodológicos que, com suas particularidades, impulsionaram os movimentos de análise sobre o objeto investigado.

A busca por construir uma análise que considerasse as diferentes fontes de pesquisa, fez da hermenêutica, a base epistêmico-metodológica para a identificação e interpretação de estruturas, temáticas e informações essenciais às análises. Com ela foi possível a compreensão de símbolos e significados⁵¹, envoltos nas experiências individuais, além de aspectos sócio-históricos e educacionais decorrentes, tanto das entrevistas narradas, quanto das informações colhidas e das experiências vivenciadas no *lócus* da investigação.

A diversidade dos dispositivos utilizados, indicou a necessidade de uma dinâmica de análise que considerasse as especificidades de cada uma das fontes de pesquisas, o que sinalizou para a necessidade de movimentos analíticos que contemplassem os dispositivos de investigação. Para isso, foram desenvolvidos dois movimentos de análise, explicados na figura 7.

Figura 7 – Movimentos de análise dos dispositivos metodológicos da pesquisa.



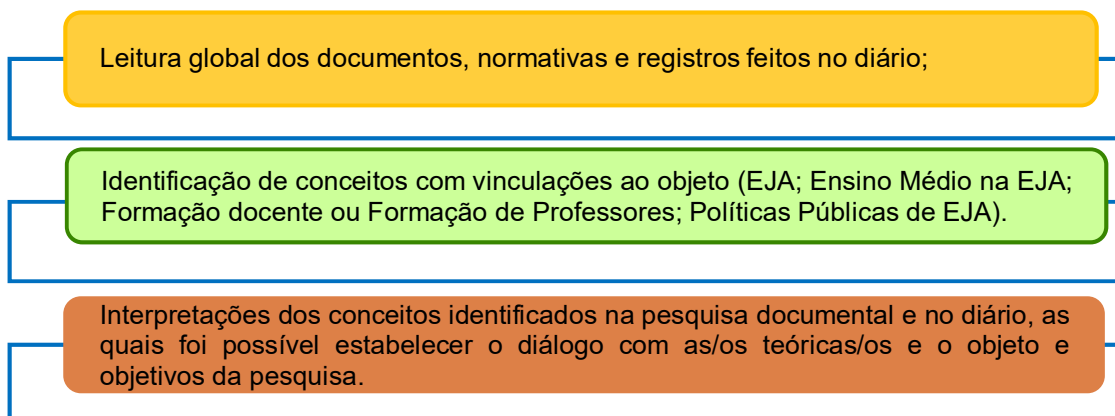
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2025.

A figura 7, demarca a centralidade da hermenêutica no desenvolvimento dos dois movimentos de análise, sendo o primeiro movimento construído com as análises da pesquisa documental e do diário, contendo o registro das observações e

⁵¹ Ricoeur (1978) conceitua o símbolo como toda a estrutura de significado/significação. Define, também, que “[...] o símbolo e interpretação tornam-se assim conceitos correlativos; há interpretação onde existe sentido múltiplo, e é na interpretação que a pluralidade dos sentidos é tornada manifesta” (Ricoeur, 1978, p. 15).

experiências no campo, para os quais foram definidas as seguintes dinâmicas de análise.

Figura 8 – Análises dos documentos e registros das informações no diário.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora inspirando-se nos conceitos de Souza, 2014; Ricoeur,

O processo de análise indicado na figura 8, fomentou a apreensão de fenômenos e situações observadas no campo e registradas no diário. Esses registros, além de apresentar um panorama do *lócus*, também, indicaram as minhas experiências decorrentes do trabalho de campo, sendo especificados na figura 9.

Figura 9 – Fenômenos e situações observadas e registradas no diário da pesquisadora .

Acesso, permanência e evasão/expulsão da/o estudante.
Infraestrutura e acessibilidade das/os estudantes da modalidade.
Motivação das/os docentes.
Adoecimento das/os docentes.
O perfil das/os estudantes.
A interferência da SEC - BA nas decisões e processos pedagógicos singulares à escola.
Juvenilização da modalidade.
A conciliação do mercado e a escola na vida da estudante
A interação das/os estudantes com a equipe gestora, docentes e demais funcionárias/os
Exigências da SEC-BA com as avaliações.
A carga-horária na modalidade de aula dos componentes curriculares.
A maternidade e paternidade na EJA.
Tempo escasso para o planejamento e as demais demandas docentes.
O quantitativo de aulas vagas em decorrência da ausência de professor/a substituto.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2025.

O segundo movimento analítico, foi elaborado a partir das entrevistas narrativas realizadas com as duas docentes da EJA no EM. A figura 9 evidencia que a dinâmica analítica das narrativas, além de fincar-se na hermenêutica, é atravessada pela análise compreensiva-interpretativa, cuja inspiração advém dos conceitos de Souza (2014; 2004) ⁵².

É importante destacar que a hermenêutica, sobretudo, nas análises das entrevistas narrativas, fora inspirada em Ricoeur (1978), que, em um dos seus conceitos, é “[...] implícita ou explicitamente, a compreensão de si mesmo através do desvio da compreensão do outro” (1978, p. 18). Com isso entende-se que é com os outros, inclusive com o meio ambiente em sua diversidade, que o ser humano

⁵² A análise compreensivo-interpretativa, de acordo Souza (2014) é composta por três tempos que estão em contínua interrelação, denominadas como: Tempo I: Pré - análise – Leitura Cruzada; Tempo II: Leitura Temática ou Unidades de Análise Temática ou Descritiva; Tempo III – Análise Interpretativa Compreensiva.

compreende a si mesmo, ao tempo que questiona e interpreta as suas relações, concepções e comportamentos, o que reconstrói os modos de vida da sociedade.

Fonseca (2009, n.p) em seu estudo teórico sobre a hermenêutica de Paul Ricoeur, assim expressa:

A hermenêutica de Ricoeur não consiste tanto na construção/ captação do sentido dos símbolos [...], mas no esforço efectivo de compreensão de nós próprios e do mundo [...] é que a narração permite a compreensão de nós próprios numa dimensão temporal, isto é, histórica, mas, mais que isso, permite a compreensão de nós próprios na nossa historicidade [...] de nós próprios e do mundo em que vivemos.

Em síntese, a análise das entrevistas sob a perspectiva hermenêutica, permite compreendê-las em sua globalidade, isto é, considerando desde aspectos individuais até questões sociais, históricas e educacionais experienciadas ao longo de suas trajetórias, que demarcam representações do funcionamento da sociedade.

A escolha da análise compreensiva-interpretativa para a análise das entrevistas narrativas se deu em razão desta oferecer possibilidades de: acesso às experiências que teceram as trajetórias formativas das docentes; compreensão dos eventos narrados; apreensão e interpretação dos aspectos subjetivos e intersubjetivos circundados nas narrativas e que se faziam enxarcados de sentidos e significados.

Souza (2014; 2004) estabelece que a análise compreensiva-interpretativa se constitui de três tempos, que são singulares em seus caminhos de análise e que não se dissociam, isto é, eles se fazem a partir da interrelação de um com o outro. As leituras e entendimento sobre os estudos desse teórico, compuseram a dinâmica que fomentou as análises das entrevistas narrativas e que estão esquematizadas nos quadros 14 e 15.

Quadro 14 – As costuras para a análises das entrevistas narrativas.

Costuras analíticas	Dinâmicas que incidiram às costuras
1ª Costura <i>Compreensão global das narrativas e seus protagonistas</i>	1. Transcrição e textualização das narrativas; 2. Leitura das narrativas em sua globalidade para a conhecimento do <i>Corpus</i> ; 3. Sublinhar de pequenos excertos que despertaram a atenção da pesquisadora, ao longo da primeira e segunda leituras; 4. Mapeamento do perfil biográfico; 5. Demarcação de como a participante contava/apresentava a sua narrativa (expressões, gestos - linguagem corporal). Ação conduzida em colaboração com os registros do diário no dia da entrevista.
2ª Costura	1. Leitura para o entrecruzamento das narrativas atentando-se para as recorrências presentes nos relatos e possíveis semelhanças entre as experiências vividas pelas participantes;

Quadro 14 – As costuras para a análises das entrevistas narrativas.

Costuras analíticas	Dinâmicas que incidiram às costuras
<i>As interseccionalidades narrativas</i>	2. Mapeamento de aspectos que se interseccionavam entre as narrativas.
3ª Costura <i>As singularidades narrativas</i>	1. Identificação e mapeamento de aspectos narrativos que singularizavam as narrativas das docentes.
4ª Costura <i>As Unidades de Análises Temáticas (UATs) das narrativas</i>	1. Identificação nas entrevistas narrativas dos excertos que retratavam as (macro)temáticas; 2. Apreensão das Unidades de Análises Temáticas (UATs) emergentes das narrativas;
5ª Costura <i>As epistemologias emergentes das narrativas.</i>	1. Interpretação e sistematização das Unidades de Análises Temáticas (UATs) atrelando-as às teorias.

Fonte: elaborado com base em Souza, 2014; 2004.

Quadro 15 - Inventário para as costuras analíticas das entrevistas narrativas.

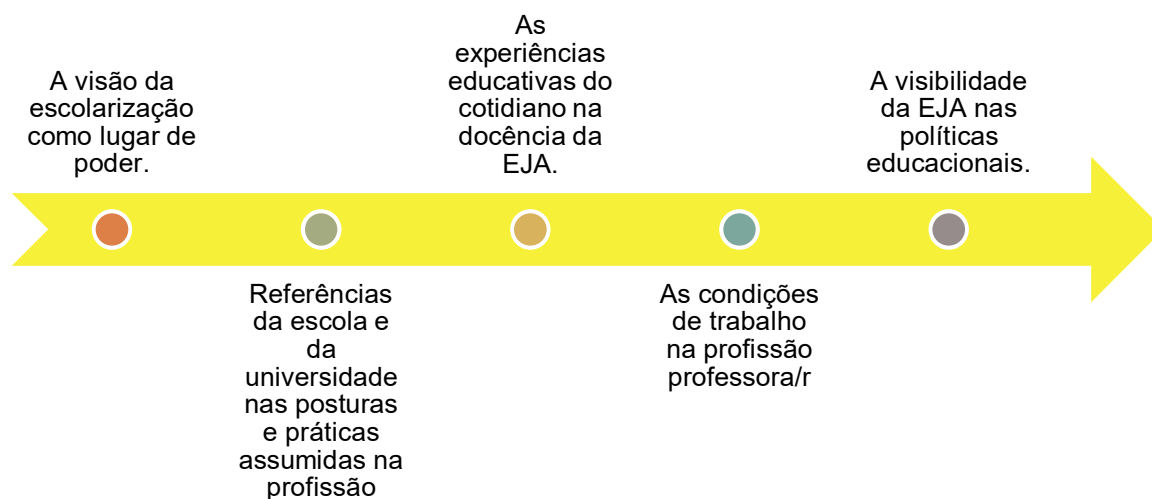
Experiências Narrada (Excertos)	Possíveis Significados	UAT	Interpretação	Possíveis aportes às políticas	Diálogos Teóricas/ os	(Macro)temáticas

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2025.

No decorrer dos quadros 14 e 15, estão as dinâmicas das análises das entrevistas narrativas, dentre as quais há a apreensão das Unidades de Análises Temáticas – UATs, estruturas fundamentais para o diálogo sobre os sentidos e significados envolvidos nas narrativas. Souza (2004, p. 125), demarca que as UATs utilizam “[...] os princípios da hermenêutica e da fenomenologia, por permitir uma melhor compreensão e apropriação das trajetórias [...] e os sentidos atribuídos às experiências vividas pelos sujeitos em suas itinerâncias”.

Sob esse olhar, as unidades de análise temática são, portanto, emanadas das experiências narradas, as quais “[...] foram se constituindo dos sistemas de referência de cada ator” (Souza, p. 127). Elas, assim, se consolidam como estruturas indicadoras dos sentidos e significação. Mediante essas considerações, é que as dinâmicas de análises possibilitaram a apreensão das UATS, inventariadas na figura 11.

Figura 11 – Unidades de Análises Temáticas (UATS) insurgidas das narrativas docentes.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2025.

As UATs, esquematizadas na figura 11, são representações dos “sistemas de referência” (Souza, 2004, p. 127) de cada protagonista, isto é, das estruturas de significação, decorrentes das experiências que constituíram as trajetórias das docentes. Essas UATs foram inventariadas mediante as dinâmicas analíticas indicadas nos quadros 14 e 15, movimento que permitiu identificar estruturas de significados que se interseccionavam nas narrativas das docentes.

De posse destas UATs, e em diálogo com os achados possibilitados pelas outras fontes da pesquisa, é que foram elaborados o capítulo subsequente que busca ampliar a discussão sobre o objeto investigado. Ressalta-se que, antes realizei um diálogo sobre as conjunturas vivenciadas pela EJA, bem como sobre a política de financiamento, visto que sem investimento equitativo não se desenvolvem políticas públicas educacionais dignas.

IV. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: BORDADOS ANALÍTICOS COM A CONTEMPORANEIDADE

A educação libertadora é incomparável com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada tem sido prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. (Fiori, 2014, p. 11).

Neste capítulo proponho reflexões a respeito das influências da racionalidade neoliberal na educação, a qual têm provocado a fragilização e sucateamento da Educação Pública no Brasil, cujo intuito está na sua privatização. Essa racionalidade vem determinando muitos dos modos de vida nas diferentes sociedades do planeta, sendo atravessada pela violação do direito humano à educação, num regime de ampliação das desigualdades, estratificação e exclusões do povo.

Esse capítulo contribui para refletir os enfrentamentos vivenciados por uma modalidade que atende muitas populações vulneráveis da sociedade, sendo interpretada no cenário neoliberal como meio de ampliação do “capital humano”, numa lógica de subalternização do público que tece a EJA.

4.2 OS CENÁRIOS VIVENCIADOS PELA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: BREVES DIÁLOGOS COM O CONTEXTO NEOLIBERAL.

A formação para o atendimento das demandas emergentes do mercado tem se solidificado dentro das estruturas que organizam a educação pública brasileira, incidindo na “deformação do sentido da Educação Básica” (Machado; Moraes; Ventura, 2022, p. 67). Do povo tem sido retirado o direito do acesso a uma formação humana, crítica, transformadora das condições de vida, numa perspectiva do bem comum, construída na coletividade, no respeito, no reconhecimento e na valorização das diferenças.

Os organismos internacionais (OCDE; FMI; Banco Mundial etc.), por meio de seus acordos e cooperações, têm adentrado e determinado as diversas estruturas que compõem a sociedade, especialmente no âmbito educacional. Propagam a “defesa” de agendas que “incentivam” a educação, a economia e a redução das desigualdades sociais.

Na realidade, os interesses “ocultos” dessas organizações estão fincados na racionalidade neoliberal, cuja lógica busca a instituição de um regime de dependência econômica, subserviência ao mercado, em que os seres humanos, sobremaneira as populações em situações de vulnerabilidades, são objetificadas, tratadas como recurso para a manutenção e ampliação do capital internacional. Nesse sentido, tomo como referência os estudos de Dadot e Laval (2016), acerca do neoliberalismo, definido como uma racionalidade produtora de:

[...] certos tipos de **relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades** [...]. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa (p. 14 – 15, grifo nosso).

Com essa afirmação é possível compreender o quanto essa racionalidade vai “formatando” as pessoas em seus modos de vida, a uma sociedade subserviente ao poder neoliberal.

A educação é uma das estruturas em que o neoliberalismo tem concentrado as suas forças. Seu intuito se enraíza em destitui-la da sua função social, entendida neste estudo de tese, como via para a formação de seres humanos capazes de “lerem o mundo” pelo despertar da sua “consciência crítica” frente aos contextos de vida, provocando-os a lutarem pela justiça social, democracia e por sua emancipação. Esse movimento insurge na transformação das estruturas sociais e, conseqüentemente, no enfrentamento do(s) regime(s) de opressão (Freire, 2014; 2011).

Para o neoliberalismo, a educação é formatada em detrimento do mercado, do capital internacional e ampliação do seu poder econômico. Nesse sentido, a escola⁵³ é o mecanismo utilizado para a perpetuação de sua racionalidade, para isso há um esforço constante em padronizá-la:

[...] a escola que se delinea ela aparece [...] como uma megamáquina social comandada de cima por um "centro organizador" poderoso e diretivo, ele mesmo pilotado por estruturas internacionais e intergovernamentais definindo de maneira muito uniforme os "critérios de comparação", as "boas práticas" gerenciais e pedagógicas, os "bons conteúdos" correspondentes às competências requeridas pelo mundo económico (Laval, 2019, p.).

⁵³ Há escolas que se organizam subvertendo a dominação do mercado. Um destes exemplos são as escolas das/os assentadas/os e acampadas/os das/os trabalhadoras/es da reforma agrária, o Movimento Rural dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

Nesse cenário, os sistemas de ensino se transformam em vassalos da razão neoliberal, passando suas estruturas a serem organizadas/regidas por tal racionalidade. Por conseguinte, as medidas/ações governamentais, desde o financiamento ao currículo escolar, se concentram na oferta de um ensino que atenda às suas exigências, ou melhor, a formação de mão de obra, sobretudo daquelas/es que pertencem às classes populares. As escolas públicas, por um movimento de opressão, frequentemente se veem compelidas a estarem “enviesadas por políticas neoliberais, impostas por agências internacionais de financiamentos” (Barrios, *et al.* 2018, p. 54).

As concepções de Laval (2019) e Barrios *et al.* (2018) provocam a percepção de como essa racionalidade se enraíza e se institucionaliza num âmbito global, gerando uma teia de assujeitamento das diferentes estruturas que compõem a sociedade, condicionando todo o seu funcionamento.

Um dos exemplos que materializam este cenário é a Agenda 2030⁵⁴ para Desenvolvimento Sustentável (ODS), que institui os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Dentre os seus objetivos, faço destaque ao “ODS 4 – Educação de qualidade”, o qual estabelece que “a educação deve ser acessível a todos, de modo inclusivo, equitativo e de qualidade. Além disso, deve promover a aprendizagem ao longo da vida” (Unesco, 2015, p. 20).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), em parceria com as “[...] agências multilaterais, organizações da sociedade civil e entidades privadas [...]”, com base na Declaração de Icheon⁵⁵ e “guiada pelo Comitê Diretivo da Educação para Todos (EPT)”, elaboraram o “Marco de Ação da Educação 2030”, também chamado de ODS4-Educação 2030 ou Agenda Educação 2030 (Unesco, 2015, p. 03 e16). As repetidas leituras e análise do documento levaram-me a observar paradoxos sobre o que é conceituado e defendido como educação. No texto há expressões sobre a garantia do direito à educação, devendo

⁵⁴ De acordo a Organização das Nações Unidas (ONU), a “Agenda 2030” trata-se de um documento que institui “[...] um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade”, no qual são sistematizados “[...] um conjunto de Objetivos e metas universais e transformadoras [...]” (ONU, 2015, p. 3). A supracitada agenda, construída pelo que definem “processo colaborativo global”, foi apresentada na Cúpula das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável 2015, em Nova York. (ONU, 2015). Disponível em <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso: 07 set. 2025.

⁵⁵ A Declaração foi adotada no Fórum Mundial de Educação (FME), ocorrido no período de 19 a 22 de maio de 2015, na cidade de Icheon, Coreia do Sul. O evento foi liderado pela UNESCO e coorganizado pelo UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ACNUR e a ONU Mulheres (Unesco, 2015).

esta ser “equitativa” e “inclusiva”, destinada à redução das desigualdades étnicas, econômicas, sociais e de gênero, inclusive advertindo que para isso faz-se necessário o adequado financiamento/investimento.

