

**Adriana Barbosa da Silva
Jaqueline Pereira Ventura
Maria Margarida Machado
(Orgs.)**



Formação de Educadores de Jovens e Adultos

VI Seminário Nacional

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE
JOVENS E ADULTOS**

VI SEMINÁRIO NACIONAL



Pedro & João
editores

**ADRIANA BARBOSA DA SILVA
JAQUELINE PEREIRA VENTURA
MARIA MARGARIDA MACHADO
(ORGANIZADORAS)**

**FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE
JOVENS E ADULTOS**

VI SEMINÁRIO NACIONAL



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Adriana Barbosa da Silva; Jaqueline Pereira Ventura; Maria Margarida Machado [Orgs.]

Formação de Educadores de Jovens e Adultos. VI Seminário Nacional.
São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 229p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2979-9 [Digital]

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Fóruns de EJA do Brasil. 3. Formação de Educadores. 4. Licenciaturas. 5. Formação inicial e continuada de professores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editor: Valdemir Miotello

Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2026

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
Zara Figueiredo	
APRESENTAÇÃO	11
Rita de Cássia Pacheco Gonçalves	
INTRODUÇÃO	21
FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DISPUTAS EM TORNO DO LUGAR DA EJA NAS LICENCIATURAS	
Adriana Barbosa da Silva, Jaqueline Pereira Ventura e Maria Margarida Machado	
CARTA DE NITERÓI	43
POR UMA POLÍTICA PÚBLICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EJA	
Capítulo I: A formação inicial de educadores(as) da EJA nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas	49
Edna Castro de Oliveira e Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin	
Capítulo II: A formação continuada de educadoras e educadores da EJA na Educação Básica	93
Marlene Silva e Ana Lúcia Henrique	
Capítulo III: O papel dos gestores na construção de políticas de formação	121
Adriana Pereira da Silva e Carlo Fabian de Carvalho	

Capítulo IV: Políticas de financiamento para formação de educadores(as) da EJA	139
Luciana Bandeira Barcelos e Maria Joana	
Capítulo V: TICs em CTARs na formação inicial e continuada de educadores/as de trabalhadores/as jovens e adultos (idosos) emancipadores/as em tempos de guerra híbrida	173
Ezequiel Antônio Pereira Neves e Maria Luiza Pinho Pereira	
Capítulo VI: Extensão universitária e movimentos populares como espaços de formação	185
Ana Paula Abreu Moura e Daniel Berger	
Capítulo VII: Programa Nacional de Formação para a docência na EJA – ProfEJA: concepção e implementação	203
Mariângela Graciano	

PREFÁCIO

Zara Figueiredo¹

A formação de profissionais para atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um dever do Estado estabelecido por lei. A legislação nacional determina a oferta de ensino regular adequado às necessidades e disponibilidades desse público, assegurando o acesso e a permanência de estudantes trabalhadores. Garantir práticas educativas que atendam a esse segmento depende fundamentalmente da qualificação docente, fator que impacta diretamente a qualidade social do ensino.

Diretrizes internacionais reforçam o compromisso com políticas de profissionalização e especialização de educadores por meio de formações iniciais e continuadas, atribuindo papel central às universidades. Normas nacionais regulam essa oferta sob o regime de colaboração e destacam que o preparo docente para a modalidade exige ir além das competências tradicionais, demandando conhecimentos específicos para lidar com a diversidade dos estudantes. O reconhecimento dessas particularidades territoriais, de gênero, geracionais e étnico-raciais deve orientar a formulação de políticas educacionais e curriculares.

A prática pedagógica precisa romper com visões meramente conteudistas, incorporando a realidade cultural e os saberes dos estudantes. Essa valorização da experiência extraescolar, o respeito ao pluralismo e a vinculação com o trabalho alinham-se aos princípios que orientaram a formulação do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA (Decreto nº 12.048/2024). Contudo, persiste um grave vácuo normativo e prático no país, evidenciado pela falta de disciplinas específicas

¹ Secretária da Secadi/MEC

nas licenciaturas. Estatísticas revelam um alto índice de professores atuando na modalidade sem a formação superior exigida ou formados em áreas distintas. Esse cenário de insuficiência na preparação docente acentua o esvaziamento e a precarização histórica da EJA.

O panorama foi agravado pela ausência de políticas nacionais de indução entre 2016 e 2022, bem como pelos impactos da pandemia de Covid-19 sobre as populações mais vulneráveis, público-alvo da EJA. Nesse sentido, a parceria entre a Secadi/MEC e os Fóruns de EJA na realização do VI Seminário Nacional de Formação — ocorrido de 26 a 28 de novembro de 2025, em Niterói (RJ) — insere-se no processo de reconstrução das políticas educacionais destinadas à modalidade, preenchendo um vácuo de dez anos desde a realização da quinta edição do evento, em maio de 2015, na cidade de Campinas (SP).

Esse processo de retomada teve início com a eleição do presidente Lula, em outubro de 2022, trazendo de volta ao MEC não apenas o reconhecimento da educação como direito universal, mas a opção ética e política de construção de políticas educacionais com a participação da sociedade civil. A reconstituição da Secadi e o consequente retorno das comissões de interlocução, notadamente a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), possibilitaram a construção democrática de ações, programas e estratégias destinadas a afirmar a EJA como modalidade da Educação Básica e, portanto, um dever do Estado.

Não há espaço para discricionariedade: todas as redes de ensino devem ofertar essa modalidade. Resta, então, às políticas públicas qualificar a oferta por meio de ações intersetoriais e da adequação de tempos, espaços e organização curricular às necessidades e expectativas de aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, a formação docente se impõe como um imperativo ético, político, didático e pedagógico.

No âmbito do Pacto EJA, o programa de formação de profissionais da educação e de educadores populares está

diretamente vinculado e integrado à sua estrutura de governança. Essa qualificação constitui um dos subeixos estratégicos voltados ao fortalecimento do processo de alfabetização e qualificação da modalidade. A correlação entre a formação de professores e a gestão do Pacto fundamenta-se no estreitamento do regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios.

Para fazer a política de formação e governança chegar de forma efetiva aos territórios e às escolas, além da atuação dos agentes de governança do Pacto, foram estabelecidas parcerias com instituições federais de ensino superior (IFES). Estas atuam tanto na formulação de cursos autoinstrucionais para a Plataforma Mais Professores quanto na formação dos Formadores do Pacto, profissionais responsáveis por fomentar e apoiar a formação em serviço nas escolas.

As instituições de ensino superior (IES) têm se constituído como executoras da política educacional de EJA, dando uma contribuição essencial para garantir a qualidade social da modalidade. Ao mesmo tempo, valorizam e reconhecem os profissionais da educação que atuam na EJA como intelectuais, responsáveis pela formulação e construção de experiências pedagógicas significativas para os estudantes.

Considerando que o eixo central do VI Seminário Nacional de Formação dos Fóruns de EJA foi o debate e a mobilização pela formação inicial para a docência na modalidade, a expectativa da Secadi é que as reflexões produzidas contribuam para que as instituições de ensino superior finalmente cumpram o seu dever legal e institucional, assumindo o protagonismo na oferta e na consolidação da formação para a docência na EJA dentro das matrizes curriculares das licenciaturas de todo o país.

APRESENTAÇÃO

Rita de Cássia Pacheco Gonçalves¹

A formação de educadores de jovens e adultos é assumida pelos Fóruns de EJA do Brasil como uma questão central na garantia do direito à educação que não se concretiza na realidade de mais de 70 milhões de brasileiros e brasileiras que, em 2025, ainda não concluíram a educação básica.

Já no 1º ENEJA, realizado na cidade do Rio de Janeiro em setembro de 1999, os fóruns identificavam o quão incipientes eram os processos de formação de educadores de EJA, destacando o "caráter voluntário", a "escassez de pesquisas e produção do conhecimento que subsidiem tanto a formação do educador quanto a sua prática docente" e a falta de concursos públicos para a área, o que evidencia o não reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como habilitação profissional. (I ENEJA, 1999).

Desde então, os Fóruns realizaram dezoito Encontros Nacionais e, neste ínterim, realizaram também seis Seminários Nacionais de Formação (SNF) de Educadores de EJA, buscando compreender o fenômeno e propondo ações que pudessem qualificar a modalidade. Portanto, acumulou-se um conjunto de conhecimentos sobre o tema que podem ser encontrados nos anais e livros disponíveis no portal dos fóruns. Em síntese, os seminários apontaram a necessidade de investir e projetar caminhos singulares tanto na formação inicial e continuada quanto na profissionalização de educadores que atuam na EJA.

A EJA é uma modalidade da Educação Básica e, como tal, tem um modo próprio de se realizar. Os seus sujeitos têm especificidades, necessidades e desejos que impulsionam uma organização curricular

¹ Membro do Fórum de EJA de Santa Catarina, atual representante dos Fóruns de EJA do Brasil no Fórum Nacional de Educação (FNE).

e uma didática específicas. O educador da EJA precisa conhecer este universo de exclusões ao mesmo tempo em que percebe a diversidade dos sujeitos, marcada pela negação de direitos. Mas as pesquisas indicam que a formação inicial e a continuada (ou em serviço) se caracterizam pela fragmentação das ofertas, pela precariedade e pela generalidade, desconsiderando a história da EJA, seus sujeitos, o contexto de suas vidas e suas necessidades.

Além disso — e este é o ponto mais gritante —, estudos do campo da EJA são enfáticos na denúncia da ausência da modalidade nos cursos de licenciatura. (LAFFIN, 2025). Os relatos apresentados neste seminário corroboram esta lacuna e evidenciam o descompromisso das instituições de formação de educadores com a EJA, que carece de visibilidade nessas instâncias. Os Fóruns de EJA consideram urgente a obrigatoriedade da EJA nas licenciaturas, ainda na formação inicial. Mas como chegar lá? Como levar ao reconhecimento das especificidades desta modalidade e, conseqüentemente, à oferta de estudos sobre a EJA nas licenciaturas? Assim, o sexto SNF, tomando o acúmulo dos cinco seminários anteriores, definiu que seu foco de reflexão seria a conquista da obrigatoriedade da EJA nas licenciaturas para fortalecer e qualificar a modalidade.