Na dinâmica das análises, me despertou a atenção a utilização de terminologias e conceitos que reforçam uma educação para o mercado. As interpretações da Agenda Educação 2030, fomentaram a apreensão de significados que foram insurgindo no estudo do documento e que são esquematizados no quadro 16.

Quadro 16 – Excertos do “Marco de Ação da Educação 2030” e significados.

Excertos do documento	Significados
<p>“[...] aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo” (Unesco, 2015, p. 20).</p> <p>“O setor privado, as organizações e fundações [...] podem ajudar os planejadores da educação e de formação a entender as tendências do mercado de trabalho e as necessidades de habilidades, facilitando, assim, a transição da escola para o trabalho (Unesco, 2015, p. 58 e 59).</p>	<p>Formação do capital humano.</p>
<p>Os sistemas educacionais precisam ser relevantes e responder prontamente a mercados de trabalho que mudam com rapidez [...] (Unesco, 2015, p. 26).</p> <p>Na implementação da nova agenda, o foco deve ser voltado à eficiência, à eficácia e à equidade dos sistemas educacionais (Unesco, 2015, p. 31).</p> <p>As metas da Educação 2030 são específicas e mensuráveis, e contribuem diretamente para alcançar o objetivo geral. Elas representam um nível global de ambição que deveria incentivar os países a se empenhar por um progresso acelerado (Unesco, 2015, p. 35).</p>	<p>Educação para o mercado e o progresso.</p>
<p>[...] garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática (Unesco, 2015, p. 21)</p> <p>Garantir, ainda, a oferta de oportunidades de aprendizagem de forma que todos os jovens e adultos adquiram uma competência funcional em leitura, escrita e matemática, de modo a incentivar sua participação plena como cidadãos ativos (Unesco, 2015, p. 29).</p> <p>Até 2030, todos os jovens e adultos, no mundo todo, deverão ter alcançado níveis de proficiência relevantes e reconhecidos em habilidades funcionais de leitura, escrita e matemática (Unesco, 2015, p. 47).</p>	<p>Formação apenas voltada aos conhecimentos básicos.</p>
<p>“[...] Garantir [...] educação primária e secundária gratuita [...] que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes” (Unesco, 2015, p. 20).</p> <p>“Desenvolver sistemas de avaliação mais consistentes e abrangentes para avaliar os resultados da aprendizagem em pontos críticos de modo a refletir tanto habilidades cognitivas quanto não cognitivas em habilidades funcionais de leitura, escrita e matemática” (Unesco, 2015, p. 38).</p>	<p>Foco na avaliação e nos resultados.</p>

Quadro 16 – Excertos do “Marco de Ação da Educação 2030” e significados.

Excertos do documento	Significados
Desenvolver marcos e ferramentas de análise da alfabetização para avaliar os níveis de proficiência com base nos resultados da aprendizagem. Isso demandará a definição de proficiência entre uma gama de contextos, incluindo habilidades para o trabalho e para a vida cotidiana (Unesco, 2015, p.48).	
[...] corresponsáveis pela Educação 2030, em particular a UNESCO, como outros parceiros – inclusive a GPE ⁵⁶ como plataforma de financiamento de diversas partes interessadas –, apoiarão individual e coletivamente os países na implementação da Educação 2030, com a oferta de consultoria técnica, desenvolvimento de capacidades nacionais e regionais e apoio financeiro, bem como apoio para o monitoramento, com base em seus respectivos mandatos e vantagens comparativas, de maneira complementar (Unesco, 2015, p. 61 e 62).	A interferência do setor privado nas decisões do poder público.
<p>A Educação 2030 deve ser vista hoje dentro do contexto mais amplo de desenvolvimento (Unesco, 2015, p.26)</p> <p>Outra novidade da agenda da Educação 2030 é ela ser universal e pertencer ao mundo inteiro, tanto a países desenvolvidos quanto em desenvolvimento (Unesco, 2015, p. 25)</p> <p>As metas da Educação 2030 [...] se aplicam a todos os países, pois levam em consideração realidades, capacidades e níveis de desenvolvimento diferentes, assim como respeitam políticas e prioridades nacionais (Unesco, 2015, p. 35).</p>	A lógica global/generalista da educação e dos sistemas de ensino
O aumento da responsabilização no âmbito da escola pode fortalecer a eficiência na oferta dos serviços (Unesco, 2015, p. 58)	Responsabilização da escola.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos “Marco de Ação da Educação 2030”

Com os significados apreendidos nas interpretações das definições do ODS-4, pode concluir que a sua noção de educação se concentra na aceleração do crescimento, na atuação mínima do Estado, sendo o comportamento humano regido pela eficácia e eficiência, em que a prioridade são os resultados para o cumprimento das metas. A agenda utiliza-se de conceitos e ideais humanos, emancipatórios e de respeito às diferenças, para camuflar seus reais interesses capitalistas, em que a “[...] educação é considerada um insumo econômico” (Cara, 2019, p. 29).

O prisma da educação nesta agenda é definido pela oferta de uma “escola mínima” ao povo (Barrios; Garcia; Czernisz, 2018), vinculado ao fenômeno do “Estado mínimo”, traduzido na “[...] redução da responsabilidade do Estado para com a garantia dos direitos sociais [...] associada à um comportamento conservador, submisso aos ditames do capital e transgressor da ordem democrática” (Jakimiu, 2021, p. 124).

⁵⁶ Parceria Global para a Educação (GPE).

Nesta escola as pessoas precisam, apenas adquirir as habilidades e competências necessárias ao mercado. A Agenda Educação 2030 é um documento, dentre tantos outros instituídos pelos organismos internacionais, que exemplifica a dominação e a padronização da educação e dos seus sistemas de ensino. Isso, insurge, também, em “[...] uma estratégia disciplinadora doutrinária” (Cara, 2019, p. 27), logo em dispositivo de controle do comportamento humano, dos diferentes povos e, conseqüentemente, passam a determinar a organização e funcionamento da sociedade em sua amplitude.

O sistema educacional brasileiro, em determinadas normativas e/ou em seus excertos legais, por mais que se mostre autônomo, não raro, faz-se envolto pela racionalidade neoliberal e pelas condicionalidades impostas pelas próprias agendas dos Organismos Internacionais, sendo uma delas a ênfase a “resultados eficientes” das avaliações da aprendizagem.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, documento orientador do Plano Estadual de Educação (PEE) e do Plano Municipal de Educação (PME), na meta 7⁵⁷, indica as médias a serem alcançadas a nível nacional no IDEB⁵⁸. Essa realidade condiciona a educação aos resultados que devem ser alcançados nas avaliações padronizadas, desconsiderando características históricas, culturais, econômicas, educacionais e sociais das comunidades, além de estimular a competitividade e a comparação entre contextos, os quais são permeados por desigualdades.

No que concerne a EJA, o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, presente na meta 4 da ODS, tem suas raízes históricas na lógica de uma educação submissa aos interesses hegemônicos, ou seja, neoliberais (Gadotti, 2016). Há a propagação equivocada “do sujeito como protagonista de sua vida”, portanto responsabilizando-o pelo seu “sucesso” ou “insucesso”, ampliando a competitividade e a meritocracia.

⁵⁷ Meta 7: Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, tendo como parâmetro o avanço dos indicadores de fluxo revelados pelo Censo Escolar e dos indicadores de resultados de desempenho em exames padronizados, nos termos da metodologia do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (Brasil, 2014, p. 7).

⁵⁸ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é calculado a partir das médias alcançadas das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e dos dados relacionados a aprovação das/os estudantes indicados pelo Censo Escolar.

A Aprendizagem ao Longo da Vida, tornou-se comumente utilizada nas normativas sobre a modalidade no Brasil, tal qual observado na CF, Art. 206 que institui o princípio da “IX – garantia do direito à educação e à **aprendizagem ao longo da vida**” (Brasil, 1988, p.124, grifo nosso), o que igualmente ocorre na LDBEN, Art. 37, ao demarcar que “A educação de jovens e adultos [...] constituirá instrumento para a educação e a **aprendizagem ao longo da vida**” (Brasil, 1996, p. 32, grifo nosso).

Esse conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida gera diversos debates no campo da EJA, isso porque, o significado desta educação “[...] nos países semiperiféricos nada mais é do que a hegemonia da visão produtivista de educação capitaneada pelos organismos internacionais” (Ventura. 2013, p. 41). De acordo com Gadotti (2016), faz-se necessário o cuidado com relação a esse debate, que pode fragilizar e/ou ofuscar as reais demandas da EJA, as quais devem dialogar com a Educação Popular. Não se pode “inverter as prioridades”, enfrentamentos e os desafios para a construção de Políticas Públicas com e para a modalidade.

Subverter a racionalidade neoliberal e de uma educação em função do capital, tem sido um dos caminhos para a visibilidade do povo, da classe trabalhadora e para a luta por uma educação digna, especialmente para a EJA, ainda vista como aceleração e compensação para adentrar o mundo do trabalho. Um desses caminhos é o diálogo, inspiração e (re)conexão com os movimentos da Educação Popular, num movimento de construção de políticas públicas educacionais com aquelas e aqueles que tecem a modalidade.

Os coletivos populares, movimentos de luta, pesquisadoras/es e educadoras/es buscam romper um dos estereótipos da modalidade, associado ao retorno à escola, apenas, para atender ao mercado de trabalho. Aqui não se está a deslegitimar o lugar ocupado pelo trabalho na vida do ser humano, mas advertindo sobre a necessidade de pensá-lo numa perspectiva formativa, emancipadora, de reflexão crítica e de transformação dos contextos inseridos, ao invés de torná-lo um meio de controle e dominação do social (Rummert; Algebaile; Ventura, 2012).

A construção de normativas, organização de fóruns e documentos tornam-se lugares e artifícios de empoderamento na luta pela efetividade com dignidade ao povo. A educação, em qualquer etapa e/ou modalidade, indica Freire (2014; 1996), deve ser movimento de libertação, permeada pela formação de seres criativos, humanos, críticos, conscientes, participativos, políticos, esperançosos, capazes de

problematizar e buscar a transformação dos seus contextos de vida, permeada pelo reconhecimento do seu inacabamento.

4.2.1 Do golpe de 2016 à reconstrução do Brasil: as lutas e (re)conquistas da EJA

A educação brasileira no período de 2016 a 2022 foi atravessada pelo desmantelamento de importantes políticas para o povo brasileiro. A Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, é um dos exemplos de ações que fragilizaram e sucatearam a educação pública em suas diversas esferas, desde a precarização da infraestrutura, atendimento às/aos estudantes, até as condições de trabalho e formação docente.

A “Emenda da morte”⁵⁹ congelou por 20 anos os gastos com a educação, como também das áreas da saúde e assistência social. Essas normativas são representações de estratégias e ações ultrarreacionárias que impactaram, diretamente, a garantia de uma vida com dignidade às/aos cidadãs/ãos, sendo uma violação aos direitos constitucionais e humanos.

Ação Educativa (2022, p. 21), em análise feita sobre as políticas da EJA, advertia sobre a interferência e a determinação do neoliberalismo no governo que, naquele momento, assumia o poder no pós-golpe:

Com o *impeachment*, Michel Temer assumiu o governo e estabeleceu um pacto conservador, que permitiu criar o chamado teto de gastos, que buscava promover um ajuste fiscal que, na visão dos conservadores, seria a chave para o país voltar crescer, com **maior presença do capital privado e menor presença do Estado, acelerando assim as reformas neoliberais** (grifo nosso).

A posse de Michel Temer traduz a defesa de um modelo de sociedade conservadora, centrada no capital e, para isso, precarizou as condições de vida da classe trabalhadora pela retirada e violação de direitos fundamentais, fatos que alargam e reforçam a desigualdade e a exclusão social.

⁵⁹ Era apelidada de “PEC da morte”. Com a aprovação a mesma passa a ser chamada “Emenda da Morte”, nº 95/2016. Isso se deve ao fato de já que sem o investimento necessário não há como os setores, tais como educação, saúde e assistência social, resistirem. Neste regime de precarização, os mais atingidos são as classes populares, pessoas em condições de vulnerabilidade e a classe trabalhadora.

No campo da EJA, a extinção da SECADI, pelo Decreto nº 9.465 de 02 de janeiro de 2019, é um primeiro indício dessa precarização. O início da façanha de fragilização desta Secretaria acontece no pós-golpe, sofrido pela presidenta Dilma Rousseff, a partir de articulações para “tomada do poder” por políticos e defensores do conservadorismo (Ação Educativa, 2022; Jakimiu, 2021). Este cenário tipificou a efetivação de “[...] um projeto educacional ancorado e em diálogo com a agenda política neoliberal conservadora [...] desconsidera todo caminho de luta e de garantias de direitos percorridos” (Jakimiu, 2021, p. 116).

A dissolução da SECADI, efetivada com a posse do inominável ao Poder, exprime a potencialização da exclusão daquelas/es que já eram tratadas/os pelas “beiradas” nas políticas públicas sociais, econômicas e educacionais (Arroyo, 2014). As modalidades atendidas pela Secretaria, compostas por grupos sociais vulneráveis que tiveram acesso à educação tardiamente, passam a ficar cada vez mais expostas aos regimes de opressão e subserviência de sua vida e de suas condições de trabalho, em detrimento dos interesses elitistas.

A SECADI contribuiu para a visibilidade da EJA⁶⁰ como importante campo educacional que necessitava de políticas, ações específicas e de investimento pelo poder público. O Decreto nº 5.159/ 2004 - Art. 29, § I⁶¹, normatizou o lugar desta modalidade ao dizer que compete à Secretaria: “I - planejar, orientar, coordenar, fomentar, acompanhar e avaliar, em âmbito nacional, **a formulação e a implementação de políticas** voltadas para a alfabetização e Educação de Jovens e Adultos [...]” (Brasil, 2004, grifo nosso).

Esse movimento incentivou a implementação de ações e programas⁶² voltados à escolarização, em especial a alfabetização de jovens, adultos e idosas/os. Acrescenta-se, ainda, sua contribuição para o fortalecimento dos movimentos de luta pela dignidade do acesso e permanência daquelas/es que tiveram suas trajetórias escolares negadas, acidentadas e/ou interrompidas, de forma a cumprir um direito fundamental da Constituição.

⁶⁰ O Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004, Art. 29, § I, IV, V, X e XI firmam as competências da SECADI no tocante à especificidade da Educação de Jovens e Adultos.

⁶¹ Por mais que na normativa em seu art. 29, § I, utilize o termo “políticas”, os § IV, V, X e XI fazem referência a “ações” e “programas”.

⁶² Pontua-se que a lógica de programas não é o que se defende para a Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, naquele cenário foi um dos atos que começaram a assegurar ações particulares à modalidade e que colaborou na articulação de caminhos para a luta por políticas específicas à EJA.

A SECADI, portanto, representa um marco histórico do ponto de vista da garantia do direito à educação para a diversidade, já que passa, pela primeira vez, a reconhecer os sujeitos historicamente excluídos como titulares do direito à educação e parte constitutiva da formulação das políticas educacionais (Jakimiu, 2021, p. 122).

A SECADI demarcou o lugar que as modalidades e especificidades educativas passaram a ocupar dentro do sistema educacional, enfatizando a dimensão de uma educação para a diversidade. Quanto à EJA, esta secretaria reforçou o enfrentamento aos paradigmas e estereótipos associados à modalidade, tais como: “anomalia” da educação; de viés filantrópico, assistencialista; compostas por “analfabetos”, seres “incapazes”, “sujeitos da falta/atrasados”. Interpretada como uma educação secundária, uma escola de menor valor e de pouco, ou até mesmo, nenhum prestígio. A criação da SECADI simbolizou um avanço para conceber uma educação brasileira contemporânea.

A extinção da SECADI efetivou a desarticulação das ações, até então empreendidas, em prol das diversidades educacionais por ela contempladas. A prioridade destes governos está no rápido atendimento às demandas do capital, já pontuadas tantas vezes nesse texto. Na EJA, a rápida certificação, tal como o ENCCEJA, ganha notoriedade, precarizando a formação escolar digna as/aos cidadãos/ãos.

A oferta e garantia de escolarização da EJA tornam-se ainda mais precarizadas pela ausência de investimento público. O ENCCEJA passa, portanto, a “ditar” o nível de escolaridade das pessoas, o que decorre do potente investimento que o governo federal passou a fornecer ao exame. No ano de 2021, a EJA voltada à escolarização recebeu o valor equivalente a R\$ 5.470.318,00. Em contrapartida, o ENCCEJA contou com R\$13.881.876,55 (Ação Educativa, 2022). Logo, fica perceptível o projeto de sociedade e de educação que os governos neoliberais e conservadores defendem.

É indispensável sinalizar que o Decreto nº 9.665 de 2/01/2019, que extinguiu a SECADI, concomitantemente cria, dentro da Secretaria de Educação Básica, a “Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-militares”, que com o Decreto nº 10.195 de 30/12/2019 passa a chamar “Diretoria de Políticas para Escolas Cívico-militares”. Em Guanambi há uma escola que aderiu a essa “filosofia”. Essa Unidade Escolar também trabalha com a oferta da EJA. Tal fato, provocou alguns conflitos para o público ali atendido, devido ao endurecimento de normas e disciplina.

Este “formato de escola” não dialoga com contextos educacionais que atravessam a modalidade. A EJA é uma modalidade educativa permeada por especificidades. Um ensino e educação rígidos, destituídos de diálogo e acolhimento provocam a saída, ou melhor, a expulsão de suas/seus educandas/os. Na EJA, a flexibilidade é uma das ações que contribuem para a permanência e persistência do estudante. Respeitá-los e valorizá-los em seus contextos escolares e de vida é caminho para uma educação digna e humana⁶³.

A vitória de Luiz Inácio Lula da Silva, nas eleições de 2022, representou não apenas o retorno de um Presidente advindo da classe trabalhadora, mas a retomada da democracia. Em seu discurso de posse no Congresso Nacional, o Presidente Lula, declara que cabe ao país e ao governo “reconstruir as bases sólidas da democracia [...] voltar a permitir o funcionamento do governo de maneira racional, republicana e democrática” (Lula, 2023). Seu discurso revela o lugar que a democracia ocupa em seu governo e na construção de uma sociedade participativa e justa, contra as amarras do ultraconservadorismo, autoritarismo, vinculados à ultradireita⁶⁴.

Em sua posse, o Presidente eleito democraticamente, estabelece a revogação de decretos que atingiam, essencialmente, o meio ambiente, a educação, a saúde, a economia e a segurança pública, chamado por alguns de “revogaços”, e cria e/ou retoma Ministérios, em especial, aqueles vinculados à visibilidade e respeito às diversidades e grupos vulneráveis⁶⁵, pois “não vamos tolerar a violência contra os pequenos” (Lula, 2023). O regresso de Luiz Inácio à presidência do Brasil simboliza a retomada de políticas voltadas para as classes sociais inviabilizadas, sobretudo nos governos de 2016 a 2022.

Os movimentos Sem Terra (MST), Sem Teto (MTST), Ambientalista, Negro, LGBTQIAPN+, indígenas e dos Povos Tradicionais ganham atenção e notoriedade dentro das ações de governo, na busca pela inclusão e promoção do respeito à diversidade. Ademais, o atual governo traduz a reconquista da visibilidade positiva do

⁶³ Em 19 de Julho de 2023 é publicado o Decreto nº 11.611 que revoga a instituição do Programa Nacional das Escolas Cívico-militares (Decreto nº 10.004 de 05/09/2019).

⁶⁴ Os ataques do dia 08 de janeiro de 2023 expressam a postura de determinados ultraconservadores a um governo eleito democraticamente.

⁶⁵ Dentre os Ministérios criados pelo Governo Federal em 2023 enfatiza-se o Ministério das Mulheres; Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania; Ministérios dos Povos Indígenas e Ministério da Igualdade Racial.

Brasil à nível internacional e sua participação em operações globais⁶⁶ (Oliveira, 2023; Costa, Rizzotto, Lobato, 2022).

O Decreto nº 11.691⁶⁷, republicado em 5 de setembro de 2023, estabelece no Capítulo II a estrutura organizacional do Ministério da Educação - MEC e em seu Art.2º § II sistematiza os “órgãos específicos singulares”. Neste decreto tem-se a retomada da SECADI⁶⁸, que passa a ser chamada “Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão”.

Com a retomada da SECADI, a EJA começa a reconquistar seu lugar no cenário educacional com a implantação de programas como o Pé-de-Meia; Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo – “Pacto EJA”; homologação da Resolução CNE/CEB nº 3/2025 sobre as Diretrizes Operacionais para a EJA; Retorno do PROJOVEM e PNLD EJA; PDDE Equidade; processo de reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a modalidade da EJA; Publicação dos Cadernos da EJA para o Ensino Médio.

Faço um destaque ao programa de formação de professores da EJA, vinculado ao Pacto EJA, que, por meio dos chamados “círculos de cultura virtual”, visam garantir a formação, tanto de docentes, quanto de gestoras e gestores da modalidade, que de acordo o programa se vincula à perspectiva da educação popular e dos círculos de cultura.

Essas ações, apesar de terem cunho de programas, representam o apoio do poder público para a modalidade. Não se pode dizer que não há racionalidade neoliberal no atual governo, porém, apesar disso há ainda a representatividade de ações educativas destinadas aos públicos que compõem a EJA.

Essas ações contribuem, significativamente, para uma educação para o povo, entretanto é preciso que sejam desenvolvidas políticas públicas elaboradas de maneira coletiva e dialógica com aquelas e aqueles que vivenciam os cotidianos da EJA, ou seja, estudantes e educadoras e educadores. Política pública é ato significativo para a história da educação brasileira.

⁶⁶ Aqui se menciona a postura republicana e diplomata que o Brasil tem assumido na guerra entre palestinos e Israelenses. Ele tem estabelecido o diálogo com ambos os povos de forma humana, considerando ambas as vozes e não sendo influenciado pela mídia a legitimar o lugar de um único povo.

⁶⁷ Decreto anteriormente publicado com nº 11.342 de 1º de janeiro de 2023 (BRASIL, 2023)

⁶⁸ O Decreto nº 5.159 de 28/07/2004 institui a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade - SECAD. Com o Decreto nº 7.480 de 16/05/2011 passa a denominar Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI (BRASIL, 2011; 2004).

V. OS ATRAVESSAMENTOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TEIAS REFLEXIVAS SOBRE O FINANCIAMENTO À EDUCAÇÃO.

Voltar para a escola não pode ser um retorno ao que não foi realizado na infância, mas sim a continuidade de processos formativos que podem ter caminhos novos a qualquer tempo de vida. A possibilidade de ter o direito à educação em qualquer momento com a perspectiva de avançar em sua formação para produzir mudanças pessoais e profissionais (Catelli, 2024, p. 9)

Os cenários históricos da EJA foram e continuam sendo atravessados por lutas pela garantia e efetividade de uma educação com dignidade às diversas populações, sobretudo, à classe trabalhadora. Busco, dessa maneira, com este capítulo, discutir o financiamento, enquanto importante meio para a garantia de políticas públicas equitativas para a EJA.

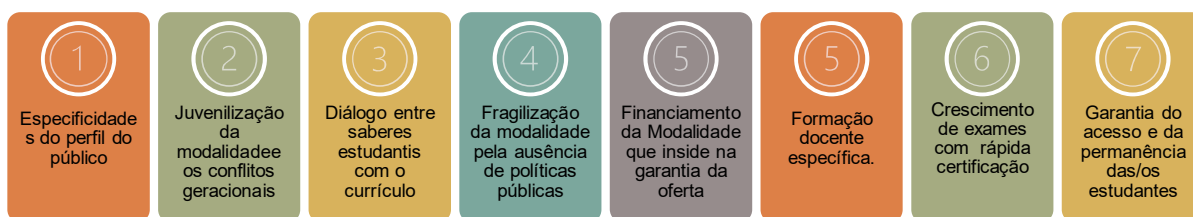
5.1 AS SINGULARIDADES DA EJA E O SEU FINANCIAMENTO

Os fenômenos que atravessam a EJA são diversos. São recorrentes os estudos e defesas de diferentes pesquisadoras/es e profissionais da educação acerca das singularidades que circundam a modalidade. Apesar da existência de normativas e documentos legais que demarcam a garantia da modalidade, ainda são vários e contínuos os desafios por ela vivenciados.

As singularidades que compõem a EJA emergem de um conjunto de fatores e enfrentamentos que, tanto indicam a sua potência educativa, quanto são vistos como características que dificultam a percepção da sua identidade. O que não se pode negligenciar é o lugar que a EJA ocupa na luta pela continuidade da garantia de uma educação com dignidade àquelas e àqueles que tiveram sua trajetória escolar negligenciada ou interrompida por diferentes motivos, tanto de ordem socioeconômica quanto históricos e culturais.

As singularidades que tecem a EJA são indicativos de uma variedade de fenômenos sócio-históricos e econômicos que necessitam ser considerados na estruturação de ações, planejamentos e políticas públicas voltadas para esta modalidade. A figura 12 ratifica os principais fenômenos que a singularizam:

Figura 12 – Fenômenos que singularizam a Educação de Jovens e Adultos (EJA).



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2025.

Essas considerações convergem com o documento publicado pela Ação Educativa em 2022, o qual descreve os cenários, conquistas e enfrentamentos vivenciados pela EJA, além de ratificar que a garantia de uma modalidade com dignidade se faz com investimento efetivo e equitativo à sua oferta. O documento adverte para o fato de que:

[...] os estados e municípios mantiveram a oferta de EJA sempre com baixos recursos e, na maioria das vezes, sem o investimento na construção de uma proposta pedagógica específica para um grupo social muito particular e diverso [...] (Ação Educativa, 2022, p. 15).

Faz-se elementar salientar que essa visão da EJA sempre tratada pelas bordas, de forma marginal, está, muitas vezes, relacionada ao perfil socioeconômico, étnico e cultural que a atravessa e, também, estão anunciadas nos corpos daquelas/es que a integram. São estudantes, muitas vezes, trabalhadoras/es-estudantes⁶⁹, que convivem com a violação de diversos direitos humanos: pessoas pobres, negras, residentes nas periferias da sociedade, mulheres e homens que convivem com a vulnerabilidades em suas diferentes esferas, os quais retornam e enxergam na escola uma das referências para melhoria de suas condições de vida (Arroyo, 2014).

O excerto a seguir, retirado do diário com os registros das observações, demonstram os indicativos desse perfil que constitui a EJA, neste caso de estudantes que residem em regiões periféricas e que, pela vulnerabilidade socioeconômica vivida, percorrem, a pé, grandes distâncias, a fim de chegar à escola:

Um aluno ao chegar a Unidade Escolar pergunta a uma funcionária onde há uma torneira para que possa lavar os pés. Explica que veio caminhando do

⁶⁹ O termo trabalhadoras/es-estudantes é apresentado pela Profa. Maria Aparecida Zanetti para evidenciar ao fato de que essas pessoas antes de serem estudantes são trabalhadoras/es e que, portanto, as políticas de EJA precisam ser articuladas considerando a especificidade desse perfil. Reunião com os Fóruns de EJA do Brasil, cujo objetivo esteve em dialogar a respeito da atualização das Diretrizes Operacionais da EJA, ocorrida em 20 de agosto de 2025. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=9_JA-ZGKo_Q. Acesso em: 20 ago. 2025.

bairro Beija-flor (bairro distante do centro da cidade, aproximadamente 3,5km, e marcado pela vulnerabilidade socioeconômica) e por seus pés estarem empoeirados queria poder lavar seus pés. A servidora mostra o local onde ficava. Logo após, esse mesmo estudante pergunta qual será a merenda do dia (Registro do diário da pesquisadora de 28.02.2024).

Esse excerto é evidência do perfil que tece a modalidade, entretanto há na EJA, também, outros corpos violados e ameaçados (Arroyo, 2019). Há aquelas/es que devido às dificuldades de aprendizagem e/ou por serem pessoas com deficiência, que devido à ausência do cumprimento legal do diagnóstico e acompanhamento das suas singularidades cognitivas, vivenciaram e continuam a vivenciar diversos processos de repetência, fenômeno que os leva à EJA.

Outra realidade é a enfrentada pela comunidade LGBTQIAPN+⁷⁰, que por viver em uma sociedade, ainda, heteronormativa, a qual reforça o machismo e, conseqüentemente o preconceito e a homofobia⁷¹, fizeram e, lamentavelmente ainda fazem, com que essas pessoas continuem a terem violados diversos direitos, especialmente, o direito de estudar e viver livremente e em segurança a sua identidade sexual.

Têm-se, também, aquelas/es estudantes que, devido a defasagem série-idade, são “depositados” na EJA visando a “correção” do fluxo escolar. Realidades complexas que a atravessam e devem ser problematizadas no âmbito do sistema educacional, pois:

Para além da questão econômica e social dos demandantes da modalidade, temos que considerar que a EJA é o território da diversidade, ou seja, são sujeitos diferentes, vindos de diferentes experiências de vida e histórias culturais (Catelli, 2024, p. 17).

Essas diversidades de perfis precisam estar representadas nas políticas públicas da EJA. No entanto, a pergunta que insurge é: Como atender às especificidades de uma modalidade tão diversa? Não há uma resposta! Todavia se faz preciso estabelecer algumas problematizações relacionadas a: estrutura de funcionamento da EJA; perfil daquelas e daqueles para quem ela, de fato, se destina;

⁷⁰Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais, não binárias e demais identidades de gênero (LGBTQIAPN+).

⁷¹No Brasil a homofobia é crime sendo enquadrada na Lei nº 7.716/89, a qual “define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor”. A homofobia adentra aos crimes contra a raça. Até o momento, não há na legislação brasileira uma lei específica para crimes homofóbicos, sendo aqui enfatizado a necessidade de normativa que trate das especificidades dos crimes vivenciados pela comunidade LGBTQIAPN+. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7716.htm. Acesso em: 19 ago. 2025.

interseccionalidade; juvenilização da modalidade; identidade do docente que nela está inserida; formação inicial das/os professoras/es que se propõem a trabalhar com a modalidade; garantia de acesso e permanência; currículos específicos ao público jovem e adulto, além da questão etária para o ingresso na modalidade.

Todos esses aspectos precisam ser considerados para a garantia de uma EJA efetiva e atenta ao perfil do seu público. As escolas que atendem a EJA, apesar dos percalços, têm buscado acolher, valorizar e trabalhar com essas heterogeneidades, mesmo sendo um constante desafio, sobretudo para a/o docente que nela atua.

A garantia de uma EJA com dignidade se faz com investimento adequado e efetivo e com a criação e garantia de políticas públicas que sejam consolidadas e intersetoriais, não com programas que continuam a propagar ações compensatórias, subvertendo a função reparadora⁷², descrita no Parecer CNE-CEB11/2000.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)⁷³, transformado em fundo permanente por meio da Emenda Constitucional nº 108 de 27/08/2020, foi uma conquista para a educação brasileira, pois, como sempre se propaga, a “educação só se faz com investimento”, desde que tal discurso seja, de fato, uma prática (Freire, 1996). Todavia, esse investimento deve ser efetivo, digno e equitativo aos diferentes e diversos universos que integram a escola, especialmente, aqueles espaços educacionais esquecidos e negligenciados na história da sociedade e, por conseguinte na trajetória da educação brasileira.

A Ação Educativa (2022, p. 50) ressalta que a nova lei do FUNDEB representa um avanço para a EJA, isso porque eliminou “[...] a trava de 15% estabelecida pela legislação anterior[...]”. No entanto, adverte sobre os impactos negativos do “[...]fator de ponderação menor para os cálculos de redistribuição de matrículas na modalidade [...]”, o que, ainda, significa a insuficiência de investimento efetivo e eficiente para a Educação de Jovens e Adultos.

⁷² O Parecer do CNE – CEB 11/2000 dialoga sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, cuja relatoria foi do Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury. No documento são apresentadas as funções da modalidade, à saber: função reparadora busca a igualdade perante a lei, promovendo a reparação para aqueles que não puderam estudar; função equalizadora consiste na igualdade de oportunidades, adentrando ao princípio da equidade, tratar iguais, porém respeitando as diferenças; função equalizadora procura a garantia da educação às diferentes pessoas em suas diferentes idades, de forma a reestabelecer sua trajetória escolar no decorrer de sua vida.

⁷³ O Novo FUNDEB ou, também, chamado de FUNDEB Permanente foi regulamentado pela emenda à Constituição 108/2020 e pela Lei nº 14.113 de 25 de dezembro de 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

O Art. 43 – I⁷⁴ do FUNDEB Permanente descreve as diferenças e as ponderações para o cálculo do valor/aluno para cada etapa e modalidade da Educação Básica. No que concerne à Educação de Jovens e Adultos foi atribuído o valor inicial de 0,80⁷⁵ e de 1,20 para a EJA atrelada à EPT, conforme salienta a tabela 2.

Tabela 2 – Diferenças e ponderações 2021 – 2023 e 2024 - 2025.

Etapa e modalidade	2021-2023	2024⁷⁶	2025⁷⁷
Educação de Jovens e Adultos	0,80	1,00	1,00
Educação de Jovens e Adultos integrada à EPT	1,20	1,20	Não consta na resolução ⁷⁸
Ensino Fundamental Anos Iniciais Urbano	1,00	1,00	1,00
Ensino Fundamental Anos Finais Urbano	1,10	1,10	1,10
Ensino Médio (Parcial)	1,25	1,25	1,25
Ensino Médio integrado à EPT	1,30	1,30	1,35

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas normativas e regulamentações do FUNDEB Permanente (Brasil, 2021; 2023; 2024).

A tabela 2 demarca que nas diferenças e ponderações do FUNDEB Permanente, a EJA 2021 – 2023 possuiu o menor valor dentre as etapas e modalidades, a qual passa em 2024 e 2025, a ter equiparação aos anos iniciais do Ensino Fundamental urbano.

Cabe nessa tese, mesmo que brevemente, a discussão sobre o financiamento educacional, artefato para a garantia de políticas públicas que assegurem uma educação com dignidade ao povo brasileiro, com destaque para a EJA.

Na atual lei do FUNDEB, ao longo da Seção II - “Complementação da União” (Brasil, 2020, p. 2) são apresentadas as complementações, as quais ocorrem quando

⁷⁴ Art. 43 da Lei do FUNDEB Permanente indica as “I - diferenças e ponderações quanto ao valor anual por aluno entre etapas, modalidades, duração da jornada e tipos de estabelecimento de ensino, nos termos do art. 7º desta Lei” (Brasil, 2020, p. 22).

⁷⁵ Lei nº 14.113 de 25 de dezembro de 2020, Art. 43, §1º que especifica as diferenças e ponderações para distribuição dos recursos do fundo para o exercício financeiro de 2021 a 2023.

⁷⁶ Resolução nº 4, de 30 de outubro de 2023, Art. 1º - Exercício financeiro do FUNDEB para 2024 (Brasil, 2023, p. 1 – 2). Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/legislacao/2023/resolucao-no-4-de-30-de-outubro-de-2023>. Acesso em: 20 ago. 2025.

⁷⁷ Resolução nº 5, de 26 de julho de 2024, Art. 1º - Exercício financeiro do FUNDEB para 2025 (Brasil, 2024, p. 1 - 2). Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/legislacao/2024/resolucao-no-5-de-26-de-julho-de-2024-resolucao-no-5-de-26-de-julho-de-2024-dou-imprensa-nacional.pdf/view>. Acesso em: 20 ago. 2025.

⁷⁸ Na Resolução nº 5, de 26 de julho de 2024 não há indicação da EJA vinculada a EPT. A normativa demarca no Art. 1º - “n) educação profissional técnica de nível médio articulada com o ensino médio e o itinerário da formação técnica e profissional: 1,35 (um inteiro e trinta e cinco centésimos)” (Brasil, 2024, p. 2).

os estados e municípios não atingem o valor mínimo por aluno, para a garantia do denominado “padrão mínimo de qualidade” na oferta da educação. Essas complementações são chamadas de Valor Anual por Aluno (VAAF)⁷⁹; Valor Aluno Total por Aluno (VAAT)⁸⁰, sendo ao novo FUNDEB incorporado o Valor Aluno Ano Resultado (VAAR)⁸¹.

A Portaria Interministerial MEC nº 4, de 4 de abril de 2025 estabelece as estimativas das complementações para atingir os valores mínimos para a garantia da educação. Nessa Portaria, com a “primeira atualização quadrimestral do fundo para 2025” (Brasil, 2025, p. 16), foi definido um VAAT – MIN de R\$ 8.699,17, sendo que o município de Guanambi teve valor de R\$6.754,74 e, portanto, não conseguiu atingir o valor mínimo estabelecido, necessitando de complementação da União.

Essa mesma Portaria, também indica o VAAF- MIN de R\$ 5.699,17, no qual o estado da Bahia contribuiu com o FUNDEB com o valor de R\$16.818.724.300,38, sendo, também, necessária a complementação da União com valor de R\$ 5.654.012.365,54. Na tabela abaixo estão especificadas as seguintes distribuições das complementações nas etapas e modalidades no VAAF:

Tabela 3 – Complementações do VAAF no estado da Bahia em 2025.

Etapas e modalidades	VAAF 2025
Educação de Jovens e Adultos	R\$5.699,17
Ensino Fundamental Anos Iniciais Urbano	R\$5.699,17

⁷⁹ Lei 14.113/2020, Art. 6, I – [...] a) decorrente da distribuição de recursos que compõem os Fundos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal: a razão entre os recursos recebidos relativos às receitas definidas no art. 3º desta Lei e o número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino, nos termos do art. 8º desta Lei; b) decorrente da distribuição de recursos de que trata a complementação-VAAF: a razão entre os recursos recebidos relativos às receitas definidas no art. 3º e no inciso I do **caput** do art. 5º desta Lei e o número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino, nos termos do art. 8º desta Lei (Brasil, 2020, p. 3). Cada estado tem sua arrecadação fiscal caso o estado não atinja o valor mínimo é realizada a complementação pela União.

⁸⁰ a) apurado após distribuição da complementação-VAAF e antes da distribuição da complementação-VAAT: a razão entre os recursos recebidos relativos às receitas definidas no art. 3º e no inciso I do **caput** do art. 5º desta Lei, acrescidas das disponibilidades previstas no § 3º do art. 13 desta Lei e o número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino, nos termos do art. 8º desta Lei; b) decorrente da distribuição de recursos após complementação-VAAT: a razão entre os recursos recebidos relativos às receitas definidas no art. 3º e nos incisos I e II do **caput** do art. 5º desta Lei, acrescidas das disponibilidades previstas no § 3º do art. 13 desta Lei e o número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino, nos termos do art. 8º desta Lei. (Brasil, 2020, p. 3). Essa complementação é feita a partir das informações do VAAF e se destina aos municípios da federação, que não atingiram ao mínimo nacional.

⁸¹ Art. 5º III - complementação-VAAR: 2,5 (dois inteiros e cinco décimos) pontos percentuais nas redes públicas que, cumpridas condicionalidades de melhoria de gestão, alcançarem evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica, conforme disposto no art. 14 desta Lei (Brasil, 2020, p. 6)

Tabela 3 – Complementações do VAAF no estado da Bahia em 2025.