Em que cenário o VI SNF se realizou? Dez anos se passaram desde o último seminário na cidade de Campinas (SP), realizado em maio de 2015. O golpe na presidenta Dilma Rousseff, em 2016, produziu uma década de abandono da EJA e de ataques sistemáticos à educação. A partir do governo Temer, a política de EJA ficou reduzida ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Enceja); houve a ausência de um lugar institucional no MEC, pois a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão) foi extinta, além da redução drástica dos recursos federais destinados à subfunção EJA, que “saíram de R\$ 1,8 bilhão em 2012 para míseros R\$ 8 milhões em 2020 — uma queda de 95,56%”. (PINTO, 2021). Obviamente, neste cenário, a formação dos educadores também foi ignorada.

Com a retomada do governo democrático-popular em 2023, os Fóruns de EJA, no seu XVIII ENEJA realizado em Belém do Pará, aprovaram a retomada dos Seminários Nacionais de Formação de Educadores, afirmando seu caráter de reunião de trabalho constituída principalmente por professores do Ensino Superior e militantes dos Fóruns de EJA do Brasil. O XVIII ENEJA aprovou ainda que este VI Seminário buscasse construir uma pauta de lutas que pudesse levar à obrigatoriedade da oferta da disciplina de EJA em todas as licenciaturas.

O VI Seminário efetivou-se através de uma parceria entre Fóruns de EJA do Brasil, ANPED e SECADI, no mês de novembro de 2025, na Universidade Federal Fluminense (UFF). Reuniu 130 pessoas, a maioria autofinanciada, com 83 trabalhos apresentados: 25 no formato de diagnóstico da formação continuada, elaborados por representantes da Educação Básica dos Estados, e 58 elaborados por professores de Ensino Superior relatando suas experiências com estudos sobre a EJA, seja na ministração de disciplinas, em pesquisas ou extensão. Esses trabalhos estão publicados nos anais e acessíveis no portal dos Fóruns de EJA do Brasil.

Todos os Estados e o Distrito Federal, com exceção de Mato Grosso, estiveram presentes com representação de educadores da Educação Básica, e 18 estados tiveram representação do Ensino Superior. Das 102 pessoas que responderam ao perfil dos participantes, 51% se declararam brancas, 37,3% pardas e 11,8% pretas. No quesito autoidentificação de gênero, 72,5% declararam-se mulheres cis e 25,5% homens cis. Quanto à orientação sexual, 83,3% declararam-se heterossexuais, 8,8% gays e os demais optaram por outros ou preferiram não dizer. Sobre a participação nos Fóruns de EJA, 83,6% afirmaram que participam em seus Estados. Entre os presentes, 54,9% eram professores do Ensino Superior e 26,5% eram professores da Educação Básica, distribuindo-se os demais entre estudantes, gestores e militantes. Outra característica foi a experiência em eventos: 61,8% já haviam participado de algum Encontro Nacional de EJA.

A conquista da obrigatoriedade da presença da EJA nas licenciaturas não será tarefa fácil nem se realizará apenas com ações do movimento social dos Fóruns; parcerias com entidades e instituições serão imprescindíveis. Assim, a arquitetura do seminário privilegiou debates com entidades que pudessem assumir esse compromisso. As entidades parceiras — CNTE, ANFOPE, ANPEd (movimentos sociais) e SECADI, FNE, CNE, CONIF, ANDIFES (governamentais) — foram convidadas para três mesas de debates.

A **primeira mesa**, denominada A construção de uma Política Pública Nacional de Formação de Professores para a EJA, contou com Ana Lucia Sanches (MEC/SECADI/DPAEJA), Heleno Araújo (CNTE/FNE/CNE), Mariângela Graciano (DEPAEJA/SECADI), Rita de Cássia Gonçalves (Fóruns de EJA) e mediação de Jaqueline Ventura (UFF/GT18-Anped/CNAEJA). A **segunda mesa**, com título Formação inicial nas licenciaturas e continuada na pós-graduação, teve como participantes Maria da Conceição C. Arruda (ANFOPE), Natália Silva Costa (PIBID/CAPES), Gilvanice Musial (ANPEd/UFBA) e mediação de Adriana Barbosa (Fórum EJA RJ/UFF). A **terceira mesa**, com o tema Políticas de financiamento e gestão, contou com Veruska Ribeiro Machado (CONIF), Dayse Pastore (ANDIFES), Maria Margarida Machado (Fórum Goiano de EJA/UFG) e mediação de Ana Lucia Sanches. A plenária de encerramento concluiu com a aprovação da Carta de Niterói e de uma pauta de lutas.

Os trabalhos de grupos se organizaram a partir de seis eixos temáticos:

- **EIXO I:** A formação inicial de educadores(as) da EJA nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, conduzido por Edna Castro de Oliveira e Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin.

- **EIXO II:** A formação continuada de educadoras e educadores da EJA na Educação Básica, coordenado por Marlene Silva e Ana Lúcia Henrique.

- **EIXO III:** O papel dos gestores na construção de políticas de formação, coordenado por Adriana e Fabian.

- **EIXO IV:** Políticas de financiamento para formação de educadores(as) da EJA, coordenado por Luciana Bandeira Barcelos e Maria Joana.

- **EIXO V:** TICs em CTARs na formação inicial e continuada de educadores/as de trabalhadores/as jovens e adultos (idosos) emancipadores/as.

- **EIXO VI:** Extensão universitária e movimentos populares como espaços de formação, conduzido por Ana Paula Abreu Moura e Daniel Berger.

O livro apresentado é o resultado deste VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA. Para compor os capítulos, os sistematizadores-autores tomaram como base os 83 trabalhos apresentados pelos participantes, os debates nos grupos, as reflexões dos convidados nas mesas de debates e as plenárias, além de suas próprias experiências como pesquisadores.

Abre o livro a introdução que apresenta um detalhado diagnóstico de docentes na EJA, com dados sistematizados pelo Laboratório de Dados Educacionais (LDE/UFPR), com base nos censos do Inep. A disponibilização de informações acerca do tipo de vínculo e escolarização dos docentes da EJA, está disponível até o ano de 2020. Destaca ainda a presença de EJA nas diretrizes curriculares nacionais de formação de professores, desde 2001 até a última aprovada em 2024. Finaliza com o registro da temática da formação docente no Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos, seguida da Carta de Niterói, síntese do compromisso político firmado no encontro para ampliar a EJA nos cursos de licenciaturas de todo país.

O livro contempla ainda 06 capítulos, resultantes da síntese dos seis eixos e um Capítulo especial sobre a política nacional de formação induzida pelo MEC/SECADI, no contexto do Pacto Nacional lançado em 2024, oriundo da exposição de Mariângela Graciano na mesa sobre a política nacional de formação.

No Capítulo 1, intitulado "Formação inicial de educadoras(es) da EJA nas licenciaturas: compromissos políticos e movimentos

de luta", Edna Castro de Oliveira e Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin analisam como a EJA tem sido abordada nos cursos de Pedagogia e licenciaturas. As autoras evidenciam que a presença da modalidade nos currículos é marginal e fragmentada, frequentemente dependente do empenho isolado de docentes militantes. O texto destaca que, enquanto a Pedagogia concentra a maioria das disciplinas, as demais licenciaturas tratam a EJA de forma transversal ou inexistente. As proposições reforçam a necessidade de consolidar a EJA como componente obrigatório, fundamentando-se na Resolução CNE/CP nº 4/2024. Defendem ainda a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, além da garantia de estágios supervisionados específicos.

No Capítulo 2, "Formação Continuada: precarização, identidade e inovação", Ana Lúcia Sarmiento Henrique e Marlene Souza Silva analisam o panorama nacional da formação continuada na EJA. O cenário apresentado nos trabalhos é preocupante, caracterizado pelo desmonte da modalidade, fechamento sistemático de turmas e de escolas, a redução drástica de matrículas e precarização do trabalho docente. Essa realidade é impulsionada por diretrizes operacionais que favorecem a nucleação e o ensino a distância em detrimento do presencial, violando direitos dos estudantes trabalhadores a uma educação que respeite suas especificidades e condições de vida. O texto aponta que a formação continuada muitas vezes se resume a ações pontuais, sem a devida escuta dos professores. Embora destaquem iniciativas como o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo, as autoras enfatizam a necessidade urgente de políticas públicas permanentes para incluir a EJA em todas as licenciaturas e fortalecer a articulação entre universidades e redes de ensino para garantir processos pedagógicos emancipatórios e de qualidade social.

No Capítulo 3, "O papel dos(as) gestores na formação de educadores(as) na EJA e a coexistência de projetos em disputas: projeção economicista e as perspectivas democráticas", Adriana Pereira da Silva e Carlo Fabian de Carvalho discutem as disputas

de hegemonia nas políticas de formação. Os autores denunciam a prevalência de projetos economicistas que promovem formações aligeiradas e tecnicistas, agravadas pela lógica neoliberal. Esse cenário é agravado pela lógica neoliberal que prioriza resultados pragmáticos em detrimento da densidade democrática e da formação humana integral. Em contraposição, propõem uma gestão pública fundamentada na Educação Popular e no pensamento freireano. Recomendam a formação permanente como um processo ontológico e sugerem parcerias sólidas entre universidades e sistemas de ensino para superar a descontinuidade das políticas. Defendem que os gestores devem garantir currículos com significância social e processos formativos que reconheçam o professor como sujeito pesquisador de sua própria prática pedagógica.

No Capítulo 4, "Políticas de financiamento para a formação de Educadores de Jovens e Adultos: realidade, perspectivas e desafios atuais", Luciana Bandeira Barcelos e Maria Joana Durbem Mareco abordam o financiamento como condição indispensável para o direito à educação. Destacam que a EJA enfrentou historicamente desigualdades na distribuição de recursos, como no caso do FUNDEF, e que a ausência de financiamento específico precariza o atendimento e aprofunda a discriminação dos sujeitos da modalidade. Defendem que a formação dos profissionais é um condição essencial para garantir o padrão de qualidade exigido pela Constituição. Reivindicam uma política nacional que vincule formação a condições dignas de trabalho, propondo editais específicos do MEC/CAPES para bolsas de iniciação à docência (PIBID EJA) e a realização de concursos públicos com códigos de vaga específicos para a modalidade.