Etapa e modalidade	VAAF 2025
Educação de Jovens e Adultos	R\$5.699,17
Ensino Fundamental Anos Finais Urbano	R\$6.269,09
Ensino Médio (Parcial)	R\$7.123,96
Ensino Médio integrado à EPT	R\$7.693,88

Fonte: elaborado com base na Portaria Interministerial MEC/MF nº 4/2025.

Os dados das tabelas 2 e 3 indicam que o acréscimo de R\$ 0,20 ao fator de ponderação em 2024 e 2025 representou um avanço, entretanto a modalidade, ainda é a que possui menor investimento na política dos fundos educacionais. Esses dados abrem precedentes para a perpetuação de uma visão reducionista da EJA, limitando-a aos anos iniciais, período marcado pelo processo sistemático de alfabetização.

Os dados descrevem uma deslegitimação do lugar das outras etapas que estão incorporadas à EJA. É preciso que o cálculo das diferenças e ponderações sejam equiparados ou tenham cálculos proporcionais aos valores das demais etapas, já que a modalidade, como acima destacado, é composta e atende aos Anos Finais e ao Ensino Médio.

Os valores destinados ao financiamento da EJA ainda se mostram diminutos na política de financiamento da educação, realidade que indica uma modalidade secundarizada no sistema educacional, inclusive pelo próprio poder público, quando não garante um investimento equitativo. Construir uma política pública digna para a EJA perpassa por discutir o financiamento que a ela é destinado, por isso essa discussão não pode ser negligenciada.

O estudo que aqui se constrói, não pode se furtar em pontuar, mesmo que brevemente, os impactos da legislação do FUNDEB relacionados à chamada complementação VAAR, no qual o “R” é entendido pelas instâncias com perfil mercadológico como “Recurso por Resultado”, enquanto a legislação e as/os estudiosas/os e defensores da educação o compreendem como “Redução das desigualdades” (Pinto, *et al.* 2022, p. 1).

Na lei do fundo, o recebimento da mencionada complementação fica condicionada a um conjunto de indicadores que as Redes de Ensino em suas

Unidades Escolares devem atender, conforme estabelecido no Art. 14, §1^o⁸², indicado na figura 13.

Figura 13 – Condicionalidades para complementação VAAR



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no Art. 14, § 1º da Lei 14.113/2020

A partir da figura 13, que sintetiza as condicionalidades para o VAAR, destaco a importância da condicionalidade 1 para as instituições escolares, que insiste na construção de processos democráticos para a gestão escolar, rompendo a lógica das indicações políticas. A instituição desses processos democráticos fortalece a luta pela melhoria das condições estruturais e de trabalho nas unidades de ensino.

A condicionalidade 5, referente ao alinhamento dos referenciais à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é algo paradoxal às modalidades educativas, com destaque para a EJA, pois não há nos referenciais da base qualquer texto que

⁸²Art. 14, § - I - provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho;

II - Participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos estudantes de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada rede de ensino por meio dos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica;

III - Redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades;

IV - Regime de colaboração entre Estado e Município formalizado na legislação estadual e em execução, nos termos do inciso II do parágrafo único do art. 158 da Constituição Federal e do art. 3º da Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020;

V - Referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino (Brasil, 2020, p. 7).

dialogue sobre as especificidades da modalidade, como adverte Catelli (2019, p. 314 – 315):

As modalidades da Educação Básica mereceriam, pelo menos, um capítulo especial que se dedicasse a problematizar essa especificidade, ou talvez, que reconhecesse que essa BNCC não se aplica a essa modalidade e que deveria ser produzido documento específico [...] **endossa o significado marginal da política de Educação de Jovens e Adultos** no país, que com poucos recursos e baixo interesse de muitas gestões públicas, continua a fortalecer a ideia de que basta educar as crianças para, em um futuro próximo, extinguir naturalmente a EJA (Grifo nosso).

É oportuno, neste contexto, retomar a reflexão sobre um importante aspecto⁸³ da Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, a qual definiu que as Diretrizes da EJA deveriam estar alinhadas à BNCC e à Educação à Distância, agravando os enfrentamentos já vivenciados pela modalidade.

Como alinhar uma modalidade a um referencial que anula o público a que ela está vinculada? Mais uma vez, a EJA, assim como outras modalidades educativas, é silenciada pela esfera pública. No âmbito da Rede Estadual da Bahia, em 08 de agosto de 2025, houve a aprovação do DCRB Vol. 3, que apresenta os referenciais curriculares para as modalidades educativas⁸⁴.

A Resolução nº 1/2021 fragilizou e precarizou a garantia da EJA, o que contribuiu para a ampliação das desigualdades e da exclusão educacional à população, já excluída socioeconomicamente. A normativa significou o “passando a boiada⁸⁵”, para a ampliação da atuação da iniciativa privada na “escolarização” das pessoas por meio da Educação a Distância (EAD), oferta, muitas vezes, ocorrida de maneira aligeirada e aquém das exigências mínimas para um ensino de qualidade.

No texto desta tese já foi informada a substituição dessa normativa pela Resolução CNE/CEB nº 03/2025, todavia não se pode negligenciar a informação acerca da destruição de anos de lutas e conquistas da EJA. Isso adverte sobre o

⁸³ No capítulo 2, precisamente no subcapítulo “2.1.1 Tramas reflexivas sobre a incidência das pesquisas e o contexto socioeducacional presentes no estado da arte”, busco estabelecer a discussão sobre os impactos dessa normativa e a luta de estudiosas/os, docentes, fóruns e movimentos sociais para a sua revogação. Essa normativa foi substituída pela Resolução CNE/CEB nº 03 de 08 de abril de 2025.

⁸⁴ Sobre esse documento, o próximo subcapítulo fará uma breve discussão.

⁸⁵ Esse termo é um excerto da frase “Precisa ter um esforço nosso aqui enquanto estamos neste momento de tranquilidade no aspecto de cobertura de imprensa, porque só fala de Covid, e ir passando a boiada e mudando todo o regimento e simplificando normas”, dita pelo Ex-ministro do Meio Ambiente, Ricardo Sales (atual deputado do PL em São Paulo) em reunião ministerial. Se aproveita do cruel cenário pandêmico, vivenciado no decorrer de 2020 e 2021, para aprovar agendas pautadas na destruição do meio ambiente. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/politica/2023/9/3/ricardo-salles-de-ministro-que-queria-passar-boiada-reulador-que-pode-ser-presos-143486.html>. Acesso em: 30 ago. 2025.

quanto governos autoritários e que deslegitimam os direitos sociais, são capazes de fazer em “pouco tempo” no poder.

As condicionalidades 2 e 3 (figura 13) precisam de um olhar atento, no sentido de combater a ideia equivocada com base na qual entende-se a complementação atrelada aos resultados das avaliações em larga escala. Isso gera uma ideia de bonificação, numa perspectiva de educação pautada na lógica do mercado, na meritocracia e no estímulo à competitividade. Sublinha-se que, esta situação promove o agravamento das desigualdades educacionais, latentes na sociedade, e potencializa a exclusão de contextos escolares vulneráveis.

É preciso vigilância para garantir o estabelecido na CF no Art. 212 - A, V, “c”⁸⁶, sobre essa complementação, que se concentra, dentre outros indicadores, no atendimento e melhoria da aprendizagem para a redução das desigualdades. Considerando essa orientação legal, a EJA é uma das modalidades que devem ser priorizadas, pois a questão racial e as vulnerabilidades socioeconômicas são latentes ao público que ela atende.

As políticas públicas educacionais só podem ser desenvolvidas com a garantia de investimento público equitativo, em que o perfil do seu público seja preconizado na garantia de financiamento condigno para a efetividade de uma educação digna para todas as pessoas. As instituições de pesquisas, universidades, sistemas públicos de ensino, conselhos, observatórios e fóruns educacionais devem, em atuação colaborativa e coletiva, fazerem-se ainda mais presentes nas discussões e acompanhamento das políticas educacionais, sobretudo nas discussões sobre o financiamento, pois sem ele, dificilmente poderão ser desenvolvidas políticas equitativas e efetivas a uma educação com dignidade.

⁸⁶ Art. 212 – A c) 2,5 (dois inteiros e cinco décimos) pontos percentuais nas redes públicas que, cumpridas condicionalidades de melhoria de gestão previstas em lei, alcancarem evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica;

VI. AS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DOCENTES PARA O (ENTRE)TECER DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO NA EJA

Es un modo de dar a conocer experiencias docentes, construidas desde el deseo de crear y narrar, que permite compartir estrategias que pueden ayudar a mejorar las prácticas de enseñanza. Emergen así saberes profesionales que no verían la luz, si no fuera a través de los relatos docentes (Ventura Robira, 2010, p. 335).

Neste capítulo busco refletir e dialogar com as experiências narradas pelas docentes, seus processos de constituição na profissão, assim como os significados à tessitura das suas trajetórias formativas na docência na modalidade da EJA, na última etapa da Educação Básica.

6.1 DIÁLOGOS CONCEITUAIS SOBRE A EXPERIÊNCIA, TRAJETÓRIA E A FORMAÇÃO NA/COM/PARA A DOCÊNCIA

A epígrafe que abre as discussões do capítulo, busca ressaltar o lugar das experiências nos processos educativos. Sua dimensionalidade nas dinâmicas reflexivas sobre as concepções, práticas e comportamentos das/os professoras/es, reverberam à compreensão de como elas/es se interpretam e se constituem docente. Essa dinamicidade colabora à construção e reconstrução de epistemologias sobre a profissão.

A noção de experiência que busco dialogar nesta tese, não ocorre de maneira simplificada ou destituída da introspecção. Ela adentra a um movimento de reflexão, construção e reconstrução do saber e do conhecimento do ser humano sobre si e suas relações, as quais se mostram expressivas e intensas nas suas lembranças.

Partindo dessas ponderações, a experiência é aqui entendida como aquela que está entrelaçada à formação, portanto se constituem na reciprocidade, inclusive, já descrita por Contreras (*et al.* 2010, p. 41) ao sinalizar que “[...] *toda experiencia es formativa, influye en la construcción de un sentido de sí y es parte del “hacerse[...]”*”. Nessa esfera a experiência é formativa, pois está envolta por sentidos, atribuídos pela subjetividade humana e pelas suas interrelações.

Os sentidos ressoam na constituição dos significados, manifestação da construção coletiva, ambos impulsionados pelo ato reflexivo. Em seus estudos, Josso (2009, p. 2) defende que a experiência decorre de “[...] um trabalho de reflexão sobre

o que foi vivenciado e nomear o que foi aprendido [...]”, o que ratifica a compreensão da experiência como trama formativa, pois não se limita a dizer a vivência, mas colocá-la numa ótica reflexiva, promotora de aprendizagens. O excerto a seguir, retirado do diário, ilustra e fortalece tal discussão:

Estou me sentindo incomoda na Unidade Escolar. Foi um turno em que não me senti bem! O comportamento de alguns profissionais me causou a impressão de estar sendo uma “uma figura” de desconforto à esse grupo da instituição. No entanto, eu preciso compreender que ser pesquisadora, por vezes é se deparar com situações semelhantes a esta. Tenho que procurar manter a calma [...] essa situação me leva a perceber, que talvez, eu precise repensar a minha abordagem metodológica, bem como minha postura no campo. Me questiono: o que eu posso fazer diante desse cenário?

Eu preciso entender que nem sempre somos bem-vindos! Talvez, um dos motivos seja o pensamento de que estarei ali para “apontar o dedo”! O que pensando bem não tiro a razão, pois há alguns estudantes e pesquisadores da Universidade, que nos trabalhos acadêmicos estabelecem o julgamento sobre as práticas dos profissionais que ali estão. Outro aspecto que coloco, e que vejo lá na escola e que me incomoda é o fato das universidades e faculdades, é a ideia de usar o espaço da escola e a comunidade escolar em suas pesquisas e, posteriormente, não retornar à escola para expor o que foi achado.

Eu tenho que sensibilizar esse grupo, no sentido de que entendam que não estou ali para repreender ou como dona da verdade! Eu preciso criar essa proximidade para que possam perceber que eu estou ali para contribuir, para aprender/apreender os conhecimentos e saberes que elas/es produzem no cotidiano da escola, pois são elas/es que vivem a escola e, portanto, construtoras/es das teorias (Registro do diário da pesquisadora, 19.02.2025).

O excerto revela a transposição da vivência para a experiência, pois como salienta Josso (2009, p. 2) “[...] todas as experiências são vivências, mas nem todas as vivências tornam-se experiências”. O trecho do diário é a representação da experiência, pois se faz interconexa às reflexões despertadas pelas situações vivenciadas, que envoltas em seus sentidos incitam a formação.

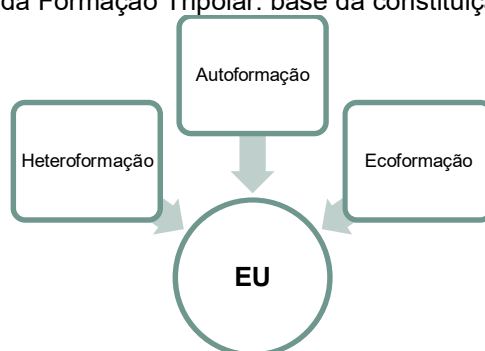
Essas discussões são aportes para a defesa do quanto a experiência assume um importante lugar na educação, pois revelam estruturas significativas aos universos educacionais. Na educação, a experiência mobiliza a apreensão dos contextos escolares e de vida das/os que ali estão, numa perspectiva de garantia de uma escola com dignidade, isso porque esta “[...] só acontece se articulada às possibilidades e limites da formação e da humanização socioespacial dos educandos. E dos mestres” (Arroyo, 2017, p. 35).

Compreendo que as experiências das/os docentes, sejam no espaço escolar ou fora dele, despertam a reelaboração de posturas, atitudes, concepções e de práticas assumidas na atuação profissional. Elas evidenciam os trajetos percorridos e

os elementos significativos à constituição do docente na profissão, sendo, portanto, compreendida como trajetória formativa.

As trajetórias formativas são aqui conceituadas pelas inspirações provocadas pelo Prof. Dr. Gaston Pineau, na Conferência de Abertura do X Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA)⁸⁷. As trajetórias, são, para o presente estudo, caminhos que se tecem de forma dinâmica e fluída, desencadeadas pelas experiências. Essas trajetórias são suscitadas pelo (entre)tecer da “eco-hetero-autoformação” decorrentes da vida cotidiana, relacionadas às dimensões “humana; social e ecológica” da vida, isto é, se tece por uma “formação tripolar”.

Figura 14 - A Teoria da Formação Tripolar: base da constituição do *Eu*.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos estudos Pineau (2024; 2011).

A experiência investigativa da pesquisa me possibilitou enxergar, atentamente, essa tripolaridade da formação (Pineau, 2024⁸⁸; 2011), constituída pela *hetero* (diálogos e observações com as/os docentes, funcionários e estudantes e demais pessoas), *eco* (vivências do cotidiano, rotinas do espaço escolar e outros contextos) e *(auto)formação* (problematização e reflexão de atitudes, concepções práticas por mim assumidas no decorrer da minha experiência de vida e, (re)significam a formação do meu *eu*).

⁸⁷ O X Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica - “Insubordinações da Pesquisa (Auto)biográfica: democracia, narrativas e outros modos de vida”, promovido pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph), aconteceu no período de 20 a 23 de maio de 2024 no Campus I da UNEB, Salvador - Bahia. A conferência de abertura, com a temática “A pesquisa (auto)biográfica e as histórias de vida em formação” foi proferida pelo Prof. Dr. Gaston Pineau, em 20 de maio de 2024 no teatro da supracitada universidade, sendo mediada pelo Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza.

⁸⁸ Conferência proferida pelo Prof. Dr. Gaston Pineau na abertura do X Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), ocorrido no período de 20 a 23 de maio de 2024 em Salvador - Bahia, ele dialogou sobre a Teoria da Formação Tripolar, a qual compreende a formação a partir dos movimentos da hetero, eco e (auto)formação.

A dinâmica analítica das narrativas docentes, com as quais pude apreender as UATs, atreladas aos registros do diário, com as observações e as experiências despertadas no decorrer da pesquisa, propiciaram a sistematização dos significados que contribuem à compreensão do objeto de investigação desta tese⁸⁹ e que passam a tecer as discussões subsequentes.

6.2 ENTRE TRAMAS E BORDADOS: A CONSTITUIÇÃO DO SER DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

O docente se constitui na pluralidade de conhecimentos, saberes, práticas, posturas e comportamentos vivenciados ao longo de sua trajetória de vida, premissa que desconstrói a constituição da/o professora/r restrita à formação inicial e continuada. Dialogar sobre a constituição docente, para além de adentrar ao lugar da experiência como estrutura que compõe as trajetórias que formaram/formam a/o professora/r na profissão, representa fonte de compreensão das dinâmicas que envolvem a docência na contemporaneidade e subsidiam a mobilização e articulação de ações dialógicas e efetivas no âmbito da formação docente, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos.

A constituição do ser docente é um constante tornar-se, pois se trata de uma/un profissional que se vê cotidianamente atravessado pelo dinamismo do universo educacional, reflexo da fluidez das relações e comportamentos humanos, ou melhor, da própria sociedade. É um tornar-se, pois a sua profissionalidade é tecida na permanente reconfiguração das suas concepções, teorias, atitudes e práticas que vão sendo assumidas e ecoam na vida profissional, social e existencial, constituindo o seu ser.

Nisto insurge o entendimento de que a/o docente se constitui por uma multiplicidade de fios, compreendidos pelos conhecimentos pedagógicos, acadêmicos, sociais, culturais, políticos e existenciais, que com seus sentidos e significados, são as estruturas que bordam, tanto o seu ser, quanto o seu fazer docente.

⁸⁹ Informações elaboradas com as informações do subcapítulo 3.3, A Costura da Pesquisa: a análise, na figura 9 e na figura 11.

Freire (1991, p. 58) salienta que “ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”. Logo a constituição da/o professora/r é atravessada pela ação reflexiva, colaborativa e criativa, a qual envolve tanto a problematização de si, do ambiente educacional e das interações entre as diferentes pessoas, recriando e transformando a sua atuação.

Na pesquisa de campo, o dispositivo das entrevistas narrativas, realizadas com as docentes, reafirmou o quanto as relações e dinâmicas do universo educacional são representativas à sua formação na profissão. A narrativa de Lélia Gonzalez (2024) comprova tal reflexão, para ela “[...] *a maior experiência que eu tenho como professora é a própria vivência como docente. E a gente aprende a lidar com eles em todos os sentidos*”.

Este excerto narrativo indica o lugar que as experiências docentes ocupam no processo de constituição da/o profissional professora/r. Com elas são possíveis a apreensão de estruturas que são significativas à formação de professoras/es, inclusive enfatizada por Barcelos (2022, p. 23):

É tomando a experiência como um processo que acontece num espaço-tempo vivido, como uma forma de dizer de si e do mundo, que acredito na sua grande potência criativa para a construção de conhecimentos e saberes em relação a formação de professores(as). Mais ainda, refletindo sobre quais conhecimentos e/ou saberes deveriam compor o repertório de educadoras e educadores para dar conta minimamente das questões de nossa época.

Nesse sentido, as experiências são os retratos dos cotidianos e tempos da escola. Elas atuam como potências criativas, pois confluem para refletir as dinâmicas pedagógicas, curriculares e formativas, transformando-as, de maneira a torná-las mais próximas, acessíveis e representativas à escola. O fragmento dos registros do Diário enfatiza esse lugar da escola, enquanto espaço que tem significado àquelas/es que a compõem:

Os diálogos e as negociações entre as/os estudantes (sobretudo as/os trabalhadoras/es que necessitam chegar “atrasadas/os” para as aulas), com a gestão escolar e as/os professoras/es contribuem para a permanência das/os educandas/os [...]. Escola se tece para além das burocracias. A escola humana, atenta e significativa aos seus sujeitos se constrói com relações de acolhimento e escuta. Não é qualquer escuta, é uma escuta cuidadosa, pautada no respeito, reconhecimento e tomada de decisões articuladas às realidades das/os estudantes. O ato da equipe da Unidade Escolar considerar os contextos sociais da comunidade, colabora para a conquista da

escolarização dessas/es educandas/os, atravessadas/os por tantas questões sociais e econômicas (Registro do diário da pesquisadora de 20.02.2024).

O universo escolar com toda a sua dinamicidade, reinventa sua estrutura de funcionamento, as quais vão desde as questões organizacionais às pedagógicas e curriculares. Isso reverbera na constituição docente, pois a/o professora/r vai se tornando profissional, constrói o seu ser docente, com os contextos e coletivos escolares.

Libâneo (1994) desperta a reflexão de que são os cenários culturais e sociais, as práticas insurgidas na escola, que forjam a/o professora/r, o que incide na compreensão de que para dialogar sobre formação docente, implica consolidar a percepção das experiências, expressão das trajetórias que formam a/o docente, como fonte de articulação e operacionalização de ações dialógicas ao universo escolar e significativas aos sujeitos ali inseridos.

Na Educação de Jovens e Adultos esse ideal se faz relevante e indispensável, isso porque a modalidade é composta por um público heterogêneo, com diversidades históricas, sociais, etárias, raciais, culturais, econômicas, educativas e de gênero. No decorrer das observações e registros no diário, ocorre a descrição dessas heterogeneidades que compõem e singularizam a EJA, conforme evidenciados nos trechos subsequentes:

Hoje continuei a contribuir com a Unidade Escolar na inscrição das/os estudantes para a isenção do ENEM. Tem sido importante essa participação, pois pude compreender o perfil das/os estudantes que integram a EJA na escola, vez que a isenção requer o preenchimento do questionário socioeconômico. Com isso, pude conhecer que são estudantes. As/os estudantes em sua maioria são do sexo masculino, negros e pardos. Residentes em bairros distantes do centro da cidade, local onde a escola está situada. Dos bairros relatados pelas/os estudantes, grande parte são marcados por contextos de vulnerabilidade social, econômica e pela exclusão social. As suas moradias são pequenas, com por poucos cômodos e com várias pessoas residentes. Aproximadamente 92% das/os estudantes que eu cadastrei, trabalham. No que tange à renda familiar houve uma variação de menos de 1 salário a até 2 salários-mínimos, sendo prevalente a renda de até um salário. Há estudantes que possuem o NIS e em seu grupo familiar há o recebimento de algum auxílio dos programas assistenciais do governo. Há estudantes que estavam para receber o valor de R\$ 200,00 referentes ao Pé-de-meia (Registro do diário da pesquisadora de 18.04.2024).

Por volta das 18h50min as/os estudantes e professoras/es começam a chegar. Observo que muitas/os dessas/es estudantes vêm direto do trabalho para a escola, sendo notório a fisionomia de cansadas/os [...] Em diálogo com um dos gestores da instituição, este me apresentou que o índice de evasão escolar de estudantes que trabalham com trabalhos braçais (pedreiros, serventes de pedreiro; carregadores; merendeiras; empregadas domésticas

e diaristas) é bem maior, já que são trabalhos que devido ao constante esforço físico provocam exaustão (Registro do diário da pesquisadora de 26.02.2024).

Os fragmentos do diário ratificam um público que possui suas trajetórias de vida envoltas por constantes enfrentamentos na garantia e efetividade dos seus direitos, na luta contra as diferentes formas de exclusão, acreditando na educação como um dos caminhos para uma vida com dignidade. Essas/es estudantes, apesar das condições subalternas de vida e de trabalho, persistem e resistem na busca pelo direito de concluírem a sua escolarização. A narrativa, a seguir, exprime a percepção da docente sobre a dedicação das/os educandos para permanecerem na escola.

Eu gosto das turmas que tenho aqui, talvez e principalmente, por serem em sua maioria, pessoas adultas. Pessoas que têm uma família. Pessoas que tem outras responsabilidades e que quando eu olho para aquelas pessoas, a maioria delas, grande parte, são pessoas que chegam cansadas. Então eu vejo aquilo ali, como estão ultrapassando, e do desafio que enfrentam para permanecer. Tem alunos da EJA que tem mais de 10 anos que não entram na sala de aula e estão ali para terminar. O que mais me encanta na EJA, os alunos não são meros alunos, pois tem outras ocupações. Ainda assim estão ultrapassando as suas limitações. Então é um desafio. É um desafio a EJA para os alunos (Carolina Maria de Jesus, 2024).

Esse ato de acreditar na escola e na educação como forças que se aliam para a transformação da vida, presente na narrativa de Carolina Maria de Jesus (2024), revela que, mesmo diante dos afazeres cotidianos e das diferentes dificuldades, as/os estudantes da EJA ainda persistem, sendo esse um dos fatores para a sua admiração com o público da modalidade. Para muitas/os dessas/es educandas/os o acesso a escola, a conclusão de sua escolarização simboliza ato de libertação e empoderamento de si, significa a possibilidade de transformação social, já que “[...] levam as esperanças de que os percursos escolares retomados garantam-lhes o seu direito a uma vida justa, menos injusta. Humana” (Arroyo, 2017, p. 7).

As singularidades que perfazem o perfil do público da EJA são representativas na dinâmica de constituição docente. As experiências vividas no cotidiano da modalidade fomentam a apreensão e (re)construção de conhecimentos, saberes, práticas e metodologias, que vão sendo despertadas e ressignificadas nas/com as realidades contextuais, pedagógicas, curriculares, relacionais que tecem aquele ambiente educativo e que visam a aprendizagem daquelas/es que ali estão.

As narrativas das participantes do estudo manifestam um olhar atento à construção de processos de ensino significativos as/aos estudantes da EJA, respeitando as suas condições educacionais. Há em seus relatos a preocupação com a (re)construção de suas práticas educativas na sala de aula, de maneira a garantir a aprendizagem da/o estudante, seu entusiasmo e a sua permanência na escola, sendo para elas um contínuo desafio, conforme evidenciado nos trechos a seguir:

*Quando a gente tem **bom senso** você **não deixa de trabalhar o que vai para trabalhar, aí você dá uma ajeitadinha, uns ajustes com uma maneira especial que todos nós professores temos [...]** você tem que ter o jogo e cintura para transformar aquela situação ali, numa situação de aprendizagem, numa situação de envolvimento, numa situação de resolução, que traz e que é favorável para o trabalho com a EJA. A gente é a professora de matemática, mas a gente vai dando umas ajustadas de forma que dói menos. Os cálculos quando são mais complicados você vai de forma mais leve. Você vai ajeitando e vai indo (Lélia Gonzalez, 2024, grifo nosso).*

*É um desafio a EJA para os alunos. Um desafio para mim também, né? **Como eu vou fazer com que aquele aluno consiga permanecer!** Porque há muita desistência na EJA, muita desistência. Como é que eu posso fazer para que eles se sintam um pouco menos cansados ali. **Consigam assimilar a aula e ter um pouco de entusiasmo** (Carolina Maria de Jesus, 2024).*

As professoras revelam temáticas importantes a constituição docente, especialmente no que tange à docência na modalidade. Na fala de Lélia Gonzalez fica notória o constante empenho da/o docente na reconfiguração de suas as práticas pedagógicas e curriculares, a qual acontece na própria dinâmica insurgida na sala de aula, cujo principal intuito é tornar a aprendizagem significativa as/aos suas/seus educandas/os, evitando, assim, o fenômeno da evasão/expulsão escolar. Em paralelo a esse movimento está a formação da/o docente, que adentra ao questionamento das posturas, metodologias e conceitos a serem adotados, ações que constituem a docente na profissão, como salienta Arroyo (2018, p. 39 – 40):

Para muitos professores, as interrogações que vierem das vidas dos jovens-adultos são uma nova luminosidade para rever os conhecimentos escolares. A EJA é um campo especialmente instigante para o exercício da renovação do pensar e do fazer docente, para a revitalização do ofício de mestres. Quando coletivos de adultos-professores se abrem a essa rica e tensa realidade dos educandos e a levam a sério, novos conteúdos, métodos, tempos, relações humanas e pedagógicas se instalam. Por aí a EJA instiga os saberes escolares, as disciplinas e os currículos. Essa é a história mais rica da EJA. Essa tem sido e pode ser sua mais séria contribuição ao movimento de renovação curricular e de renovação do pensar e fazer docente

Considerando estes aspectos, a constituição do docente da EJA se faz permanentemente atravessada pela dinâmica de refletir quais e como trabalhar determinados conteúdos no ambiente da sala de aula, ao tempo que interpreta os cotidianos e trajetórias de vida das/os educandas/os como recursos significativos ao seu fazer docente.

Com base no pensamento de Freire (1996, p. 38) “[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Por conseguinte, essa dinâmica de refletir a sua prática no próprio processo de ensino, mostra a postura criativa, flexível, crítica, comprometida e humana da docente, diante das realidades e necessidades emergentes das/os estudantes e dos contextos escolares. Dinâmica esta, interpretada como ato docente de “pensar certo”.

A/o professora/r que atua na EJA se vê constantemente inserida/o numa espiral reflexiva e reconstrutiva da sua atuação profissional, pois por trabalhar com um público tão singular e heterogêneo lhe é requerida/o ainda mais empenho, planejamento e criatividade no seu fazer docente. Esse profissional, sobretudo, das áreas específicas, muitas vezes, não possui na formação inicial um componente curricular voltado à Educação de Jovens e Adultos, ou, quando acontece, possui uma carga-horária insuficiente.

Nos diálogos com as/os docentes da Unidade Escolar, registrados no diário, somadas as narrativas docentes evidenciam processos de formação inicial⁹⁰ desprovidos de um componente curricular direcionado à modalidade da EJA. Os trechos narrativos seguintes confirmam essas informações:

Na universidade não tive contato com os componentes que trabalhavam com a EJA (Carolina Maria de Jesus, 2024).

Na minha graduação não tive uma disciplina que tratasse da EJA [...]. Por isso eu fui buscar fazer um estudo, uma pesquisa um envolvimento, pois já que eu estava atuando num campo que até então não era meu, não era o que eu atuava (Lélia Gonzalez, 2024).

⁹⁰ As/os docentes que pude dialogar e uma das narradoras possuíam Licenciatura em Geografia, Matemática e Ciências Biológicas, sendo todas essas licenciaturas cursadas na mesma Universidade Pública Estadual. Houve uma docente narradora que possuía Licenciatura em Letras, cursada em uma Universidade Pública Federal.

A referência sobre a ausência da EJA nos cursos de licenciaturas é um cenário latente no contexto brasileiro, especialmente quando se trata das Licenciaturas vinculadas a áreas específicas. Laffin (2018) em levantamento produzido sobre a garantia da oferta da EJA nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas, realizado em 59 Universidades Federais nas cinco regiões do Brasil, informa que dos 66 cursos de pedagogia (há oferta do curso em mais de um campus das universidades), 56 eram de caráter obrigatório, sendo 10 disciplinas eletivas. Já no que tange às licenciaturas, a autora enfatiza que das 59 instituições pesquisadas, 27 ofertavam de maneira eletiva.

Os dados produzidos por Laffin (2018) despertam a reflexão sobre o não lugar da EJA na Formação Inicial, sobretudo nos cursos de licenciaturas das áreas específicas, pois o público da modalidade é, também, atendido por essas/es profissionais. Quanto a Pedagogia, mesmo que 84,84% tornem obrigatória a sua oferta, há um percentual de 15,15% que a tratam como componente eletivo, o que é um dado a ser considerado, visto que a EJA é uma modalidade da Educação Básica, e que por ter um público permeado por tantas heterogeneidades, deve ser garantido a/ao profissional a sua formação.

A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024⁹¹, não apresenta em suas determinações a obrigatoriedade da EJA nos cursos de licenciaturas. Há no documento, com destaque o art. 1º, § 2º e art. 5º, I, orientações para que nos processos formativos das/os docentes sejam contempladas as diferentes etapas e modalidades. Isso denota uma fragilidade na política de formação, pois provoca uma lacuna na formação para as diversidades, as quais atravessam e constituem as modalidades.

Essa lacuna, relacionada a ausência da obrigatoriedade da EJA nos cursos de Licenciaturas, também, está presente no Parecer do CNE/CEB nº 11/2000. No entanto, o documento sinaliza que “[...] cabe às instituições formadoras o papel de propiciar uma profissionalização e qualificação de docentes dentro de um projeto pedagógico em que as diretrizes considerem os perfis dos destinatários da EJA [...]” (Brasil, 2000, p. 28).

⁹¹ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>. Acesso em 02 dez. 2025.

O Parecer, também, adverte sobre o papel social da universidade para com a Educação de Jovens e Adultos e do seu lugar no enfrentamento da “dívida social” existente com público da modalidade, conforme expressa a seguir: [...] As instituições de nível superior “[...] as universidades, têm o dever de se integrar no resgate dessa dívida social abrindo espaços para a formação de professores, recuperando experiências significativas [...] (Brasil, 2000, p. 59).

A efetividade de uma educação com dignidade as/aos estudantes da EJA perpassa a garantia de uma formação docente que considere as especificidades educativas da escola, caso contrário significa a violação de direitos, tanto das/os educandos pela negação de uma escolarização atenta as pluralidades, quanto do profissional, já que lhe é negligenciado a possibilidade de acesso a uma formação plena. Como descreve Laffin (2018, p. 69):

Desse modo, reafirma-se que a discussão dos direitos pela oferta e pelo acesso à EJA requer o direito a ter professores com formação nas particularidades que essa modalidade solicita [...] ou seja, o reconhecimento da área de EJA como responsabilidade social para com essa formação e com a pesquisa nesse campo de conhecimento.

Considerando tais reflexões, é fundamental que as políticas de formação docente sejam desenvolvidas garantindo a representatividade das modalidades educativas. Os cursos de licenciatura em sua matriz curricular devem garantir o lugar da Educação de Jovens e Adultos, tornando-a um componente obrigatório, com carga-horária condizente à complexidade que envolve essa modalidade, e que estejam integradas as práticas de Estágio Supervisionado. Essas ações contribuem para a construção de conhecimentos teóricos prévios e práticos na Formação Inicial, os quais reverberam na constituição e atuação da/o profissional.

A narradora Lélia Gonzalez (2024) relata que quando começou a trabalhar com a EJA foi necessária a busca por formação continuada atrelada à modalidade, pois segundo a mesma era, até então, um campo em que ela não possuía conhecimento teórico e prático, inclusive afirma que “[...] *eu fui correr atrás, para conhecer, para melhorar, para poder dar uma devolutiva, porque a gente professor é quem tem que ter essa devolução para o aluno.*

A busca de formação continuada denota o comprometimento da docente na busca por garantir o desenvolvimento de planejamentos e práticas pedagógicas atentas ao perfil do público da modalidade. O ato de reconhecer as suas limitações

enquanto profissional, a implicação no aperfeiçoamento do seu fazer docente e nos processos de ensino-aprendizagem das/os suas/seus estudantes, revelam uma profissional que além de se assumir inacabada, mostra-se uma professora que reflete criticamente o seu fazer cotidiano (Freire, 1996). Movimentos que incidem em sua constituição na docência.

O esforço e comprometimento assumidos pelas docentes; a inconformidade diante de determinados contextos educativos; a força que demonstram ao defenderem a Educação de Jovens e Adultos; a amorosidade com que tratam as/os estudantes, revelam que o ser docente na EJA se faz intrinsecamente envolto pela militância, pelo reconhecimento das histórias daquelas/es que estão ocupando as cadeiras da escola, se faz pelo ato de acreditar que estas/es educanda/os tenham a possibilidade de conquistarem a sua escolarização e que possam ascender socialmente. Os excertos narrativos subsequentes revelam esse conjunto de sentimentos que constituem as docentes:

Vivo a indignação pela realidade que este aluno enfrenta. Revolta, pois a essa altura do campeonato ele poderia ser mais favorecido. Isso é algo bem abrangente no seio social e o orgulho, por aquele aluno atravessar tantas dificuldades e ele ainda estar ali. Eu tenho muitos alunos na condição de vulnerabilidade social e, por incrível que pareça, são os alunos que estão ali que querem alguma coisa. Então isso para mim, dá muito orgulho! Me dá um fio de esperança. Um aluno que lhe é negado todos os direitos e ele está ali com aquela vontade. Então para mim é bem paradoxal: uma revolta e um misto de revolta e indignação e um misto de orgulho pela condição do próprio aluno, superar tudo isso e estar aqui (Carolina Maria de Jesus, 2024).

O meu melhor como professora não pode faltar na sala de aula da EJA. Para mim não pode faltar acolhimento e bom senso. Acolhimento e bom senso é uma peça fundamental. Quando ele se sente acolhido, ele não deixa a escola (Lélia Gonzalez, 2024).

As vezes a gente tem que ter é o entusiasmo. Entusiasmo da minha própria parte. Até porque muitos deles falam: - Ah professora, se você não viesse com tanta vontade assim, eu acho que eu nem estaria aqui, porque eu estou vindo aqui na marra, mas você chega assim tão empolgada, que eu até me empolgo um pouco. Então, eu não posso chegar, eu preciso ter entusiasmo. Nem que eu não tenha as vezes, pois as vezes você está ali, mas aí você tem que passar seu otimismo (Carolina Maria de Jesus, 2024).

Eu sempre digo a eles: "Acredite no potencial de vocês e não se sintam inferiores por serem alunos da EJA. Não aceitem que os outros diminuam vocês". Eu sempre digo a meus alunos da EJA, eu sempre estou em conversa com eles. Eles não têm só a professora de matemática, eles têm uma outra vivência, uma outra pessoa que está sempre falando com eles. Inclusive, da minha história de vida! (Lélia Gonzalez).

A constituição da docência na EJA se faz tecida por um conjunto elementos que vão desde a indignação pelas vulnerabilidades sociais vividas pelas/os educandas/os, pela precariedade que a modalidade é tratada nas políticas educacionais e conseqüentemente em seu financiamento, até o sentimento de admiração e orgulho demonstrados pelas profissionais que apesar dos desafios enfrentados pela comunidade escolar da EJA, continuam a lutar e acreditar que a educação é um dos caminhos para uma vida com dignidade, especialmente, para aquelas/es que viveram e continuam a viver a negação de direitos fundamentais.

Não se pode negligenciar que a precariedade vivenciada pela modalidade afeta diretamente o desenvolvido pela/o trabalho docente, impactando negativamente não só sua profissionalidade, como também, repercute na sua saúde mental, vez que se vê sobrecarregado com as demandas que estão envolvem o universo educacional e que são reflexos de dimensões sociais, econômicas e históricas que constituem a sociedade e que para serem enfrentadas é preciso a articulação e desenvolvimento de políticas intersetoriais.

TRAMAS FINAIS: o inacabamento da pesquisa.

A feitura deste estudo, enviesada pelas tramas da vida, inseriu-me numa dinâmica formativa, em que tanto pude problematizar os aspectos inerentes à pesquisa, quanto a uma (auto)reflexão e (auto)descobrimto sobre concepções e atitudes acerca da minha atuação na profissão, bem como em minha postura social e pessoal. As experiências, despertadas pela construção desta tese, constituem a minha trajetória, oportunizou a minha formação.