No Capítulo 5, "TICs em CTARs na formação inicial e continuada de educadores/as de trabalhadores/as jovens e adultos (idosos) emancipadores/as, em tempos de guerra híbrida", Maria Luiza e Ezequiel apresentam reflexão importante para o atual contexto do debate educacional da EJA. Partem de um pressuposto simples e inadiável: a discussão sobre tecnologias

digitais na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) Trabalhadores não é um tema técnico ou acessório – é uma questão política, curricular e de direitos. O contexto em que esse debate se realiza é marcado por números e tendências que tensionam a própria sobrevivência da modalidade e a possibilidade de sua função emancipadora, particularmente, como Educação de Jovens e Adultos na forma integrada à Educação Profissional.

No Capítulo 6, "A extensão universitária como espaço de formação na ação e articulação política junto aos territórios", Ana Paula Abreu Moura e Daniel Godinho Berger apresentam a extensão como principal porta de entrada da EJA no ambiente acadêmico. O texto destaca que as ações extensionistas permitem o encontro da universidade com movimentos sociais e sindicais, rompendo muros institucionais. Através dos relatos dos diversos estados, evidencia-se que a extensão reconfigura a formação docente ao priorizar o sujeito em seu contexto territorial. O debate culmina na defesa da EJA como disciplina obrigatória e na institucionalização da extensão como parte integrante da formação em todas as licenciaturas.

No Capítulo 7, "Programa Nacional de Formação para a docência na EJA – ProfEJA: concepção e implementação", Mariângela Graciano analisa a estruturação do programa no contexto do Pacto Nacional lançado em 2024. A autora situa a formação docente como dever estatal fundamentado na Educação Popular. A reflexão mostra como o ProfEJA busca romper com visões compensatórias, valorizando a autonomia do professor. A implementação está organizada em três eixos: formação inicial via Universidade Aberta do Brasil, formação continuada autoinstrucional e formação em serviço. São apresentados resultados do primeiro ano, como o engajamento em Círculos de Cultura virtuais e os desafios de garantir tempo para o trabalho pedagógico coletivo.

O ponto de convergência fundamental entre todos os textos reside na compreensão da Educação de Jovens e Adultos como

um campo de direitos em permanente disputa contra a lógica da precarização e da desobrigação do Estado. Seja sob a ótica do currículo, da gestão, do financiamento ou da extensão, todos os grupos reafirmam que a formação docente deve ser indissociável da valorização profissional e dos princípios ético-políticos da Educação Popular. Há uma defesa uníssona de que a consolidação da EJA como política de Estado exige uma articulação orgânica entre a universidade e a sociedade, superando o voluntarismo histórico em favor de uma formação profissional rigorosa, financiada e comprometida com a transformação social.

Reforçamos que a carta de Niterói, aprovada na plenária final do evento, será um importante instrumento de mobilização e denúncia, enquanto preconiza pelo cumprimento do PNE (Plano Nacional de Educação, Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026) que indica a necessária ampliação das matrículas na EJA, e, em decorrência, o cumprimento da Resolução CNE/CP nº 4 de 29 de maio de 2024, que explicita a necessidade de formação de docentes que compreendam as especificidades da modalidade EJA.

Referências

FÓRUNS DE EJA DO BRASIL. Relatório-síntese do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Eneja/Rio). Portal dos Fóruns de EJA do Brasil., Acessível em: <https://forumeja.org.br/brasil/relatorio-sintese-do-encontro-nacional-de-educacao-de-jovens-e-adultos-eneja-rio/>

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Palestra: Formação inicial de educadores no campo da Educação de Jovens e Adultos: espaço de direito e de disputas. In: V Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos: 2015, Campinas. *Palestra [...]*. Campinas: UFSCAR, UNICAMP, USP, UNESP e UNIFESP, 2015.

PINTO, José Marcelino de Rezende. As Esperanças Perdidas da Educação de Jovens e Adultos com o Fundeb· FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação, v. 11, n. 14, 2021.

INTRODUÇÃO

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DISPUTAS EM TORNO DO LUGAR DA EJA NAS LICENCIATURAS

Adriana Barbosa da Silva
Jaqueline Pereira Ventura
Maria Margarida Machado

No ano de 2025, foi realizado o VI Seminário Nacional de Formação de Educadores (VI SNF) de Jovens e Adultos na Universidade Federal Fluminense/Niterói, no formato presencial. O evento, realizado pelo segmento Universidade dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil, contou com o apoio do Grupo de Trabalho 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC) e da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FE/UFF).

Desde o ano de 2006, o segmento que congrega os representantes de Instituições de Educação Superior (IES), dentro do movimento dos Fóruns de EJA do Brasil, tem buscado dar visibilidade nacional da pauta de defesa da formação específica para educadores que atuam na EJA. O I SNF foi realizado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em maio de 2006; o II SNF ocorreu entre trinta de maio e dois de junho de 2007, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiânia; o III SNF foi realizado em Porto Alegre (RS) em maio de 2010; o IV SNF ocorreu no mês de dezembro de 2012 na cidade de Brasília; o V SNF ocorreu na Faculdade de Educação da Unicamp/SP no ano de 2015. Portanto, o retorno à realização dos

seminários nacionais só ocorreu dez anos após a sua última edição¹.

Este VI encontro visou estabelecer relações intrínsecas entre a Educação Superior (graduação e pós-graduação), a Educação Básica, os movimentos sociais e agentes públicos com o intuito de fomentar e ou induzir a formação inicial e em serviço (ou continuada) para os educadores de EJA, a fim de contribuir com a construção de uma Política Pública Nacional de Formação Inicial e Continuada de professores para EJA, que fortaleça a modalidade e que qualifique a educação básica de jovens e adultos trabalhadores, nas licenciaturas das instituições de ensino superior (IES).

O VI SNF contou com a participação de 150 educadores de todo o país com o objetivo de garantir o direito, tanto dos estudantes de EJA a uma educação com professores preparados para as especificidades da modalidade, quanto para os estudantes das licenciaturas em conhecerem o campo como uma possível área de sua atuação profissional.

Os SNFs não se constituem apenas como eventos acadêmicos. Trata-se de uma expressão organizada da luta social pela institucionalização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na formação docente. Isso porque a marginalização da EJA nos currículos de formação de professores expressa a própria posição, historicamente subalterna, destinada à educação da classe trabalhadora no contexto do capitalismo dependente brasileiro. Nessa perspectiva, o presente texto parte da contradição entre o reconhecimento legal da EJA como modalidade da Educação Básica, dotada de identidade própria, e a permanência histórica de sua marginalização nos processos de formação docente no Brasil.

A EJA, enquanto modalidade da Educação Básica, prevista na legislação educacional, atende a classe trabalhadora, especialmente,

¹ Os registros dos seminários nacionais podem ser acessados no link: <https://forumeja.org.br/seminarios-nacionais-de-formacao/>

suas frações mais destituídas e que se encontram historicamente em maior vulnerabilidade, como as pessoas negras, mulheres, LGBTQIAP+, comunidades indígenas, do campo, quilombolas, ribeirinhas, povos das águas e florestas, pessoas com deficiência e privadas de liberdade. Em suma, as frações da classe trabalhadores que cotidianamente lidam com variadas formas de preconceito e negação de direitos legais, entre eles, o direito à educação.

A demanda social e as orientações legais destacam a necessidade de formação específica de docentes para lidar com as especificidades da EJA. A realização do VI SNF teve o intuito de retomar e ampliar as questões levantadas nos seminários anteriores, acerca dos desafios e das perspectivas da formação inicial e continuada de educadores para a atuação profissional na modalidade, em diálogo com as demandas atuais que englobam toda a área da educação.

Nesse sentido, buscou-se fomentar a discussão sobre uma Política Pública Nacional de Formação de Educadores para EJA, com a efetiva participação de universidades e Institutos Federais, professores da Educação Básica e Fóruns de EJA do Brasil, para a construção de proposta de diretrizes para a formação inicial e continuada de educadores de EJA, que visem processos educativos mais democráticos, inclusivos e condizentes com as realidades dos jovens e adultos trabalhadores. Buscou-se sistematizar o conhecimento científico e as práticas pedagógicas em EJA, desenvolvidos no âmbito das IES e das escolas públicas, além de discutir e contribuir para a ampliação da formação de educadores de jovens e adultos no âmbito do Pacto pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos do MEC/SECADI, com a indução a garantia da oferta de, pelo menos, uma disciplina de EJA em todas as licenciaturas. O evento foi composto por mesas de debates, grupos de trabalho e a Plenária Final.

O VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos produziu uma carta compromisso para formalizar a necessidade da ampliação de disciplinas de EJA nos

cursos de licenciaturas de todo o país, tornando-se um compromisso de todos a celebração do pacto firmado. A Carta pode ser acessada logo após esta Introdução.

Diagnóstico docente na EJA

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA), com base no Parecer CNE/CEB nº 11 de 10 de maio de 2000 e aprovadas na Resolução CNE/CEB nº 1 de 5 de julho de 2000 (Brasil, 2000), ratificam no Parágrafo Único do seu Artigo 5º, a EJA como uma educação com identidade própria.

Parágrafo Único - Como modalidade da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proporção de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (Brasil, 2000).

Dessa forma, reconhecer a EJA como modalidade significa identificar que existe uma maneira diferente de ser e de organizar o currículo e as propostas pedagógicas dessa modalidade, considerando as experiências e as diferenças territoriais e culturais dos estudantes.

No entanto, de acordo com os dados do Mapeamento da Adequação Docente no Brasil (2022), realizado pelo Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), ainda existem desafios a serem superados no país para oportunizar, aos professores que atuam na EJA, melhores condições de trabalho, incluindo vínculos empregatícios menos precarizados e uma formação continuada condizente com as características e necessidades do seu público-alvo, mesmo para aqueles que já possuem licenciatura, porque a maioria destes cursos ainda não contempla as especificidades da EJA, conforme preconiza a lei.

As tabelas e gráfico abaixo, demonstram a situação dos docentes em relação aos tipos de vínculos, nível de escolaridade e formação adequada à área de conhecimento que lecionam, sistematizados pelo Laboratório de Dados Educacionais, a partir dos dados do Censo Escolar de 2020.

Tabela 1: Número de Docentes de EJA - ensino fundamental, EJA - ensino médio, por Tipo de Vínculo – Brasil

Tipo de vínculo	EJA Fundamental	EJA Ensino Médio	Total
Concursado/ Efetivo/ Estável	78.141	60.562	123.314
Contrato temporário	48.818	35.912	74.841
Contrato terceirizado	238	63	290
Contrato CLT	822	267	994
Não classificado	9.217	4.916	12.391
Total	NA	NA	211.830

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2020.