O relatório de tese buscou contribuir com a ampliação e publicização do conhecimento científico sobre a EJA. Esta tese é símbolo do grito, de uma modalidade que enfrentou e, ainda, continua a enfrentar o seu silenciamento na história da educação brasileira.

As trajetórias formativas de docentes da EJA no Ensino Médio (EM), foi a linha e o objeto que conduziu o estudo. As políticas de formação à modalidade surgiram da percepção sobre a potencialidade das estruturas de significados presentes nas trajetórias formativas, para a reflexão e produção de políticas que são articuladas pelas experiências e com aquelas/es dela fazem parte.

Esse estudo objetivou, portanto, compreender, a partir das trajetórias formativas das professoras da EJA no EM, como se constituíram docentes, sendo que com os achados, foi possível a apreensão de significados que contribuíram às políticas de formação destinadas à modalidade.

Aproveito para destacar que uma das relevâncias do estudo deste tema, decorreu da investigação sobre as produções brasileiras que discutiam a EJA/EM. O resultado dessa investigação demarcou a carência de estudos sobre a etapa e modalidade, indicando a prevalência da EJA/EM atrelada à Educação Profissional.

A pergunta suleadora da pesquisa foi respondida parcialmente, pois foi compreendido que as docentes da EJA na etapa do Ensino Médio, se constituem docentes pelas experiências que atravessam a sua existência, sendo responsáveis na articulação das suas trajetórias formativas na profissão. Essa constituição do docente é permeada pela cotidianidade, tempos e relações que envolvem o ambiente escolar.

A ausência da obrigatoriedade da EJA na matriz curricular dos cursos licenciatura é uma das lacunas dos cursos de formação de professores, o que reverbera na fragilização da modalidade, pois o ato de não garantir uma formação atenta as especificidades do público, impactam na formação do profissional e, conseqüentemente, na sua prática pedagógica.

É evidenciado que a Formação Continuada é um dos caminhos utilizados pelas docentes para o aperfeiçoamento do fazer docente na modalidade. Os desafios enfrentados pelo público, provocam nas docentes um sentimento indignação, mobilização e militância em prol da modalidade, as quais passam a se verem como estruturas moventes na luta por estas/es educandas/os, as quais viveram a negação de tantos direitos.

Quanto as políticas públicas de formação, tanto nos documentos há uma ausência da modalidade nas estruturas curriculares dos cursos de licenciatura, sendo isso constantemente assinalado pelas participantes. Com as narrativas das docentes foi possível apreender que as políticas de formação para EJA precisam partir das experiências docentes. Elas se fazem impregnadas de significados que são capazes de direcionar a reflexão de políticas públicas de formação dialógicas à modalidade.

A maior incidência de pesquisas sobre a EJA/EM vinculada à EPT, ratifica a perspectiva de uma modalidade cujo principal intuito é o pronto atendimento às demandas do mercado. Privar o estudante da EJA, em qualquer etapa, de ter a possibilidade de decidir sobre os seus processos de escolarização, significa a negação do direito à educação.

A visão da EJA, sobretudo, da EJA/EM sob a perspectiva de uma educação para as exigências mercadológicas, incide em uma formação precarizada, o que potencializa a inserção dessas pessoas em trabalhos subalternos, ampliando as desigualdades sociais. Por isso, a discussão sobre a racionalidade, percorreu essa tese, sobretudo quando se trata das políticas públicas. Não há como discutir a EJA sem adentrar à problematização das condições de vida das/os estudantes, as quais são marcadas pelas vulnerabilidades socioeconômicas, afetam o acesso ou a continuidade da sua escolarização.

A aprendizagem ao longo da vida, é uma das concepções que ganharam espaço nas discussões e documentos legais que normatizam a EJA e cujas origens estão pautadas na racionalidade neoliberal. Discutir os danos que o neoliberalismo

causa à educação, sobretudo à EJA, é uma forma de militância na luta pela garantia de uma educação digna às diferentes pessoas.

Para garantir a educação com dignidades se faz necessário políticas públicas que além de dialogar, sejam efetivas. No entanto, isso só é possível com a garantia do investimento público equitativo. A EJA é a modalidade que possui o menor fator de ponderação, portanto o menor financiamento na política de fundos. Esse cenário, contribui para o estereótipo da modalidade diminuta, o que amplia a sua fragilização para garantir uma educação com dignidade.

A dinâmica metodológica que buscou responder às inquietações desse estudo decorre de uma abordagem qualitativa, vinculada à pesquisa fenomenológica e (auto)biográfica. Ela conflui para a identificação, interrogação e compreensão dos fenômenos envolvidos nas experiências narradas pelas docentes, e, cuja finalidade estava, tanto em apreender as essências que permeavam cada um dos eventos narrativos das protagonistas, quanto pelas observações e escritas no diário que realizei no decorrer do trabalho de campo e que, também, cooperaram à minha formação.

Os dispositivos metodológicos: pesquisa documental; observação; diário de campo e as entrevistas narrativas atuaram colaborativamente na trama do estudo. A hermenêutica e análise compreensivo-interpretativa, inspiradas em Ricoeur (1978) e Souza (2004; 2014) contribuíram na busca por responder as questões do estudo e aos objetivos da investigação. A construção deste percurso metodológico tentou produzir um estudo contemporâneo, político, humano e sensível às vozes, tempos e cotidianos envolvidos no *lócus* e participantes da investigação, e, conseqüentemente, que incida na mobilização de políticas de formação dialógicas à modalidade.

Com os movimentos de análise foram apreendidas as UATs, as quais emergiram das suas narrativas e que indicavam como constituíram suas trajetórias formativas na docência da EJA/EM, a saber: “1) visão da escolarização como lugar de poder; 2) Referências da escola e da universidade nas posturas e práticas assumidas na profissão; 3) As experiências educativas do cotidiano na docência da EJA; 4) As condições de trabalho na profissão professora/r; 5) A visibilidade da EJA nas políticas educacionais.

A intersecções entre as UATs e os registros no diário e que, neste momento, integram esta tese estão vinculadas às seguintes temáticas: 1) diálogos conceituais

sobre a experiência, trajetória e a formação na/com/para a docência; 2) entre tramas e bordados: a constituição do ser docente na Educação de Jovens e Adultos.

No que tange às experiências educativas do cotidiano nos movimentos do ser/tornar-se docente na EJA no EM, as análises indicam as práticas assumidas no ambiente escolar, as quais indicam desde práticas conteudistas, à interação, a aulas voltadas ao relacionamento de questões do cotidiano, como a produção de jogos e de cremes antialérgicos.

O espaço da escola, envolto por uma praça e jardins, contribuem à interação. Alguns docentes mostram-se mais próximos das/os estudantes. Há a prevalência de afetividade e respeito com docentes e funcionários, apesar das existências de alguns atritos entre os estudantes. As professoras em suas narrativas demarcam que tentam escutar o que as/os estudantes contam, porém se sentem por vezes limitados.

A busca em estabelecer a flexibilidade curricular são formas utilizadas para um trabalho atrelado às realidades educacionais. O perfil do público é um dos aspectos que surgem constantemente nos registros feitos no diário e nas narrativas. A heterogeneidade do público requer que incide o desenvolvimento de estratégias pelos profissionais. A busca por formação continuada para o trabalho com a EJA, é também um dos aspectos que revelaram as docentes, e que são discutidos nas reuniões com a coordenação pedagógica da instituição. A busca pelo aperfeiçoamento de sua prática com a EJA, faz com que alguns docentes busquem por formações. Nas observações indicam a necessidade de uma maior proximidade com a SEC-BA, visto que tem sido um desafio trabalhar com essa heterogeneidade

Um outro aspecto que emana decorre das condições de vida a que muitas/os estudantes estão imersos, marcadas por cenários de diversas formas de violência e que impactam no aprendizado das/os estudantes e, conseqüentemente, impactam tanto no trabalho desenvolvido pelas docentes, quanto sensibilizam sobre os difíceis contextos vivenciados pelas/os estudantes.

Todos esses movimentos reverberam na constituição da trajetória formativa das docentes. É na dinamicidade do ambiente escolar que elas têm se constituído docentes e tecem suas experiências e com estas as suas trajetórias.

As tramas analíticas contribuíram para refletir sobre as políticas públicas de formação para a EJA, a qual busco enfatizar nesse estudo de tese. Os principais

aspectos revelados no que concerne às políticas públicas, são esquematizados a seguir.

- Incorporar às modalidades educativas, com destaque à EJA, nos cursos de licenciatura, não apenas ao curso de Pedagogia.
- Inserir na EJA profissionais que se sintam pertencentes à modalidade e que não a vejam apenas como complementação da CH;
- Desenvolver trabalho intersetorial (saúde, educação e assistência social) para o enfrentamento das vulnerabilidades;
- Criar observatórios da EJA, reuniões e fortalecer os fóruns;
- Fomentar a publicização das experiências exitosas;
- Ampliar os projetos de formação inicial, tal como o PIBID, Residência Pedagógica, Iniciação Científica para a EJA;
- Desenvolver ações à flexibilidade da modalidade, sem perder de vista o lugar do conhecimento dos conteúdos;
- Garantia de concurso para docentes trabalho com a EJA;

A política de formação para a EJA é um dispositivo à garantia de uma modalidade que seja representação de seu público. Não se pode romantizar os contínuos esforços das/os docentes. É fundamental garantir uma educação que assegure condições dignas para a sua atuação, que valorize-os na profissão e garanta seu protagonismo na articulação das diferentes políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto)biográfica: epistemologia e métodos da investigação científica e da formação. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição [Org.]. **Pesquisa (Auto)biográfica - temas transversais: dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Salvador: EDUNEB, 2012, p. 27 - 69.

AÇÃO EDUCATIVA. **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA**. São Paulo: Ação Educativa, 2022. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/publicacoes/em-busca-de-saidas-para-a-crise-das-politicas-publicas-de-eja/>. Acesso em: 2 jan. 2024.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência**. Petrópolis: Vozes, 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed., 2ª. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Passageiros da Noite**. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 56).

BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. Portaria nº 190, de 27 de janeiro de 2024. [Dispõe sobre a sistemática de Avaliação para Aprendizagem na Rede Estadual de Ensino, em todas as ofertas e modalidades da Educação Básica]. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, ano CVIII, nº 23.838, p. 16 – 18, 2024. Disponível em: <https://dool.egba.ba.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/17419#/p:18/e:17419>. Acesso em: 1 mar. 2024.

BAHIA. **Lei nº 13.559, de 11 de maio de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia – PEE-BA e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 11 maio 2016. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/educacao/pee>. Acesso em: 1 mar. 2024.

BARCELOS, Valdo. **Formação para a Educação de Jovens e Adultos**. 6ª ed. 4ª reimp. Petrópolis: Vozes, 2022.

BERTAUX, Daniel. **As Narrativas de Vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução: Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Gurgel Lavallée. Natal: RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiane. Pesquisa fenomenológica em educação: possibilidades e desafios. **Paradigma**. [online]. v. XLI, p. 30 – 56, jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2020.p30-56.id928>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BITENCOURT, Laura Vaz; BITENCOURT, Caroline Muller. A austeridade da emenda constitucional nº 95/2016 e o avanço do Estado Pós-Democrático. **Revista Direito e Práxis**. [online]. v.14, n.01, p.139-164, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/KYvZK7MXpzH7bCCsyycyBwc/>. Acesso em: 5 jan. 2025.

BOLIVAR, Antônio. *Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica*. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição [Org.]. **Pesquisa (Auto)biográfica temas transversais: dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Salvador: EDUNEB, 2012, p. 27 - 69.

BRASIL. Ministério da Educação; Ministério da Fazenda. **Portaria Interministerial MEC/MF nº 4, de 30 de abril de 2025**. Altera a Portaria Interministerial MEC/MF nº 14, de 27 de dezembro de 2024, que estabelece as estimativas, os valores, as aplicações e os cronogramas de desembolso das complementações da União ao Fundeb para o exercício de 2025. Diário Oficial da União: seção 1 – extra B, Brasília, DF, 30 abr. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/legislacao/2025/portaria-interm-mec-mf-no-4-de-30-de-abril-de-2025-dou.pdf>. Acesso em: 11 set. 2025.

BRASIL. Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade. **Resolução nº 5, de 26 de julho de 2024**. Especifica as diferenças e ponderações para distribuição dos recursos do Fundeb para o exercício de 2025. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 30 jul. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/legislacao/2024/resolucao-no-5-de-26-de-julho-de-2024-resolucao-no-5-de-26-de-julho-de-2024-dou-imprensa-nacional.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2025

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 4, de 30 de outubro de 2023**. Especifica as diferenças e ponderações para distribuição dos recursos do Fundeb para o exercício de 2024. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 31 out. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/legislacao/2023/resolucao-no-4-de-30-de-outubro-de-2023/view>. Acesso em: 11 set. 2025

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 25 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA), à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Educação de Jovens e Adultos a Distância. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 maio 2021. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/12_Resolucao_CNE_CEB_No_1_25_de_mai_de_2021.pdf. Acesso em: 11 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 25 dez. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 11 set. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 29 jul. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5159.htm. Acesso em: 11 set. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020.** Altera a Constituição Federal para tornar permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 27 ago. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc108.htm. Acesso em: 11 set. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo Direção e Assessoramento Superiores – DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 2 jan. 2019. Disponível em: <https://lappei.fae.ufmg.br/decreto-no-9-465-de-2-de-janeiro-de-2019/>. Acesso em: 11 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/CNE, 2000. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 11 set. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 16 dez. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 11 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pne>. Acesso em: 2 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 7. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 23 jan. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2017.

CAMPOS, Marcio D’Oliveira. Paulo Freire entre a Boniteza do Ato de Amar e a Boniteza do Ato de Educar. In FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **A palavra boniteza na leitura do Mundo de Paulo Freire**, São Paulo: Paz e Terra, 2021, p. 199 – 235.

CAMPOS, Vanessa. T. Bueno; GASPAR, Maria de Lourdes Ribeiro; MORAIS, Sarah Juvencino de Oliveira. Imagens e Identidades da Docência: ser, tornar-se e fazer-se professor, professora. **Ensino Em ReVista**, v.27, n.1, p. 93-117, jan. abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ER-v27n1a2020-4>. Acesso em 25 jan. 2025.

CARA, Daniel. O novo Ensino Médio: análise e projeções. [Entrevista cedida a] BELOTI, Adriana; GRZECA, Francini Carla; BOHRER, Marcos. **Revista Educação e Linguagens**. Campo Mourão, v. 12, n. 23, p. 07 – 18, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/22386084.2022.12.23.7-18>. Acesso em: 10 dez. 2024.

CARDOSO, Jackeline Silva; DANTAS, Tania Regina; COSTA, Graça dos Santos. Fios investigativos sobre a formação docente no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 8. **Anais [...]**. Salvador, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/viii-encontro-internacional-de-alfabetizacao-e-educacao-de-jovens-e-adultos-alfaeja-381845/763732-fios-investigativos-sobre-a-formacao-docente-no-ensino-medio-da-educacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 25 jan. 2024.

CATELLI JUNIOR, Roberto. **Educação de Jovens e Adultos: das concepções à sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2024.

CATELLI JUNIOR, Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão (Orgs.). **A EJA em xeque: desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI**. São Paulo: Global, 2014.

CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.1

CELLARD, André. Análise Documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução: Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295 – 316.

CONTRERAS, José Domingo; PÉREZ, Nuria de Lara Ferré. **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Ediciones Morata, 2010.

DELORY – MOMBERGER, Christine. **História de vida e pesquisa biográfica em Educação**. Tradução: Maria Conceição Passeggi e Carolina Kondratiuk. Natal: EDUFRN, 2024.

DELORY – MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projetos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359 – 371, maio/ago. 2006. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28015>. Acesso em: 07 jun. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Uma alternativa ao neoliberalismo [Entrevista cedida a] Daniel Pereira Andrade e Nilton Ken Ota. Tradução: Naira Pinheiro dos Santos. **Tempo Social**, v. 27, n. 1, jan./ jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-207020150115>. Acesso em: 15 jan. 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DANTAS, Tânia Regina. A Prática da Formação em EJA e Narrativas Autobiográficas de Professores de Adultos. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 119 – 136, jan. jun. 2008.

DANTAS, Tânia Regina. Formação de Professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 147 – 162, jan. jun. 2012.

DANTAS, Tânia Regina; AMORIM, Antônio; LEITE, Gildeci de Oliveira (org.). Pesquisa, formação, alfabetização e direitos em educação de jovens e adultos. Salvador: Edufba, 2016.

DANTAS, Tânia Regina. **Professores de adultos**: formação, narrativa autobiográfica e identidade profissional. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Facultat de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2009. Orientador: Joan Rué Domingo.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. Pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica e hermenêutica em educação: trajetórias. **Motricidades**: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana, São Carlos, v. 5, n. 2, p. 225 – 234, 2021. Disponível em:

<https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2021-v5-n2-p225-234>. Acesso em: 25 jan. 2024.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico (1979). In: FINGER, Mathias; NÓVOA, Antônio (Org.). **O Método Biográfico e Formação**. Natal: Edufrn; São Paulo: Paulus, 2010, p. 31 – 57.

FIORI, Ernane Maria. Prefácio: aprender a dizer a sua palavra. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2014.

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

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

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

FONSECA, M. de J. M. da. (2016). Introdução à hermenêutica de Paul Ricoeur. *Millenium - Journal of Education, Technologies, and Health*, (36). Retrieved from <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8284>

GADOTTI, Moacyr. **Educação Popular e Educação ao Longo da Vida**. Disponível em <https://www.acervo.paulofreire.org/items/95df6356-5704-419f-8458-3c60cdb3edd9>. Acesso em: 17 ago. 2025.

GALEFFI, Dante. O que é isto - A Fenomenologia de Husserl? **Ideação**. Feira de Santana, n.5, p.13 – 36, jan./jun. 2000. Disponível em: <http://www.unilago.com.br/download/arquivos/30194/fenomenologia.pdf>. Acesso em: 13 set. 2024.

GUANAMBI. **Lei nº 951, de 17 de junho de 2015**. Institui o Plano Municipal de Educação de Guanambi – PME (2015–2025). Diário Oficial do Município de Guanambi, Guanambi, BA, 17 jun. 2015. Disponível em: https://guanambi.ba.gov.br/noticias/sancionado_o_plano_municipal_de_educacao_d_e_guanambi-553. Acesso em: 10 dez. 2024.

HADDAD, Sérgio *et al.* **O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 – 1998**. São Paulo: Ação Educativa, 2000. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/o-estado-da-arte-nas-pesquisas-em-educacao-de-jovens-e-adultos-no-brasil/486242>. Acesso em: 10 out. 2024.

HUSSERL, Edmund, 2002. **A Crise da Humanidade Européia**. Tradução: Urbano Ziles. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Tradução: Arthur Mourão. Rio de Janeiro: Edições 70, 1990.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022: população de Guanambi – Bahia**. [online]. 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 10 mar. 2023.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. EXTINÇÃO DA SECADI: A NEGAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO (PARA E COM A DIVERSIDADE). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 115–137, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i3.8149. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/8149>. Acesso em: 2 dez. 2024.

LAFFIN, M. H. L. F. FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: espaço de direito e de disputas. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 53–71, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/rieja/article/view/5228>. Acesso em: 3 dez. 2025.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, Menga. Pesquisa, Formação e Prática Docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O Papel da Pesquisa na Formação e Prática dos Professores**. 12ª ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 55 – 69.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marly E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 2015.

MARTINS, Bruna Oliveira; GOMES, Mike Ceriani de Oliveira. As contradições do novo ensino médio: raízes e consequências educacionais do movimento reformista neoliberal. **Revista Gesto-debate**, Campo Grande. v.24, n. 17, p. 293 – 311, jan/dez 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55028/gd.v24i01.21107>. Acesso em: 7 dez. 2024.

MENEZES, Márcia de Oliveira; NUNES, Cláudio Pinto. A Formação de Professores da EJA no Ensino Médio: perspectivas rizomáticas. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 33, n. 75, p. 78–100, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/articl>. Acesso em 20 mar. 2025.

MENEZES, Márcia de Oliveira. **Docência e Rizoma**: o que aprende enquanto ensina, o professor da EJA no Ensino Médio. 2023. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação – *Campus I*, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2023. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/7bf3c020-bef4-4ab1-923e-10c885894f9b/content>. Acesso em: 04 mar. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ética das pesquisas qualitativas segundo suas características. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, v.9, n.22, p. 521 – 539, dez. 2021. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/506>. Acesso em: 10 out. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, Antônio Pedro. Fundamentos Teóricos

das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**. [online], v. 40, n. 40, p. 139 – 153, 2018. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>. Acesso em: 3 jun. 2023.

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

MINAYO; Maria Cecília de Souza. Trabalho de Campo: contexto de observação interação e descoberta. In: MINAYO; Maria Cecília de Souza; Suely Ferreira DESLANDES; GOMES, Romeu (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 61 – 77.

NÓVOA, António. Pensar alunos, professores, escolas, políticas. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, n. 36, p. 7–21, 2012. Disponível em: Acesso em: 11 set. 2025

PIRES, César de Araújo. **Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre a Implantação do Ensino Médio na Rede Estadual de Goiás**. Dissertação (Mestrado). 2022. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Inhumas - PACMAIS, Inhumas, 2022.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, 2(1), p. 6-26, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317673701_O_Movimento_AutoBiografico_no_Brasil_Esboco_de_suas_Configuracoes_no_Campo_Educacional. Acesso em: 15 jun. 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição; GASPAR, Mônica Maria Gadelha. Acompanhamento e dispositivos de mediação biográfica: memorial de formação, grupos reflexivos e diário de acompanhamento. In: **Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação**. Curitiba: CRV, 2013, p. 63 – 81.

PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação**. Curitiba: CRV, 2013.

PEZZATO, Luciane Maria; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; PRADO, Guilherme do Val Toledo. O que pode um diário? Um olhar para a literatura acadêmica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782024000100266. Acesso em: 11 set. 2025.1

PINEAU, Gaston. A Autoformação no Decurso da Vida: entre a hetero e a ecoformação (1985). In: FINGER, Mathias; NÓVOA, Antônio (Org.). **O Método Biográfico e Formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2011, p. 100 - 118

PINTO, José Marcelino de Rezende; et al. A política de fundos no Brasil para o financiamento da educação e os desafios da equidade e qualidade. **Proposta Educativa**, Buenos Aires, v. 2, n. 52, p. 24–40, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4030/403062991004/html/>. Acesso em: 11 set. 2025.1

RICOUER, Paul. **Interpretação e Ideologia**. Tradução: Hilton Japiassú. 4. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

RICOUER, Paul. **Tempo e Narrativa** (Tomo I). Tradução: Constança Marcondes César. Campinas: Papirus, 1994.

RICOUER, Paul. **Tempo e Narrativa** (Tomo II). Tradução: Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1995.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: veredas**. Volume: II. Biblioteca Luso-Brasileira: Nova Aguilar, 1994.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, 799, set. 717-799, set. 2013. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000300011&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 10 dez. 2024.

SANTOS, Lucas Bispo de Oliveira. **Narrativas de professores de geografia: construção de si na EJA**. 2022. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade - Departamento de Educação Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/items/07bc511f-d026-4de2-a474-6824a18de045>. Acesso em: 03 mar. 2025.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologia da Pesquisa Qualitativa em Educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p.211-222.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. [online] n. 25, p. 05 – 17. jan/abr. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>. Acesso em: 10 out. 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 275–296, jul./set. 2018. Disponível em: SciELO. Acesso em: 11 set. 2025.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Investigación (auto) biográfica como acontecimiento:

diálogos epistêmico-metodológicos. Márgenes, **Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, Málaga, v. 1, n. 3, p. 16-33, set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9613>. Acesso em: 11 jun. 2024.

SOUZA, Elizeu Clementino de. MEIRELES, Mariana Martins. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. [on-line]. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, p. 282 – 303, 2018. Disponível em: <http://www.ppgmuseu.ffch.ufba.br/sites/ppgmuseu.ufba.br/files/elizeuclementino>. Acesso em: 30 jun. 2024.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos Cruzados sobre Pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**. Santa Maria, v. 39, n. 01, jan./ abr. 2014, p. 39-50. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344>. Acesso em: 15 dez. 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de; BRETON, Hervé; Suarez, Daniel. Apresentação do Dossiê Temático: Vitalidade do sujeito e poder de formação: narrativas autobiográficas em diálogo. **Revista Práxis Educacional**, v.17, n.44, jan./mar. 2021, p. 1- 8, Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8004>. Acesso em 8 jan. 2025.

SOUZA, Elizeu Clementino de; CUNHA, Maria Amália de Almeida; FERREIRA, Luciana Haddad. Narrar e formar elos para a constituição de uma sociedade ressonante. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 29, e2414561, 2024, p. 1 – 8. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v29a2024e14561>. Acesso em 5 jan. 2025.

STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4**. Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656..> Acesso em: 11 set. 2025.

VENTURA, Jaqueline Pereira; COSTA, Regis Argüelles da. O Ensino Médio na EJA: desafios e contradições na política educacional do Rio de Janeiro. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 33, n. 75, p. 17–31, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/19871>. Acesso em: 17 jul. 2025. Acesso em: 20 mar. 2025.

VENTURA, Jaqueline; SILVA, Adriana Barbosa da. Repercussões da reforma do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro. In: 41ª Reunião Nacional da ANPEd. **Anais [...]**. Manaus, 2023. Disponível em: https://base.pro.br/sites/41anped/docs/13363TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em 20 mar. 2025.

VENTURA, Jaqueline; CRUZ, Thays Espindola; MARQUES, Catharina Ferreira Costa. As pesquisas sobre o Ensino Médio na EJA: uma análise de artigos da

plataforma de periódicos da CAPES. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 1, p. 01 – 25, jan/mar, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e66039>. Acesso em: 15 mar. 2024.

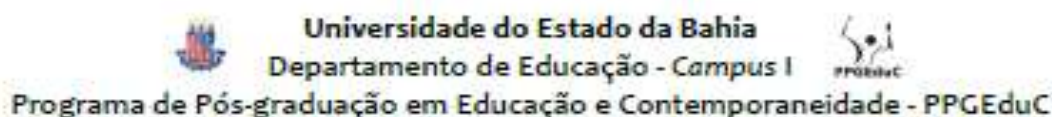
VENTURA, Jaqueline. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 1, p. 29–44, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/download/242/207>. Acesso em: 20 mar. 2025.

VENTURA ROBIRA, Montse. *Investigar desde la escritura autobiográfica através de los relatos de experiencia* In: CONTRERAS DOMINGO, José; PÉREZ DE LARA FERRÉ, Nuria. **Investigar la experiencia educativa**. Ed. Kindle. Madrid: Ediciones Morata, 2010. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/dp/8471126257>. Acesso em: 12 set. 2025.

WALSH, Catherine. *Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial*. In: WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo II. Quito - Equador: Abya Ayala. *Serie Pensamiento decolonial*. 2017, p. 17 – 45.

APÊNDICES

APÊNDICE A – 1ª Etapa da Pesquisa: Documentos que normatizam a EJA.



Pesquisa dos Documentos

1ª Etapa da Pesquisa - Documentos que normatizam a EJA.

Objetivo: Analisar os documentos (BNCC, DCRB, PPP, PNE, PEE, PME, Diretrizes Operacionais da EJA e do EM, emendas constitucionais) com o propósito investigar o que estas normativas informam/asseguram sobre a garantia do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos para fins de contextualização da pesquisa.

Aspectos a serem observados e informações colhidas

1. O que os documentos informam/apresentam e asseguram sobre a modalidade EJA?	Interpretação e da compreensão da pesquisadora.
2. O que os documentos informam/apresentam e asseguram sobre o Ensino Médio na especificidade da modalidade EJA?	Interpretação e da compreensão da pesquisadora.
3. Como a Formação de Professoras/es é retratada nestes documentos?	Interpretação e da compreensão da pesquisadora.
4. Como a formação de professoras/es para o Ensino Médio é apresentada?	Interpretação e da compreensão da pesquisadora.
5. Quais as menções feitas sobre a formação de professoras/es para a especificidade da Educação de Jovens e Adultos ? (Como é apresentada)	Interpretação e da compreensão da pesquisadora.

6. Há alguma menção/referência sobre a formação de professoras/es para a especificidade do EM/EJA?	Interpretação e da compreensão pesquisadora.
7. Quais as referências feitas sobre o perfil dos profissionais que atuam na especificidade da EM/EJA ?	Interpretação e da compreensão pesquisadora.
8. Há alguma menção sobre o perfil das/os estudantes do Ensino Médio para a Educação de Jovens e Adultos? Como são mencionados?	Interpretação e da compreensão pesquisadora.
9. Quais as referências feitas sobre o perfil dos profissionais que atuam na especificidade da EM/EJA ?	Interpretação e da compreensão pesquisadora.

APÊNDICE B - 2ª Etapa da Pesquisa - A Educação de Jovens e Adultos dentro da normativa do Novo FUNDEB.



Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Educação - Campus I



Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC

Pesquisa Documental

2ª Etapa da Pesquisa - A Educação de Jovens e Adultos dentro da normativa do Novo FUNDEB.

Objetivo: Analisar os investimentos demarcados dentro da legislação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB para a Educação de Jovens e Adultos.

Direcionamentos à pesquisa

1. O que o FUNDEB prevê/ garante para a Educação de Jovens e Adultos?

Especificado no Documento	Interpretação e compreensão da pesquisadora.

2. Quando a EJA passa a compor o FUNDEB?

Especificado no Documento	Interpretação e compreensão da pesquisadora.

3. Como a formação de Professoras/es é defendida no documento do FUNDEB?

Especificado no Documento	Interpretação e compreensão da pesquisadora.



4. Quais as referências feitas no documento quanto às/aos estudantes que compõem a modalidade?

Especificado no Documento	Interpretação e compreensão da pesquisadora.

5. O que o documento retrata sobre, atentando-se principalmente à EJA no EM:

Aspectos do investimento	Especificado no Documento	Interpretação e compreensão da pesquisadora.
Merenda		

Apêndice C - 3ª Etapa da Pesquisa - Contextualização do Município de Guanambi - Bahia.


Universidade do Estado da Bahia 
 Departamento de Educação - Campus PPGEduC
 Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduC

Pesquisa de Campo

3ª Etapa da Pesquisa - Contextualização do Município de Guanambi - Bahia.

Objetivo: Levantar informações sobre a Educação de Jovens e Adultos - EM/EJA no âmbito do município de Guanambi - Bahia para contextualização da pesquisa.

Informações a serem colhidas

1. Recolha das informações para a contextualização da Educação no município de Guanambi - Bahia:

a) Quantitativo de Unidades Escolares do município de Guanambi:

→ **Rede Federal:**

PROEJA _____	EM/Profissional _____
EM _____	EM/EJA/Profissional _____

→ **Rede Estadual:**

- EM _____
- EM/EJA _____
- EM/Profissional _____

→ **Rede Municipal:**

- EMEIs _____
- Anos iniciais _____
- Anos finais _____

→ **Número de Escolas que atendem a EJA no município de Guanambi:**

- | | |
|---------------------------|----------------------|
| • EJA/Alfabetização _____ | • EJA/EM _____ |
| • EJA I _____ | • EJA/EM _____ |
| • EJA II _____ | • Profissional _____ |

Apêndice D - 4ª Etapa da Pesquisa - Contextualização da Unidade Escolar.

Pesquisa de Campo

4ª Etapa da Pesquisa - Contextualização da Unidade Escolar.

Objetivo: Levantar informações sobre o Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos - EM/EJA no âmbito da Unidade Escolar para contextualização na pesquisa.

Informações a serem colhidas

UNIDADE ESCOLAR

1. Ano de implantação/ inauguração da Unidade Escolar.

2. Infraestrutura.

- | | |
|------------------------------------|--------------------------------|
| • Salas de aula _____ | • Pátio _____ |
| • Laboratório de Informática _____ | • Sala Coordenação _____ |
| • Refeitório _____ | • Sala de Professoras/es _____ |
| • Direção _____ | • Biblioteca _____ |
| • Secretaria _____ | • Sala de Vídeo _____ |
| • Grêmio Estudantil _____ | • Sala de AEE _____ |
| • Laboratório Ciências _____ | • Outros locais: _____ |
| • Almoxarifado _____ | _____ |
| • Quadra Poliesportiva _____ | _____ |

*

Demais observações sobre a infraestrutura da Unidades escolar:

3. Número de Funcionárias/os da Instituição e atribuições.

4. Como acontece o processo de escolha da gestão/ Direção escolar?

→ Há formação para gestoras/es ? Como acontece ?

→ Há formação para Coordenadoras/es ? Como acontece ?

→ Como acontece as formações com as/os professoras? Onde ocorre ? Qual frequência ?

→ Há formações específicas para as/os docentes do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos ? Como elas acontecem? Qual a frequência ?

→

5. Informações sobre o IDEB da Unidade Escolar.

6. Realização da Prova SABE e SAEB - ano 2023.

- Houve orientações por parte da SEC / NTE ?

→ Considerações importantes sobre a idade das/os estudantes que podem ser pontuadas.

- Localidade em que residem

Residências das/os estudantes				
Etapas	Perímetro Urbano	Perímetro Rural	Localidades Centrais	Localidades Periféricas

→ Qual o meio de deslocamento das/os estudantes do Campo ?

→ Qual o meio de transporte mais utilizado para deslocamento das/os estudantes do perímetro urbano?



- Assistência/ benefício do Governo (ano 2023)

Programas de assistência das/os estudantes				
Etapas	Não recebem	Recebem	Gênero	Etnia

- Estudantes com deficiência (ano 2023)

Estudantes com Deficiências				
Etapas	Nº Estudantes com Deficiências	Acompanha das/os na sala de AEE	Fossu assistente em sala de aula	Deficiências

Apêndice E - 5ª Etapa da Pesquisa – Caminhos para as Entrevistas Narrativas.



Universidade do Estado da Bahia
 Departamento de Educação - *Campus* 
 Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc

CAMINHOS PARA AS ENTREVISTAS NARRATIVAS


Objetivo: realizar a colheita das entrevistas com os docentes que atuam no EM/EJA, A partir da temática "políticas públicas de formação de professores e o Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos".

Ciclos	Caminhos
1º Ciclo	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar e definir a "coda", formulada com base no tema, objeto e objetivos da pesquisa;
2º Ciclo	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematizar as questões exmanentes;
3º Ciclo	<ul style="list-style-type: none"> • Definir os eixos atentando-se à "coda" e as perguntas exmanentes;
4º Ciclo	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar para o participante como será realizada a entrevista narrativa, sendo ressaltado que a mesma tem o narrador como a centralidade do estudo/pesquisa;
5º Ciclo	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - Perguntar se como o narrador gostaria de ser chamado na pesquisa;
6º Ciclo	<ul style="list-style-type: none"> • Informar que a entrevista será gravada;
7º Ciclo	<ul style="list-style-type: none"> • Colher a narrativa do participante. Atenção: o entrevistado não pode ser interrompido. No final da entrevista fazer as seguintes perguntas: a) É tudo isso que você gostaria de me contar? b) Haveria outra coisa que você gostaria de relatar?
8º Ciclo	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar o questionamento a partir das questões iminentes da narrativa do participante. É realizada a partir da escuta atenta do pesquisador. Exemplos de questionamento: a) O que aconteceu antes/ durante tal fato? b) O que ocorreu então? c) Me conte mais sobre tal fato;
9º Ciclo	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar perguntas utilizando "Por quê", para melhor compreender fenômenos e situações narradas.
10º Ciclo	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer a transcrição e textualização da narrativa do participante;
11º Ciclo	<ul style="list-style-type: none"> • Devolver a narrativa ao docente para apreciação, autorização para a publicação e assinatura do termo de seção.

Apêndice F – Apresentação para a Reunião com as/os docentes da UE.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - PPGEduc



FIOS INVESTIGATIVOS SOBRE O ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: (ENTRE)TECER DA EXPERIÊNCIA

LINHA DE PESQUISA 2 : Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador.

Estudante: Jackeline Silva Cardoso.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Regina Dantas, UNEB/Campus I – FORMAPP.

Coorientadora: Profa. Dra. Graça dos Santos Costa, UNEB/Campus I – GREDHI.



Provocações que tecem a pesquisa ...

Singularidades que atravessam a EJA

Estudantes
Professoras/es
Unidade Escolar.

- a) Trajetória histórica nasce da Educação Popular;
- b) Estudantes com trajetórias escolares negadas, interrompidas/acidentadas (estudante com deficiência e/ dificuldade);
- c) Fechamento de escolas e redução de turmas, mesmo com demanda potencial;
- d) Marcada pela Interseccionalidade;
- f) Garantia de um Direito Humano;
- g) Financiamento escasso;
- h) Juvenilização da modalidade;
- i) Conflitos geracionais;
- j) Ausência de políticas públicas efetivas, especialmente, das políticas de formação docente (Inicial e Continuada).

Provocações que tecem a pesquisa ...

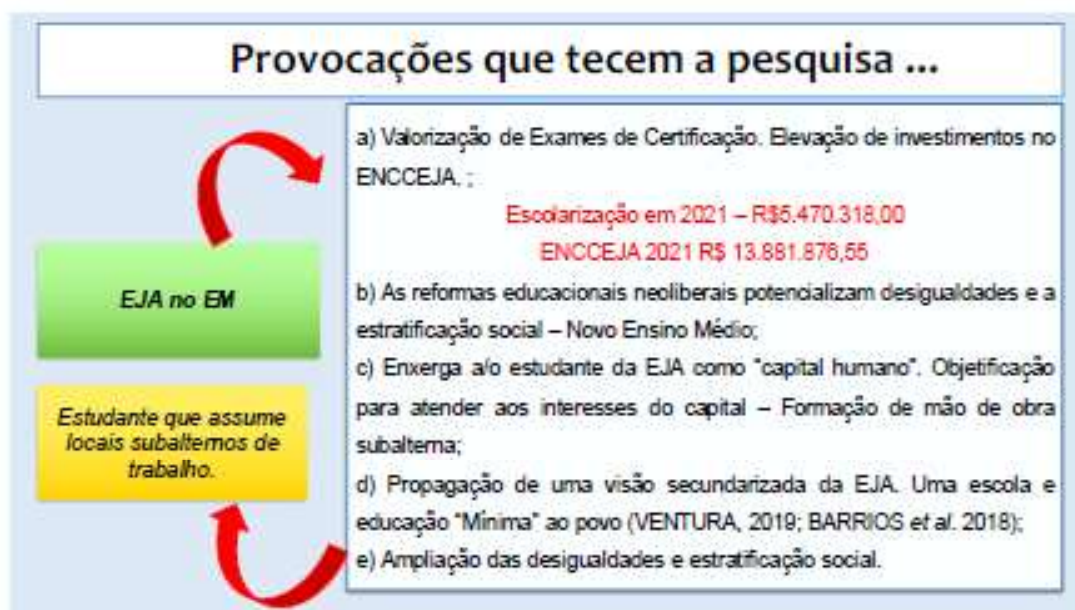
Enfrentamentos que reverberam na garantia.