Nota: Um docente pode ser contado mais de uma vez, se atuar em mais de uma unidade de agregação: regiões, unidades da federação, municípios, escola, etapa/modalidade, localidade e dependência administrativa.

Os dados da Tabela 1 revelam um quadro importante de precarização do trabalho docente na Educação de Jovens e

Adultos no Brasil. Embora os professores concursados e efetivos representem a maior parte dos vínculos (123.314), o número de contratos temporários é bastante elevado, somando 74.841 docentes, ou seja, mais de um terço do total de profissionais que atuam na modalidade.

A grande presença de contratos temporários evidencia condições instáveis de trabalho, dificultando a continuidade das políticas de formação docente e do próprio trabalho pedagógico nas escolas. Nesse cenário, os dados revelam que cerca de 40% dos docentes que atuam na EJA nas redes públicas do país não possuem vínculo efetivo. Trata-se de um problema grave, pois a alta rotatividade e a instabilidade profissional dificultam a continuidade das políticas de formação docente desenvolvidas pelos governos federal, estaduais e municipais.

Os dados também mostram que essa precarização atinge tanto a EJA Ensino Fundamental quanto a EJA Ensino Médio, indicando que não se trata de uma situação pontual, mas de uma característica estrutural da modalidade. No Ensino Fundamental da EJA são 48.818 contratos temporários, enquanto no Ensino Médio esse número chega a 35.912. Além disso, mesmo em menor número, os contratos terceirizados, celetistas e os vínculos não classificados reforçam a flexibilização das relações de trabalho na modalidade.

Nesse sentido, os dados indicam que a precarização docente na EJA não resulta apenas de questões administrativas, mas expressa a histórica marginalização da modalidade no interior das políticas públicas educacionais. As formas instáveis de contratação impactam diretamente a qualidade do trabalho pedagógico, a continuidade dos projetos educativos e a construção de uma formação docente comprometida com as especificidades da Educação de Jovens e Adultos.

Tabela 2: Número de Docentes de EJA - ensino fundamental e EJA - ensino médio, por Escolaridade do docente – Brasil

Escolaridade	EJA Fundamental	EJA Ensino Médio	Total
Ensino Fundamental incompleto	37	22	54
Ensino Fundamental completo	240	15	250
Ensino Médio	8.120	1.542	9.201
Ensino Médio na modalidade normal	9.157	850	9714
Superior bacharelado ou tecnólogo	2.667	2.590	4.486
Superior licenciatura ou complementação pedagógica	47.837	45.077	81.758
Especialização com bacharelado ou tecnólogo	2.508	1.840	3.621
Especialização com licenciatura	37	42.769	89.907
Mestrado com bacharelado ou tecnólogo	262	421	578
Mestrado com licenciatura	4.366	5.003	8.267
Doutorado com bacharelado ou tecnólogo	36	69	90
Doutorado com licenciatura	625	737	1.218
Total	NA	NA	209.144

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2020

Nota: Um docente pode ser contado mais de uma vez, se atuar em mais de uma unidade de agregação: regiões, unidades da federação, municípios, escola, etapa/modalidade, localidade e dependência administrativa.

Os dados da Tabela 2 revelam importantes contradições na formação dos docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Embora a maior parte dos professores possua formação superior, ainda existe um número significativo de profissionais sem licenciatura ou sem formação adequada para atuar na Educação Básica e nas suas respectivas áreas de conhecimento.

Os maiores números concentram-se entre docentes com licenciatura ou complementação pedagógica (81.758) e entre aqueles com especialização associada à licenciatura (89.907), indicando um avanço na escolarização formal dos profissionais da EJA. Ainda assim, permanecem problemas estruturais importantes relacionados à formação docente na modalidade.

Os dados mostram que ainda há professores atuando na EJA com apenas Ensino Médio (9.201) ou Ensino Médio na modalidade normal (9.714). Também chama atenção o número de docentes com formação em bacharelado ou tecnólogo sem licenciatura (4.486), o que pode indicar ausência de formação pedagógica específica para a docência.

Mesmo entre os profissionais com maior escolarização, como mestres e doutores, os números ainda são reduzidos. Os docentes com mestrado e licenciatura somam 8.267, enquanto aqueles com doutorado e licenciatura representam apenas 1.218 vínculos, evidenciando que a formação acadêmica mais aprofundada ainda alcança uma parcela pequena dos profissionais da modalidade.

Os dados quantitativos não permitem identificar se esses docentes tiveram, ao longo da graduação ou da pós-graduação, uma formação específica voltada para a Educação de Jovens e Adultos. Apesar de a legislação prever a formação de professores para atender às especificidades das modalidades da Educação Básica, permanece no país uma grande lacuna na formação inicial e continuada voltada para a EJA enquanto campo específico de conhecimento.

A ausência dessa formação fragiliza o trabalho político e pedagógico realizado nas escolas públicas que ofertam a modalidade. O pouco preparo dos profissionais favorece práticas pedagógicas aligeiradas, reduções de conteúdo e a reprodução de métodos pensados para crianças e adolescentes, desconsiderando as experiências de vida, de trabalho e de classe dos estudantes jovens e adultos. Trata-se de uma realidade que contribui para práticas infantilizadas e pouco condizentes com as necessidades formativas do público da EJA.

A identidade do profissional da Educação de Jovens e Adultos deve favorecer a compreensão sobre a constituição histórica da modalidade e as suas especificidades político-pedagógicas. Nesse sentido, a universidade possui um importante papel para o fortalecimento das lutas sociais.

Tomar a universidade como objeto de conhecimento é uma tarefa complexa, mas imprescindível para fortalecer as lutas sociais em prol do bem viver dos povos, da liberdade de pensamento e da liberdade de cátedra, da crítica à colonialidade do saber e da colonialidade do poder recorrente do racismo. Iniciativa crucial, também, para a afirmação plena das capacidades criadoras dos povos diante de todas as formas de antissecularismo, opressão e de exploração operacionalizadas tanto pelo conhecimento produzido para dominar e subjugar as pessoas e a natureza, e, nos tempos atuais, como pela difusão do irracionalismo que pretende interditar o próprio pensamento científico (Leher, 2019, p. 39).

A formação docente sofre os impactos do trato subalterno dado à EJA nas políticas públicas educacionais, em que são negadas ou esvaziadas as possibilidades de uma formação inicial sobre as especificidades da modalidade nos cursos de licenciatura. Observa-se um número reduzido de disciplinas que discutem a EJA nos currículos de graduação do país, contrariando as recomendações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9394/1996, especificamente no Art. 61, no que se refere à formação dos profissionais de educação para “[...] atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes modalidades de educação básica [...]” (Brasil, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Escola Básica, promulgada por meio do Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001, enfatizava que:

No Brasil, um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da educação de jovens e adultos, que ainda é uma necessidade social expressiva. Inúmeras experiências apontam para a necessidade de pensar especificidades desses alunos a superar a prática de trabalhar com eles da mesma forma que se trabalha com alunos do ensino fundamental e

médio. Apesar de se tratar das mesmas etapas de escolaridade (ensino fundamental e médio), os jovens e adultos, por estarem em outros estágios de vida, têm experiências, expectativas, condições sociais e psicológicas que se distanciam do mundo infantil e adolescente, o que faz com que os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de desenvolver metodologias apropriadas, conferindo significado aos currículos e às práticas de ensino (Brasil, 2001, p. 25-26).

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Professores, preconizou o seguinte:

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (Brasil, 2015, p. 3).

A identidade do profissional da Educação de Jovens e Adultos deve favorecer a compreensão sobre a constituição histórica da modalidade e as suas especificidades político-pedagógicas. Além disso, torna-se necessário o compromisso ético-político com uma formação comprometida com a emancipação humana, e não para atender às demandas do mercado de trabalho, perpetuando o lugar secundário destinado historicamente às frações mais subalternizadas da classe trabalhadora (Ventura; Bomfim, 2015).

No ano de 2024, o governo federal lançou a Resolução CNE/CP nº 4 de 29 de maio de 2024, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (Brasil,

2024), há trechos que explicitam a necessidade de formação de docentes que compreenda as especificidades da modalidade EJA.

De acordo com a resolução,

[...] à formação de professores para o exercício das funções de magistério na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e nas respectivas modalidades de educação (**Educação de Jovens e Adultos**, Educação Especial, Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância, Educação Escolar Quilombola e Educação Bilíngue de Surdos), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger mais de um campo específico e/ou interdisciplinar. (grifos nossos)

Em seu Art. 2º reafirma a perspectiva de “contribuir para o atendimento das especificidades de cada uma das etapas e modalidades da Educação Básica” (Art. 1º § 2º); considerando, segundo o Art. 3º, a educação escolar básica,

[...] que se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições de Educação Básica, em processos pedagógicos mediados pelos profissionais de magistério em interação com estudantes, tanto nas áreas de conhecimento específico, quanto nas articulações entre disciplinas e áreas de conhecimento, por meio de didática e de conhecimento pedagógico, nos diferentes níveis, etapas e modalidades da Educação Básica, assim como nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã.

A referida resolução ainda reforça a necessidade, no Art. 4º, da “formação dos profissionais do magistério da educação escolar básica, de modo a atender as especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica”, pautando-se pelos

[...] seguintes fundamentos: I - o reconhecimento da importância do domínio dos conhecimentos da Educação Básica que serão objetos de ensino nos diferentes componentes curriculares e áreas do conhecimento, considerando as etapas e modalidades nas quais o futuro profissional do magistério atuará; [...] III - a associação entre teorias e práticas pedagógicas, mediante o desenvolvimento de atividades práticas, orientadas a partir das realidades educacionais em que o futuro profissional do magistério atuará e

vinculadas aos diferentes componentes curriculares do curso de licenciatura e ao estágio curricular supervisionado; e IV - a presença de conteúdos, atividades formativas e processos pedagógicos que permitam ao futuro profissional do magistério a compreensão das múltiplas formas de desigualdade educacional que se manifestam nas escolas, redes e sistemas de ensino, associadas às dinâmicas macroestruturais da sociedade brasileira e a apropriação de conhecimentos profissionais necessários ao seu enfrentamento.

Essa Resolução, já pelos artigos destacados, reforça que a EJA deve ser assumida como modalidade da educação básica, sendo fundamental o investimento e a ampliação da formação de docentes para atuar com estudantes jovens e adultos trabalhadores. Neste sentido, no VI SNF, a atitude diante da nova resolução é tomá-la como um instrumento de luta para a garantia do que está expresso em seus artigos, incisos e parágrafos, com destaque ainda para o que nela se define como princípios da formação, como destacado no Art. 5º:

Art. 5º São **princípios** da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica:

I - a **garantia da oferta de formação de profissionais do magistério para todas as etapas e modalidades da Educação Básica** como compromisso público de Estado, que assegure o direito das crianças, **jovens e adultos** à educação de qualidade, construída em bases científicas, sociais e técnicas sólidas e em consonância com as diretrizes dos documentos nacionais e marcos normativos de orientação curricular específicos de cada etapa e de cada modalidade;

(...)

VI - o reconhecimento, por parte dos licenciandos, dos **múltiplos contextos e formas de exercício do magistério** na Educação Básica;

VII - a existência de um projeto formativo nas IES estruturado a partir de bases teórico epistemológicas, estéticas, ético-políticas, metodológicas e técnico-pedagógicas com caráter transformador, emancipador e humanizador e **que reflita a especificidade e a multidimensionalidade da formação dos profissionais do magistério** da educação escolar básica, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;

VIII - a equidade no acesso e na permanência dos licenciandos nos programas e cursos de formação inicial de profissionais do magistério,

contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais, étnico-raciais, de gênero e de qualquer outra natureza;

IX - a compreensão de que profissionais do magistério da educação escolar básica são agentes motivadores e impulsionadores de formação e transformação das identidades, sociabilidades e dos **repertórios culturais dos seus estudantes** e o reconhecimento desta relevância nos PPC das licenciaturas, prevendo estratégias de ampliação, e diversificação do acesso dos licenciandos às informações, vivências e experiências culturais diversificadas;

X - o compromisso de que a formação dos profissionais do magistério busque contribuir para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, laica, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, **atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;**

XI - educação para a construção de um mundo sustentável, abordando questões que ameaçam o futuro, tais como, a pobreza, o consumo predatório, a deterioração urbana, o conflito e a violação dos direitos humanos, sempre **respeitando a pluralidade e a diversidade cultural;** (Brasil, 2024)

Todos os grifos no artigo anterior reforçam as possibilidades de defesa da formação docente para atuação na EJA, expressas na Resolução CNE/CP nº 4/2024, dado que seus estudantes estão necessariamente conectados aos princípios nela defendidos. Mas, essa conexão segue ainda mais explícita, nos artigos destacados abaixo,

Art. 6º A formação inicial de profissionais do magistério da educação escolar básica deve assegurar uma base comum nacional, pautada pela:

(...)

III - pela necessidade de assegurar a socialização profissional inicial dos licenciandos, considerando às múltiplas realidades e contextos sociais em que estão inseridas as instituições de Educação Básica, suas **diversificadas formas de organização e as características, necessidades e singularidades dos estudantes.**

Art. 7º

IX - a consolidação da educação inclusiva, por meio do respeito às diferenças, reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, **etária**, entre outras.

Art. 10. Ao final do curso de formação inicial em nível superior o egresso deverá estar apto a:

II - compreender criticamente os marcos normativos que fundamentam a organização curricular de **cada uma das etapas e modalidades** da Educação Básica

XVII - demonstrar conhecimento sobre os mecanismos pelos quais crianças, **jovens e adultos** aprendem, utilizando esse conhecimento para:

a) planejar as ações de ensino; e

b) selecionar estratégias pedagógicas e **recursos que sejam adequados à etapa da Educação Básica a qual seus alunos pertencem;**

Art. 13. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, serão constituídos dos seguintes núcleos:

I - Núcleo I – Estudos de Formação Geral - EFG: composto pelos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a compreensão do fenômeno educativo e da educação escolar e formam a base comum para todas as licenciaturas, articulando:

(...)

d) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, **incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial;**

Art. 14.

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 4 (quatro) anos, compreendendo:

IV - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado, conforme Núcleo IV de que trata o art. 13, inciso IV desta Resolução, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, na área de formação e atuação na Educação Básica, realizadas em instituições de Educação Básica, segundo o PPC da instituição formadora.

§ 2º Os cursos de formação inicial deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas pública e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, **de faixa geracional**, Libras e Educação Especial. (Brasil, 2024)

Essa quantidade expressiva de menções a EJA, direta ou indiretamente em todos os artigos destacados da Resolução

CNE/CP nº 4 de 2024, resultaram da luta incansável dos pesquisadores, docentes e demais militantes da EJA que, de forma incansável, vêm ocupando os espaços de disputa da política pública educacional, em especial atenção ao direito a educação das pessoas jovens, adultas e idosas.

Em 2024, o governo federal também lança o Decreto nº 12.048 de 05 de junho de 2024, que institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo uma política pública brasileira que visa combater o analfabetismo e melhorar a escolaridade de jovens e adultos. O Pacto prevê como uma das suas ações a formação inicial em EJA, que visa qualificar a formação inicial e continuada de educadores que atuam na educação de jovens e adultos.

A formação de profissionais da educação tem se constituído, assim como a EJA no Brasil, como um campo de tensões e disputas de sentidos. Por isso, apesar de as legislações terem incentivado a incorporação da EJA na formação de professores, ainda existe uma enorme lacuna nos cursos de licenciatura em relação ao reconhecimento da EJA como um campo específico de conhecimento.

A ausência de uma formação inicial voltada para a atuação na EJA fragiliza o trabalho político e pedagógico realizado nas escolas públicas que ofertam a modalidade. O pouco preparo dos profissionais favorece práticas aligeiradas e redução de conteúdos com base no ensino destinado a crianças e adolescentes, desconsiderando as experiências de classe e os modos de vida dos estudantes jovens e adultos. Tais práticas coadunam com um trabalho infantilizado e não condizente com as demandas do público-alvo.

Considerações finais

Apesar de a legislação prever que seja realizada a formação docente para tratar das especificidades da EJA, conforme abordamos ao longo desta introdução, ainda encontramos uma

enorme lacuna na oferta de formação inicial nos currículos dos cursos de licenciatura. Isso se deve ao fato de a EJA ainda não ser tratada como prioridade nas políticas públicas, mesmo com o número exorbitante de pessoas acima dos 15 anos sem a escolaridade básica.

A política educacional no Brasil é organizada de maneira dual, sendo distribuída conforme a origem social dos sujeitos. Com isso, não podemos desconsiderar que a formação docente faz parte de um projeto de disputas ideológicas. Ou seja, mesmo sendo reconhecida por lei a importância das discussões pertinentes à área de EJA nos cursos de graduação, interessa, para aqueles que pretendem manter a hegemonia política e econômica, limitar e excluir as possibilidades de se pensar outros sentidos para uma escola pública coadunada com os interesses das frações mais subalternizadas da classe trabalhadora.

As universidades e os cursos de licenciatura ocupam um lugar estratégico na luta pelo direito à educação e na produção de conhecimentos comprometidos com a compreensão crítica da realidade brasileira. Contudo, mesmo instituições como a Universidade Federal Fluminense, que mantêm espaços de debate e formação em Educação de Jovens e Adultos nos cursos de graduação, ainda permanecem distantes das reais necessidades da área, contribuindo para a permanência de uma formação docente insuficiente frente às especificidades da modalidade. Não basta reconhecer a existência da EJA nos currículos. É necessário garantir condições efetivas para a compreensão crítica da dualidade educacional brasileira, marcada pela histórica separação entre formação geral e formação profissional, expressão das desigualdades de classe que estruturam a sociedade brasileira.

Nesse sentido, torna-se fundamental compreender que a marginalização da EJA na formação docente não resulta de uma simples ausência administrativa ou curricular, mas integra a própria lógica desigual que organiza historicamente a educação no Brasil. Ao mesmo tempo, e de forma dialética, torna-se urgente a revisão das políticas públicas voltadas à formação inicial de

professores, de modo que a EJA deixe de ocupar um lugar periférico nos cursos de licenciatura e passe a integrar, de forma sistemática e estruturante, os currículos de formação docente. Igualmente necessário é o fortalecimento da formação específica para atuação na área, ampliando o quadro de profissionais preparados para enfrentar os desafios políticos, pedagógicos e sociais que atravessam a Educação de Jovens e Adultos.

A falta de uma identidade docente para a EJA contribui para o enfraquecimento da modalidade. Por isso, compreende-se que a formação inicial em EJA deve ser um direito garantido pelas universidades públicas do país, tendo como horizonte a luta por uma escola pública comprometida com um trabalho pedagógico a serviço da emancipação humana dos sujeitos jovens e adultos trabalhadores destituídos historicamente do direito à educação.

Nesse sentido, o VI SNF possui um importante papel na ampliação e articulação entre as pesquisas científicas produzidas no âmbito das universidades, institutos e faculdades, as práticas políticas e pedagógicas realizadas no cotidiano das escolas de EJA e a atuação histórica dos movimentos sociais, em especial os Fóruns de EJA do Brasil, buscando criar políticas que fomentem a inserção da EJA nos cursos de licenciatura, ou seja, na formação inicial e na formação continuada destes profissionais. Compreende-se que o diálogo entre estes três segmentos pode repercutir na construção de ações que promovam uma reflexão crítica sobre os princípios balizadores da formação inicial e continuada dos educadores de jovens e adultos trabalhadores.