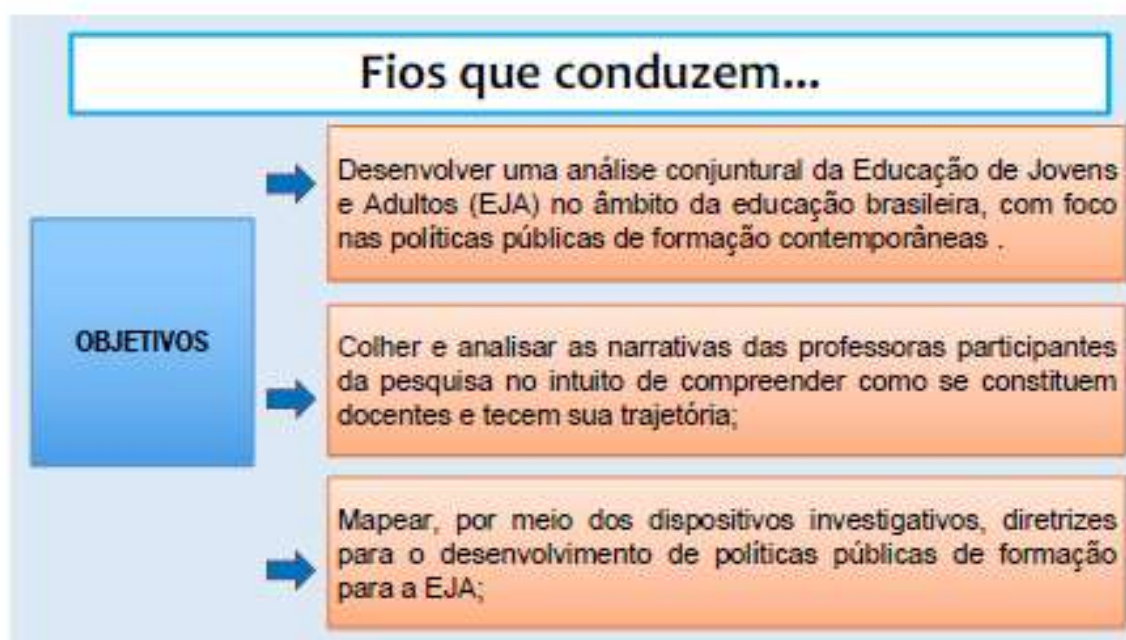
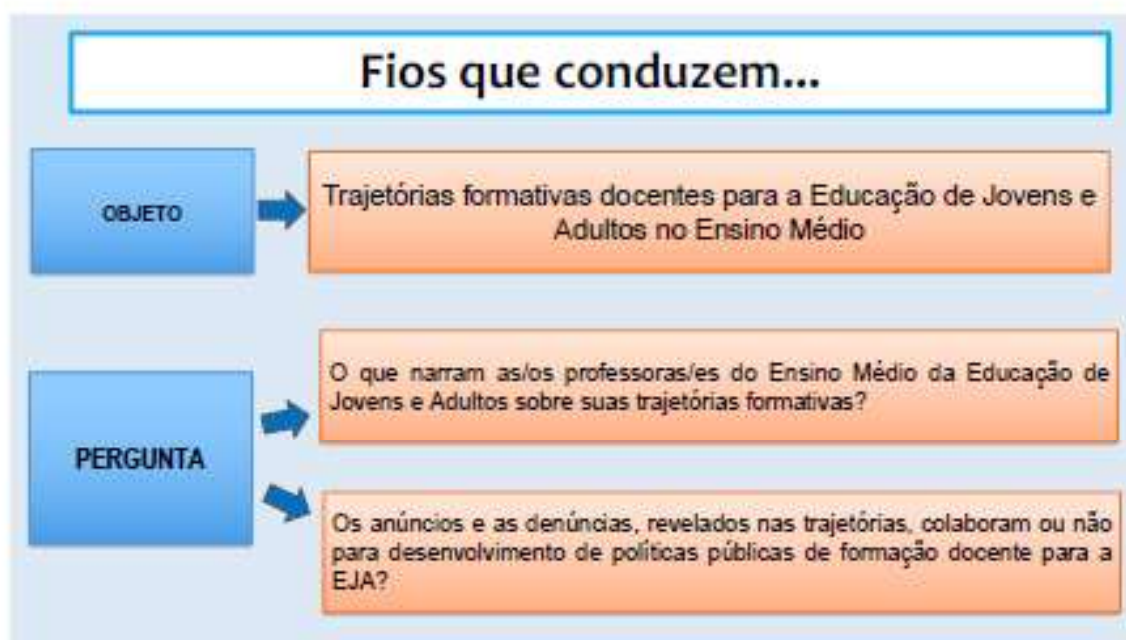
Culpabilização da escola e dos educadoras/es

- a) Avanços do ponto de vista legal, principalmente ao instituir a EJA como Modalidade Educativa.
 - o Constituição Federal - Art. 206;
 - o Lei nº 9.394/96 (LDBEN) - Art. 37;

Educação/ Aprendizagem ao Longo da Vida;

 - o Diretrizes Operacionais da EJA (Resolução nº 1 de 28/05/2021)
 - Resolução nº 3, de 15/06/2010 – Fóruns e movimentos de EJA -
- b) A escassez de investimento público. Lei do novo Fundeb (Emenda Constitucional nº 108/2022: EJA/EM – 2023: 0,80; 2024: R\$ 1,00.
- c) Insuficiência de financiamento público à modalidade impactam na garantia de uma educação com dignidade;
- d) As difíceis condições de trabalho vivenciadas pelos docentes – adoecimento do profissional.





A tessitura da pesquisa...

METODOLOGIA

Abordagem qualitativa, assentada na pesquisa fenomenológica e (auto)biográfica.

Pesquisa Documental;

Entrevista narrativa (auto)biográfica;

Diário Reflexivo: escritas da experiência da pesquisadora;

Análise compreensiva-interpretativa e hermenêutica.

O lócus e as/os protagonistas



Município de Guanambi - Bahia (TI Sertão Produtivo - NTE 13)



Escola da Rede Estadual que atende ao Ensino Médio da EJA;



Professoras/es do EM-EJA / Tempo Formativo, por áreas do conhecimento

O que se tece até aqui: as observações

Situações	Observações
<p>Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar.</p> <p><small>(não ficou na análise, pois o doc. passará por atualização)</small></p>	<p>O documento corresponde ao período de 2011 a 2014. Sendo em 2016 realizados encontros coletivos dialógicos, além de contribuições individuais, que estão rascunhadas no documento.</p> <p>A coordenação sinalizou que o documento precisa ser atualizado.</p> <p>A Direção indicou que a prioridade da gestão neste ano é realizar a atualização do documento da escola.</p>
	<p>Dentre os desafios pontuados no documento estão: indisciplina; desinteresse, infrequência, violência; rotatividade docente; apatia e baixo índice de leitura e escrita.</p> <p>Reflexão: conflitos geracionais na sala de aula; drogas; o adoecimento docentes que impactam na rotina escolar – docência é uma profissão que adocece, devido as difíceis condições de trabalho - por isso a importância da garantia de um professor para essas realidades.</p>
Cotidiano Escolar	<p>Há um forte empenho da equipe da Direção, pedagógica e dos demais funcionários em manterem os estudantes dentro da sala de aula. É interessante a proximidade estabelecida entre os servidores e os estudantes tomando o ambiente escolar um local socialização e respeito. Negociação.</p>

O que se tece até aqui: as observações

Situações	Observações
	<p>É observado o quanto os profissionais buscam manter a escola limpa e organizada.</p>
	<p>Notória a inquietação de determinados alunos em não ficar em sala de aula, isso é evidente nos estudantes mais jovens. Essa situação acaba por influenciar no funcionamento da dinâmica escolar.</p>
Cotidiano Escolar	<p>Há certa procura dos docentes pela coordenação escolar, vejo que há um grupo em diálogo com a coordenadora. Isso foi evidente na primeira semana de aula, nos processos de organização das atividades diagnósticas.</p>
	<p>O excesso de demandas dos profissionais que compõem a salas de atendimento especializado é uma realidade na instituição. Esses profissionais além de fazerem o atendimento aos estudantes e às famílias, também, orientam os docentes nas adaptações de atividades e avaliações, bem como fazem a capacitação dos monitores responsáveis por acompanhar alunos os estudantes que necessitam deste apoio. Neste ano foi necessário fazer adaptações para garantia do acompanhante aos estudantes, visto que o governo do estado não fez contratação.</p>

O que se tece até aqui: as observações

Situações	Observações
Cotidiano Escolar	<p>O impacto da Portaria da SEC nº 190/2024 na vida dos estudantes e na desqualificação do trabalho dos docentes. Em um dos relatos de uma estudante ela disse "Um tal de Jerônimo passou todo mundo" e complementa "Ai que raiva! Se soubesse nem tinha me preocupado em fazer as coisas".</p> <p>Atitudes como esta, vindas de maneira verticalizada, potencializa o desprezo/desestímulo dos estudantes pela escola.</p> <p>A prevalência do perfil dos estudantes da EJA na escola são de homens, negros, pardos, cada vez mais jovens.</p> <p>As conversas dos estudantes nos espaços da escola, nos momentos do intervalo, são voltadas ao "trampo": jogos de basquete e apostas da Internet; provão; motocicleta e garotas.</p> <p>Os estudantes adultos (que possuem mais idade) mostram-se mais comprometidos. Acompanham as aulas e quase não os vemos nos corredores nos momentos das aulas.</p> <p>A distribuição da merenda escolar é uma questão que requer atenção, pois há pessoas que repetem várias vezes e acabam deixando outros estudantes sem refeição.</p>

O que se tece até aqui: as observações

Situações	Observações
Cotidiano Escolar	<p>Há um público significativo de estudantes pertencentes a Comunidade LGBTQIAPN+.</p> <p>A incidência de crianças acompanhando as mães na escola. Seria interessante a possibilidade em se ter um espaço para que estas crianças pudessem ficar, a exemplo uma brinquedoteca. A Universidade poderia articular parceria com as Instituições que ofertam EJA, para que pudessem por projetos extensionistas contribuir com esta realidade.</p> <p>É prevalente o atraso dos estudantes para as aulas, o que decorre do fato de muitos residirem longe da UE e por, também, serem trabalhadores. Um dos alunos até sugeriu, em uma dos diálogos que tive com eles, a mudança do horário para as 19h30, pois ficaria um pouco mais tranquilo.</p> <p>É preocupante o número de estudantes jovens que fumam. Solicitam para sair para fumarem.</p> <p>Na reunião sobre a resolução nº 190/2024 é notório um incômodo das formadoras, diante das solicitações de fala dos coordenadores pedagógicos. Há a proposição de uma reunião verticalizada, sem a possibilidade da escuta ativa e sensível das demandas das instituições, especialmente ante a realidade da avaliação.</p>

O que se tece até aqui: as observações

Situações	Observações
Cotidiano Escolar	A modalidade é constituída de um público heterogêneo (étnico, etário, trabalhadores, identidades sexuais, gênero, pais, mães e etc.) isso é um desafio ao docente! Estabelecer um planejamento atento a essa diversidade é algo que requer constante reinvenção e dinamicidade ante sua atuação no ambiente escolar. Principalmente em uma profissão que a demanda de trabalho é intensa e as condições muitas vezes não dignas. (Docência e adoecimento).
	O "vício" dos estudantes no uso do celular é algo preocupante. Percebe-se que há alguns que nem interagem, devido a esse fato.
	O uso de tranças, cabelos cacheados e crespos soltos é algo interessante percebido nas observações.
	A escola se mostra flexível a vestimenta dos estudantes – sendo exigido apenas o uso da camisa da farda. Vê-se estudantes com bermudas, chinelos, sandálias, algo interessante, pois há um acolhimento do aluno, além do fato de residirem em uma cidade muito quente.
	No local em que ficam as salas do tempo juvenil é ainda maior o número de estudantes fora da sala de aula.

O que se tece até aqui: as observações

Situações	Observações
Cotidiano Escolar	Os estudantes se deslocam de motocicleta, carona, carro, bicicletas, a pé ou fazem uso do transporte escolar (estudantes do campo ou aqueles que pegam carona no ônibus, pois passam próximo ao bairro em que residem).
	Percebo certo paradoxo com o fato de alguns estudantes que observamos pertencer a classes vulneráveis, com celulares de última geração. O celular para alguns é uma espécie de demarcador dentro de determinado grupo.
	É preciso que o estado garanta professor substituto aos profissionais com atestado médico. O aluno e todo ambiente escolar é impactado por essa realidade.
	O número de aulas vagas acabam por contribuir para o desestímulo do estudante
	Modalidade que comporta interseccionalidade
	Em diálogo com os estudantes, indicam que há alguns professores que explicam muito rápido.
Aulas dialógicas voltadas a valorização de conhecimentos dos próprios estudantes.	

As narrativas (auto)biográficas – Estudantes

Protagonistas: Estudantes do EM/EJA do Tempo Formativo - Etapa VII de uma Unidade Escolar da Rede Pública Estadual da Bahia.

Critérios:

1. Estudantes com idade superior a 20 anos;
2. Se possível, que sejam: um estudante-trabalhador; uma mãe; uma pessoa comunidade LGBTQIAPN+; um homem; uma mulher; um estudante atendido pela sala de AEE e um estudante do campo;
3. Aceitaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE;
4. Preencherem o questionário inicial para delineamento do perfil do estudante-participante.

As Entrevistas narrativas (auto)biográficas – Estudantes

As barreiras impactam na sua persistência?

O que te leva a persistir em seus estudos?

Temática da entrevista:
"O persistir na escola: os desafios e as motivações para o meu persistir".

O que você considera importante para persistir nos estudos no Ensino Médio da EJA?

Quais são as barreiras enfrentadas em seu cotidiano - social/ escolar/pessoal - para continuar ou persistir na escola?

As Entrevistas narrativas (auto)biográficas – Estudantes

NARRATIVA DE PERSISTÊNCIA DE UMA MULHER-MÃE NO EM/EJA EM GUANAMBI-BAHIA.

A narrativa que se tece hoje envolve uma estudante-mãe do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, que toma-se uma das representações dos muitos cenários vivenciados por mães que persistem em estudar [...]

A Narrativa de —, esteve envolta por certa timidez, me causando a impressão de que ela mesma acreditava que não possuía algo de importante para contar sobre a sua vida [...] Seus ombros se mostravam caídos e em determinados momentos repousava seus braços e cabeça sobre a mesa, linguagem do corpo que me transparecia por vezes cansaço e desesperança [...].

[...] trabalhou por um tempo em Curitiba, em uma padaria e aprendeu, rapidamente, muitas coisas. Este foi um dos motivos que fez com que ela deixasse, por um determinado tempo, os estudos. [...] Gostou muito de Curitiba, entretanto a saudade da filha, ainda pequena, a fez retornar à Guanambi.

Em sua narrativa, — demarca alguns motivos que a levam a persistir na escola: a amizade que tem com os colegas; as aulas de alguns professores, os quais de acordo ela, deixam os alunos ficarem mais à vontade seja por permitir conversar com os colegas, por brincarem com os estudantes [...].

A maternidade, para a estudante, foi um o motivo que a levou a deixar a escola por determinado tempo, já que não tinha com quem pudesse deixar sua filha. Entretanto, indica que apesar disto não perdia a vontade de estudar. Houve um momento durante o ano que necessitou trazer por tempo sua filha para a escola, já que sua mãe não podia ficar com sua filha. Me causa impressão em sua fala que a maternidade deu ainda mais força para continuar os estudos, apesar dos desafios.

As Entrevistas narrativas (auto)biográficas – Estudantes

Em sua narrativa demarca que a sua persistência na escola **advém em primeiro momento de ter um bom emprego para que possa ter uma melhor condição de vida**, não só para ela, mas principalmente para a sua filha.

Vejo em — as muitas e muitas mulheres, mães, negras, residentes de regiões periféricas da cidade, mães solo que necessitam dos programas assistenciais do governo para complementarem sua renda para terem, por vezes, o mínimo para sobreviverem. Essas mulheres apesar dos desafios e enfrentamentos do cotidiano de um contexto social, econômico, atravessados por tantas dificuldades, que teriam quem sabe motivos para abandonarem a escola, lutam e persistem. Apesar que vejo que o fato de lidarem com esses enfrentamentos, parecem dar mais desejo por garantir uma vida digna.

Olho para — e compreendo que viver em um país tão desigual, principalmente para uma mulher, preta, pobre, da periferia e mãe solo, desistir é um "luxo/condição" que ela não pode se dar! É uma situação que não a permite desistir!

Concluo a reflexão destacando que é preciso ter muito cuidado com a romantização das dificuldades enfrentadas pelos estudantes da EJA. Estudar não deveria/deve ser uma vivência/experiência atravessada por tantos sofrimentos. O estudante deveria e deve ter o direito de estudar de maneira prazerosa, com condições dignas, e não com tantas dificuldades. Isso não poderia e nem pode continuar a ser regra dentro da modalidade. Por isso faz-se elementar a luta por políticas de acesso e persistência na EJA [...]

Guanambi, 06 março de 2024.

As Entrevistas narrativas (auto)biográficas – Docentes

- ➔ O contato com o *lócus* levou a refletir sobre o dispositivo de colheita das narrativas – Fluidez da pesquisa.
- ➔ Entrevistas narrativas (auto)biográficas se articulam por três (macro)temáticas:

1. Trajetória escolar na Educação Básica

2. A formação inicial e continuada

3. Adocência no Ensino Médio da EJA

E o que fica para pensarmos ?

As/os estudantes da EJA, são pessoas violentadas em sua escolarização e em outros direitos. Pessoas que diante das *barreiras situacionais, disposicionais e institucionais*, persistem no seu percurso formativo, apesar das inúmeras violações de direitos (COSTA, MALLOWS, 2020; ARROYO, 2017)

Nesse contexto, torna-se fundamental um novo olhar para os docentes que atuam na EJA, dando visibilidade ao seu pensar, fazer e viver, tomando como ponto de partida para o seu processo de formação suas trajetórias, os saberes da própria experiência, suas concepções sobre EJA. Enfim, é necessário compreender a prática pedagógica e a utilização de experiências dentro do percurso formativo e profissional dos professores da EJA (PEREIRA, 2017, p. 146).

Referências

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

DANTAS, Tânia Regina. A Prática da Formação em EJA e Narrativas Autobiográficas de Professores de Adultos. *Revista da FAEEDA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 29, jan. jun. 2008, p. 119 – 136.

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

MALLOWS, David; COSTA, Graça dos Santos. A persistência na Educação de Jovens e Adultos: reflexões sobre currículo e inclusão. In: COSTA, Graça dos Santos; RAJADELL-PUIGGRÓS, Núria; NUNES, Cláudio Pinto. *Educação e Inclusão: desafios formativos e curriculares*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020, p. 41-54.

VENTURA, Jaqueline. Direito à EJA em risco: uma análise da situação da Educação de Jovens e Adultos de Nível Médio no estado do Rio de Janeiro. In: *Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: história, lutas e direito em risco*. Uberlândia: Navegando publicações, 2019, p. 93 - 122.

PEREIRA, Jacqueline Monteiro. Qual o lugar da experiência na formação de professores e professoras da Educação de Jovens e Adultos? *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*. v. 5, n. 10, 2017, p. 144-163. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/4413>. Acesso em: 01 ago. 2018.

Obrigada!