O debate sobre formação docente em EJA entre os segmentos, pode contribuir para a consolidação de diretrizes e uma Política Nacional de Formação de Educadores em EJA, incidindo diretamente em uma formação que atenda os anseios e as especificidades dos estudantes jovens e adultos trabalhadores. Desta forma, a VI edição do SNF, assim como as demais edições, ampliaram o debate com pesquisadores e docentes da área de Educação de Jovens e Adultos, construindo trocas entre sujeitos que atuam na EJA, em diferentes posições e instituições, o que

permite organizar um acúmulo na área, especialmente sobre a formação docente na EJA.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 24 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 24 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 28 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 28 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) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Brasília, DF: MEC, CNE, CP, 2001. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_009.pdf?query=diretrizes%20curriculares%20complementares. Acesso em: 27 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: MEC, CNE, CP, 2006. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 28 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, CNE, CP, 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA.

gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=resolu%5Cu00e7%5Cu00e3o. Acesso em: 27 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: MEC, INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf. Acesso em: 28 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Resolução CNE/CP nº 4 de 29 de maio de 2024. https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 28 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Professores. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=12048&ano=2024&ato=223UTR61ENZpWT> dac. Acesso em: 21 junho. 2024

CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

Carta de Niterói. POR UMA POLÍTICA PÚBLICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EJA. 28 de novembro de 2025. https://forumeja.org.br/rio-de-janeiro/carta-de-niteroi-por-uma-politica-publica-nacional-de-formacao-docente-para-a-eja/?source_list=collection&source_entity_id=1566. Acesso em: 21 de dezembro de 2025.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2, p. 13-53.

LEHER, Roberto. **Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo: Expressão Popular, 2019.

MACHADO, Júlia Lima. **O (não) lugar da Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Licenciatura da UFF em Niterói**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 616, de 20 de dezembro de 2017. Estabelece a Base Comum para os Cursos de Licenciatura da UFF. **Boletim de Serviço**, Niterói, ano 52, n. 15, seção 3, p. 68-70, jan. 2018. Disponível em: https://www.uff.br/sites/default/files/sites/default/files/imagens-das-noticias/20_015-2018_-_resolucao_616-17_base_comum_licenciaturas.pdf. Acesso em: 27 jan. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Faculdade de Educação. Currículo e ementas. **Ementas: EJA I**. Niterói: UFF, 2023. Disponível em: <http://feuff.sites.uff.br/coordenacao-de-pedagogia/126-2/>. Acesso em: 27 jan. 2024.

VENTURA, Jaqueline Pereira; BOMFIM, Maria Inês. Formação de professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 211-227, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v31n2/0102-4698-edur-31-02-00211.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2024.

CARTA DE NITERÓI

POR UMA POLÍTICA PÚBLICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EJA

Os Fóruns de EJA do Brasil, reunidos na Universidade Federal Fluminense, em Niterói/RJ, nos dias 26 a 28 de novembro de 2025, realizaram o VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), para discutir a necessidade premente da construção de uma política pública nacional de formação de professoras e professores para a EJA, em razão do que, nesta carta, expressamos os contextos, princípios e ações que devem orientar a construção dessa política.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, reiterado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), no Estatuto da Pessoa Idosa (Lei nº 10.741/2003) e no Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013), muito embora, infelizmente, não se concretize na realidade de mais de 70 milhões de brasileiros e brasileiras que, em 2025, ainda não concluíram a educação básica. Ao contrário do esperado na direção do alcance desse direito, os sistemas públicos de ensino vêm reduzindo sistematicamente as matrículas, as turmas e as escolas com oferta de EJA no País.

No horizonte dos dez anos do último Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2025), segundo dados apresentados no Documento Diagnóstico da Educação Nacional, publicado pela SASE/MEC (Brasil, 2025a, p. 159), conformam a demanda potencial pela EJA, modalidade da educação básica estabelecida nos Artigos 37 e 38 da LDB, as 9,3 milhões de pessoas com 15 anos

ou mais que não foram alfabetizadas, além dos 70 milhões de jovens, adultos e idosos trabalhadores e trabalhadoras com 18 anos ou mais que não concluíram a educação básica.

A esse contexto de enorme desafio somam-se dois esforços no âmbito da política pública de educação em curso. O primeiro deles consiste em alcançar as metas previstas para o novo PNE (Brasil, 2025b), ainda em discussão no Congresso Nacional, que, entretanto, já indicam a necessária ampliação das matrículas na EJA, quando estabelecem em seu Objetivo 11 o propósito de assegurar a alfabetização de todos os jovens, adultos e idosos, ampliando o acesso, a permanência e a conclusão da educação básica desse público mediante as seguintes metas: “[...] elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 97% (noventa e sete por cento) até o quinto ano de vigência deste PNE e superar o analfabetismo até o final do decênio; elevar para 85% (oitenta e cinco por cento) o percentual da população com 15 (quinze) anos ou mais que concluiu o ensino fundamental e universalizar essa etapa para a população de 15 (quinze) a 29 (vinte e nove) anos; elevar para 75% (setenta e cinco por cento) o percentual da população com 18 (dezoito) anos ou mais que concluiu o ensino médio e universalizar essa etapa para a população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos; expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a atender, no mínimo, 10% (dez por cento) da população com 18 (dezoito) anos ou mais que não concluiu a educação básica até o quinto ano de vigência deste PNE e 20% (vinte por cento) até o final do decênio; garantir, em cada ente federado, a oferta da educação de jovens e adultos, para atender, até o quinto ano de vigência deste PNE, 100% (cem por cento) da demanda por vagas, asseguradas a chamada pública e a busca ativa de jovens, adultos e idosos que não concluíram a educação básica.”.

O segundo esforço é cumprir o que prevê a Resolução CNE/CP nº 4 de 29 de maio de 2024, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (Brasil,

2024), no trecho o qual explicita a necessidade de formação de docentes que compreenda as especificidades da modalidade EJA e que, para tanto, precisa, segundo a citada resolução, aplicar-se “[...] à formação de professores para o exercício das funções de magistério na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância, Educação Escolar Quilombola e Educação Bilíngue de Surdos), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger mais de um campo específico e/ou interdisciplinar.” (Art. 2º); “contribuir para o atendimento das especificidades de cada uma das etapas e modalidades da Educação Básica” (Art. 1º § 2º); considerando, segundo o Art. 3º, a educação escolar básica “[...] que se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições de Educação Básica, em processos pedagógicos mediados pelos profissionais de magistério em interação com estudantes, tanto nas áreas de conhecimento específico, quanto nas articulações entre disciplinas e áreas de conhecimento, por meio de didática e de conhecimento pedagógico, nos diferentes níveis, etapas e modalidades da Educação Básica, assim como nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã”.

A referida resolução ainda reforça a necessidade, no Art. 4º, da “formação dos profissionais do magistério da educação escolar básica, de modo a atender as especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica”, pautando-se pelos “[...] seguintes fundamentos: I - o reconhecimento da importância do domínio dos conhecimentos da Educação Básica que serão objetos de ensino nos diferentes componentes curriculares e áreas do conhecimento, considerando as etapas e modalidades nas quais o futuro profissional do magistério atuará; [...] III - a

associação entre teorias e práticas pedagógicas, mediante o desenvolvimento de atividades práticas, orientadas a partir das realidades educacionais em que o futuro profissional do magistério atuará e vinculadas aos diferentes componentes curriculares do curso de licenciatura e ao estágio curricular supervisionado; e IV - a presença de conteúdos, atividades formativas e processos pedagógicos que permitam ao futuro profissional do magistério a compreensão das múltiplas formas de desigualdade educacional que se manifestam nas escolas, redes e sistemas de ensino, associadas às dinâmicas macroestruturais da sociedade brasileira e a apropriação de conhecimentos profissionais necessários ao seu enfrentamento". Esses dispositivos, entre tantos outros presentes na mesma resolução, reforçam que a EJA precisa ser assumida como modalidade da educação básica, resguardadas as devidas implicações na formação de docentes para atuar na EJA.

São ainda muitos os dispositivos legais e de contexto que nos levam a reafirmar, na condição de movimento dos Fóruns de EJA, que luta pela defesa da EJA como direito, que este não se efetivará sem uma política concreta de formação inicial de professoras e professores, no âmbito de todas as licenciaturas, para que possam atuar na educação básica. Nesse sentido, este seminário defende a proposta de que haja código de vagas específicas para nomeação, com seleção via concurso público, de profissionais de educação superior para atuar em todos os cursos de licenciaturas, que tenham o acúmulo de formação e atuação em EJA, necessários a formar novos docentes para essa modalidade, conforme previsto na Resolução nº 4/2024.

Essa formação inicial não se dissocia da necessidade de expansão das ações de extensão e pesquisas na EJA das instituições de ensino superior, para seguir compreendendo os desafios da modalidade; a defesa da nomeação, com seleção via concurso público, em vínculo efetivo, dos profissionais da educação que atuarão na EJA; e da formação continuada desses profissionais para atender à modalidade nas especificidades

próprias dos sujeitos; do financiamento adequado e da gestão democrática, comprometidos politicamente com a expansão necessária de nomeação, com seleção via concurso público, de novos docentes, e o respectivo diálogo para a construção de currículos adequados às especificidades dos sujeitos da EJA.

Não há mais como postergar tais enfrentamentos!!! Reafirmamos, portanto, que a EJA é uma modalidade da Educação Básica que precisa ser assumida como política de Estado. No escopo dessa política, a formação inicial e continuada de professoras e professores para atuar na EJA depende de formadoras e formadores que saibam, política e epistemologicamente, o que essa modalidade representa e o que ela demanda. É hora de assumirmos que há profissionais da educação que sabem o que é a modalidade EJA e do que ela precisa.

O direito à educação para todas as pessoas só será realidade neste País quando deixarmos os “lugares improvisados” e nos assentarmos em territórios concretos de processos de ensino-aprendizagem construídos pelos sujeitos históricos trabalhadoras/trabalhadores estudantes e trabalhadoras/trabalhadores docentes na EJA.

Niterói/RJ, 28 de novembro de 2025.

FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORAS(ES) DA EJA NAS LICENCIATURAS: compromissos políticos e movimentos de luta

Edna Castro de Oliveira
Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

O presente artigo foi elaborado a partir dos debates realizados no VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos (SNF-EJA), ocorrido em Niterói (RJ), entre os dias 26 e 28 de novembro de 2025. O evento reuniu pesquisadores, docentes e militantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o objetivo de discutir a formação de professores como dimensão estratégica para a garantia do direito à educação de jovens, adultos e idosos trabalhadores, bem como para a consolidação da EJA como política pública de Estado.

Nesse contexto, o artigo tem como objetivo analisar como a formação inicial de educadoras(es) para a EJA vem sendo abordada nos cursos de Pedagogia e nas demais licenciaturas, tomando como base os trabalhos publicados nos anais do referido seminário. Busca-se, ainda, sistematizar as principais contribuições e recomendações produzidas no âmbito do Eixo Temático 1 – “A formação inicial de educadoras(es) da EJA nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas: concepções, especificidades da modalidade e princípios ético-políticos” –, bem como evidenciar as tensões e disputas que atravessam a inserção da EJA no interior das universidades.

Além disso, o estudo procura identificar indícios das práticas político-pedagógicas e militantes de docentes envolvidos com a EJA, evidenciando os caminhos que vêm sendo construídos para a sua inserção e fortalecimento na formação inicial, assim como os obstáculos que persistem para sua institucionalização nos currículos das licenciaturas.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de análise documental dos trabalhos publicados nos anais do VI SNF-EJA, cuja publicação ocorreu em 2026. O conjunto analisado é composto por 84 trabalhos, dos quais 24 abordam diretamente a formação de educadoras(es) para a EJA, sendo 20 voltados especificamente à formação inicial e quatro que articulam formação inicial e continuada. A análise foi realizada a partir da leitura integral dos textos e de seus resumos, orientada por procedimentos de categorização temática, com vistas a identificar a presença da EJA na formação docente, as formas de inserção curricular da modalidade, as experiências formativas relatadas e os desafios apontados para sua institucionalização no ensino superior.

A organização dos dados em categorias interpretativas permitiu evidenciar tendências, limites e proposições presentes nos estudos analisados, situando a formação inicial para a EJA no contexto mais amplo das disputas por reconhecimento da modalidade no campo das políticas educacionais e da formação de professores no Brasil

O artigo está estruturado em quatro partes, além desta introdução. Na primeira, são retomadas contribuições teóricas que fundamentam as concepções e especificidades da formação docente na EJA, com ênfase em seus princípios ético-políticos. Na segunda, são analisados os trabalhos apresentados no seminário, destacando-se as configurações, experiências e limites da formação inicial desenvolvida nas universidades, frequentemente sustentada pelo empenho de docentes diante da ausência de políticas institucionais mais consistentes. Na terceira parte, apresenta-se a sistematização das discussões realizadas no Eixo Temático 1, incluindo as proposições construídas coletivamente, com destaque para os debates em torno da Resolução CNE/CP nº 4/2024 e questões recorrentes. Na quarta parte ganham espaço as recomendações do grupo de participantes do Eixo Formação Inicial de educadores para a EJA. Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais se sintetizam os principais achados

do estudo e suas implicações para o fortalecimento da formação inicial de educadoras(es) da EJA.

1. Concepções, princípios e especificidades da formação docente em EJA

A luta pela inserção da formação inicial de professores para a EJA nos currículos das universidades públicas não é nova. Estudos desenvolvidos por Ribeiro (1999) Machado (2001); Soares (2006, 2008); Laffin (2018) Bonfim e Ventura (2023), dentre outros, dão conta das preocupações em torno da temática. Situa as fragilidades do campo, sua reconfiguração, a necessidade de se avançar na profissionalização docente na EJA, bem como os impasses que persistem.

Ribeiro (1999); Machado (2000) chamam a atenção para insuficiência, já reiterada, da formação de educadores de EJA pelos estudos acadêmicos, que denunciam os treinamentos e a formação aligeirada. Em específico, Ribeiro (1999, p. 190) “destaca elementos que podem compor um conjunto de temas [ou princípios] a serem visitados por educadores de jovens e adultos em processo de formação inicial ou em serviço”. Na atualidade de suas reflexões a autora sugere que os estudos possam avançar concentrando-se mais na produção e na sistematização de conhecimentos para contribuições teóricas na conformação da identidade do campo pedagógico da EJA e para a formação de seus educadores

Buscando avançar nessa proposição, é importante rememorar três ideias força exploradas por Ribeiro (1999, p.191) e que merecem ser enfatizadas na formação de educadores. A primeira é a que focaliza a dimensão política: a EJA é concebida como prática política que requer “o engajamento dos grupos populares em ações que transformem as estruturas produtoras de desigualdade” e exclusão. O pensamento de Paulo Freire (1987), como sabemos, é um dos grandes impulsionadores dessa ideia ao insistir na importância da formação da consciência crítica no

conhecimento dos problemas da realidade nacional e do papel da educação na manutenção ou transformação das estruturas geradoras da desigualdade, tendo o diálogo como princípio fundante no processo de formação.

A segunda ideia força considera as necessidades de aprendizagem das juventudes e da adultez como um tema necessário à formação, que deve levar em conta as especificidades dos grupos populares e sua condição de classe como trabalhadores (as). Já a terceira diz respeito à consideração das “características cognitivas” dos sujeitos jovens e adultos e as possibilidades de integrar “os saberes de experiência feito” (Freire, 1995, p. 06) aos conhecimentos escolares. Essas ideias seguem sendo grandes desafios na formação de professores da EJA.

Apesar das conquistas a partir da Constituição de 1988, nos seus Artigos 205 e 208; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDBEN) n. 9394/96, que institui a modalidade; do Parecer CEB nº 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e normativas mais recentes, como a Resolução CNE/CEB nº 03 de 2025, tem-se constatado que os avanços nos marcos legais, ao longo dos últimos anos, não foram suficientes para alçar a EJA ao patamar de política pública de Estado, o que implica o reconhecimento de sua identidade e valorização no contexto dos espaços escolares.

Estas considerações remetem à questão do direito de todas as pessoas aos espaços da escolarização. Nesse sentido, Laffin (2018) em artigo que aprofundava o estudo encomendado e apresentado no V SNF-EJA, realizado em 2015 em Campinas, São Paulo, já afirmava que o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como direito público subjetivo implica que o Estado assumira a obrigação de assegurar não apenas o acesso à escolarização, mas também as condições para sua efetivação, entre elas a formação adequada dos docentes que atuarão na EJA. Na palestra do seminário de 2015 e no artigo, a pesquisadora indagava:

[...] de que forma e de que agendas se realizam para esse reconhecimento, tanto para com a oferta da EJA, como para a formação de docentes e, sobre as questões objetivas da formação ou sua ausência? Como esses direitos são assumidos pelas universidades? Como se concretizam em políticas governamentais? De que maneira se está em um processo de efetivação de políticas públicas ou no tempo das (des)promessas e de desobrigação do Estado para com a EJA? Que caminho esboçar para essa oferta e para a formação docente e assumir a EJA como política de Estado? Como os diferentes atores no movimento atual de EJA têm força e buscam a conquista de novos espaços em tempos de negação de direitos? (Laffin, 2015, p. 55-56.)

Ainda essa pesquisadora (2015 e 2018) denunciava que, apesar do reconhecimento normativo da EJA como modalidade da Educação Básica, sua presença nos currículos de formação docente ainda era marginal, muitas vezes restrita a disciplinas eletivas ou a abordagens superficiais. Debateu ainda a ideia de que a atuação na EJA não pode ser feita apenas com boa vontade, mas se exige um docente que se nutra das especificidades que uma formação sistemática requer, pois a docência na EJA exige formação pedagógica consistente que considere as especificidades sociais, culturais e educativas dos sujeitos jovens e adultos, não podendo ser reduzida a práticas baseadas apenas em voluntarismo ou improvisação. Para essa pesquisadora a consolidação da EJA como campo de conhecimento na formação docente depende de sua inserção sistemática e institucionalizada nos currículos universitários, tanto na formação inicial, quanto na produção de pesquisas e na extensão.

Ao tratar da formação docente na EJA, não podemos desconsiderar estudos sobre políticas de formação de professores no Brasil, tal como o coordenado por Gatti e Barreto (2009) que destacam as proposições do Decreto nº 6.755/2009, ao instituir uma “[...] política nacional para a formação de profissionais do magistério da educação básica, [sob] a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada” (Brasil, 2009). Considerando a singularidade das práticas docentes em geral, bem

como a especificidade da modalidade EJA, cabe ressaltar algumas reflexões feitas por Gatti e Barreto (2009, p.53), a respeito do funcionamento das normas, decretos etc., no âmbito das políticas públicas. Não podemos negar os avanços conquistados na legislação educacional sobre a formação de professores, bem como a complexidade em lidar com suas constantes idas e vindas, “[...] remendos, complementos e iniciativas paralelas de poderes públicos”.

Nessa perspectiva, é importante situar uma ideia de Brzezinski, inspirada em Anísio Teixeira, ao destacar que “[...] decretos, normas etc. podem se caracterizar como manifestações de como o mundo oficial atribui padrões para o mundo real (ou mundo vivido) dos profissionais da escola básica, sem levar em conta suas particularidades e originalidades [...]” (Brzezinski, 1999, p. 81).

A reflexão dessa autora nos chama a retomar um dos focos do VI SNF-EJA, uma vez que as discussões, no eixo 1, que atravessaram todos os demais eixos e o coletivo maior, remetem a uma normativa, a Resolução CNE/CP Nº 04/2024¹, objeto de análise, discussão e encaminhamentos ao final do seminário. O texto da Resolução, objeto de discussões no eixo I, abre para algumas considerações que se conectam às ponderações de Brzezinski (1999). Têm-se como suposto que as particularidades e originalidades da formação inicial de professores para a Educação Básica, e seus profissionais, e de forma subsumida, para a EJA foram pensadas oficialmente, desconsiderando as condições reais de sua atuação.

¹ Essa resolução dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura) e situa que, em seu artigo 5º: São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica: I - a garantia da oferta de formação de profissionais do magistério para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso público de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas, sociais e técnicas sólidas e em consonância com as diretrizes dos documentos nacionais e marcos normativos de orientação curricular específicos de cada etapa e de cada modalidade [...] (Brasil, 2024).

Ainda a partir de e com Brzezinski (1999, p 83), Gatti e Barreto (2009, p. 54) questionam se “[...] os embates travados entre o mundo oficial e o mundo real em relação às políticas de formação de professores para a educação básica expressam respeito à cidadania ou constituem disputa pelo poder?” A nova Resolução de 2024 acaba por atualizar essa questão uma vez que a hegemonia do oficial se impõe como a normativa a ser cumprida pelas instâncias de formação.

Com essas questões em mente, e considerando a importância da formação de profissionais para atuar na EJA, não podemos negar as marcas da EJA e suas muitas histórias, conhecidas pelas políticas de campanhas e programas, em sua maioria descontinuadas, a partir do final da década de 1940 com a campanha de 1947, quando a EJA era entendida segundo Fávero (2013), em sua vertente de alfabetização e Educação Fundamental ou de base. Desde esse contexto, a prática do voluntariado mobilizou ações, nas quais a ausência de formação de professores integra a política de precarização e de desvalorização profissional. Dessa forma foi se forjando a concepção de EJA como “[...] um espaço marcado por posições que justificavam a atuação de professores leigos ou mesmo monitores, mesmo sem uma justa preocupação com a formação inicial e continuada destes” (Machado, 2001, p. 51).

No entanto, uma outra vertente que integra a história da EJA, é a forma de fazer educação muitas vezes não escolar, “com base na pedagogia dialógica, com os grupos populares, assumindo uma perspectiva política de transformação da realidade, própria da educação popular (Fávero, 2013, p. 50). Essa intersecção na formação inicial de educadores de EJA é fundamental, ao mesmo tempo que desafia a institucionalidade e a práxis formativa.

Passados quase duas décadas desde o nosso I SNF-EJA, seguem atuais as pautas defendidas desde sempre por militantes e pesquisadoras(es) quanto à efetivação da EJA como direito e a continuidade da luta pela inserção da EJA na formação inicial nas licenciaturas, o que requer considerar as condições objetivas para a

sua realização. Até aqui, não podemos negar as conquistas, como poderemos verificar nos trabalhos analisados a seguir, mas muitos são ainda os desafios e disputas a enfrentar para que a EJA seja reconhecida o interior da universidade como um vetor potente de formação de educadores. Mas, após quase essas duas décadas de realização dos SNF-EJA, qual o quadro de formação que se identifica nos relatos dos trabalhos situados no seminário de 2025? Qual o movimento político para a luta para o alcance da formação docente para a EJA no sentido da concretização do efetivo direito das pessoas jovens, adultas e idosas em processos de escolarização básica?

Há que se tenha em vista uma pergunta fundamental: quem são os sujeitos que demandam a EJA o que, por sua vez, exige uma sólida e apropriada formação inicial de educadores, que considere as especificidades de seus sujeitos. Enquanto não temos as condições favoráveis para tal, seguimos animadas, por Freire, a mobilizar esforços coletivamente para transformação dessa realidade, que torna quase invisível a oferta da EJA na formação inicial na universidade pública.

2. O que documentam os trabalhos dos anais do VI SNF de EJA sobre a formação inicial para a EJA?

Os anais do VI SNF-EJA contam com oitenta e quatro (84) relatos que são oriundos dos Fóruns de EJA de diferentes estados do Brasil. A partir desses foram levantados aqueles que se referiam à formação inicial para a EJA e identificados vinte e quatro (24) trabalhos, em que vinte (20) tratam exclusivamente da formação inicial e quatro (4) articulam formação inicial e continuada. A seguir situa-se a distribuição regional dos trabalhos apresentados ao SNF-EJA que abordam a temática da formação inicial e continuada de educadores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Tabela 1: Distribuição por região, estado e instituições dos 24 trabalhos.

Região	Estado	Nº de trabalhos	Instituições
Sul	Rio Grande do Sul (RS)	1	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
	Santa Catarina (SC)	4	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Instituto Federal Catarinense (IFC) e Faculdade Municipal de Palhoça/SC (FMP/SC)
Subtotal Sul 5			
Sudeste	Rio de Janeiro (RJ)	5	Universidade Federal Fluminense (UFF) (3), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)
	São Paulo (SP)	3	Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (2)
	Minas Gerais (MG)	2	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas)
Subtotal Sudeste 10			
Nordeste	Bahia (BA)	2	Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
	Rio Grande do Norte (RN)	1	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
	Paraíba (PB)	1	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
	Alagoas (AL)	1	Universidade Federal de Alagoas (Ufal)
	Pernambuco (PE)	1	Fórum de EJA de Pernambuco
Subtotal Nordeste 6			
Norte	Pará (PA)	1	Universidade Federal do Pará (UFPA)
	Amapá (AP)	1	Universidade do estado do Amapá

			(UEAP)
Subtotal Norte 2			
Centro-Oeste	Goiás (GO)	1	Instituto Federal de Goiás (IFG)
Subtotal Centro-Oeste 1			
Total de trabalhos: 24			

Fonte: Elaboração das autoras a partir dos Anais do SNF-EJA de 2025.

A distribuição regional dos 24 trabalhos analisados evidencia uma concentração significativa da produção acadêmica na região Sudeste, responsável por 41,7% das pesquisas identificadas, com destaque para instituições do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais.

Em seguida, aparece a região Nordeste, com 25,0% dos trabalhos, indicando uma presença relevante de investigações sobre a temática, especialmente vinculadas a universidades públicas e a espaços de articulação da EJA.

A região Sul reúne 20,8% das produções, com participação de instituições do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, demonstrando também inserção consistente no debate.

Já as regiões Norte (8,3%) e Centro-Oeste (4,2%) apresentam participação mais reduzida, o que pode indicar tanto menor presença de pesquisas apresentadas no evento quanto desigualdades históricas na distribuição da produção científica e das redes acadêmicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos no país. De modo geral, os dados evidenciam que, embora haja capilaridade nacional na produção, persiste uma assimetria regional, com maior concentração de estudos nas regiões Sudeste e Nordeste, que juntas respondem por aproximadamente dois terços dos trabalhos analisados. Essa menor presença pode indicar desigualdades na produção acadêmica sobre a temática ou diferenças na participação das instituições dessas regiões no próprio evento, até mesmo pela proximidade regional e localização no sudeste da realização do evento que foi em Niterói, Rio de Janeiro. Vejamos a configuração desses trabalhos apresentada no quadro 1:

Quadro 1: Vinte trabalhos que objetivaram analisar exclusivamente a Formação Inicial nas diferentes Instituições de Ensino Superior

Nº	Autores	Instituições	Título do trabalho	Tipo de oferta da formação para a EJA	Síntese dos trabalhos
1	Elisete Enir Bernardi Garcia; Rafael Arenhaldt	UFRGS	Formação Inicial Docente e a Educação de Jovens e Adultos: experiências no curso de Pedagogia da UFRGS	Disciplina específica + práticas formativas	No curso de Pedagogia da UFRGS, a formação inicial para a EJA ocorre principalmente por meio de disciplina específica no currículo, articulada a atividades formativas e reflexões pedagógicas sobre os sujeitos da modalidade.
2	Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva	UFOP	Formação Inicial e Educação de Jovens e Adultos: um relato da experiência do PIBID na Pedagogia (UFOP)	Extensão / PIBID	Na Pedagogia da UFOP, a inserção da EJA na formação inicial ocorre sobretudo por meio do PIBID, que possibilita a inserção dos licenciandos em turmas da modalidade e articula formação teórica e prática docente.
3	Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin; Ângela Della Flora	UFSC	A formação inicial de educadoras(es) da EJA no curso de Pedagogia da UFSC e o “ainda não lugar” nas demais licenciaturas	Disciplina específica / baixa presença nas licenciaturas	Na UFSC, a formação para a EJA ocorre principalmente no curso de Pedagogia por meio de disciplina específica, enquanto nas demais licenciaturas a modalidade apresenta baixa presença curricular.

Nº	Autores	Instituições	Título do trabalho	Tipo de oferta da formação para a EJA	Síntese dos trabalhos
4	Angélica Kuhn	IFSP	As especificidades da EJA e a formação inicial de professores nas licenciaturas	Inserção transversal	Nas licenciaturas analisadas do IFSP, a EJA aparece de forma transversal em disciplinas pedagógicas, sendo abordada como temática associada às políticas educacionais e diversidade.
5	Francisco Canindé da Silva	UERN	Formação inicial de professores da EJA: o que ousamos sonhar na UERN?	Inserção transversal	Na UERN, a temática da EJA aparece integrada a disciplinas pedagógicas da formação docente, constituindo abordagem transversal no currículo.
6	Adriana Barbosa da Silva; Jaqueline Pereira Ventura	UFF	Formação inicial de professores da educação de trabalhadores nos cursos de licenciatura da UFF	Inserção transversal / educação de trabalhadores	Nos cursos analisados da UFF, a formação relacionada à EJA ocorre por meio de abordagens transversais vinculadas ao debate sobre educação de trabalhadores e relações entre trabalho e educação.
7	Rosa Malena de Araújo Carvalho	UFF/UERJ	A formação inicial na licenciatura em Educação Física e a Educação de Jovens e Adultos	Inserção transversal em licenciatura específica	Nas licenciaturas em Educação Física analisadas, a EJA aparece pontualmente em componentes curriculares que discutem possibilidades pedagógicas da modalidade.

Nº	Autores	Instituições	Título do trabalho	Tipo de oferta da formação para a EJA	Síntese dos trabalhos
8	Paula Cabral; Maria Herminia Lage Fernandes Laffin	UDESC	A EJA no curso de Pedagogia na UDESC: da presença às entrelinhas na formação inicial de professores/as	Inserção transversal	No curso de Pedagogia da UDESC, a EJA aparece de forma indireta no currículo, sendo abordada em disciplinas que tratam das modalidades de ensino e políticas educacionais.
9	Aleir Ferraz Tenório	IFG	A educação de jovens e adultos na formação inicial de professores do IFG: relato de experiência	Estágio / prática pedagógica	No IFG, a formação para a EJA ocorre por meio de experiências práticas e atividades pedagógicas que aproximam os licenciandos da realidade educativa da modalidade.
10	Eduardo Jorge Lopes da Silva	UFPB	Relatos de experiências na formação inicial de pedagogos: o caso do curso de Pedagogia do Campo da UFPB	Estágio / prática pedagógica	No curso de Pedagogia do Campo da UFPB, a EJA aparece articulada às práticas formativas do curso e às experiências educativas desenvolvidas com comunidades.
11	José da Silva	FEJA/PE	Relato de experiência na formação inicial de professores para a EJA nos cursos de pedagogia e licenciaturas	Estágio / prática pedagógica	O trabalho apresenta experiências e reflexões filosóficas sobre formação do autor do trabalho.

Nº	Autores	Instituições	Título do trabalho	Tipo de oferta da formação para a EJA	Síntese dos trabalhos
12	Sheilla Brasileiro	PUC Minas	A formação inicial de professores para a EJA: relato de experiência no curso de Pedagogia	Disciplina específica	No curso de Pedagogia da PUC Minas, a formação inicial para a EJA ocorre por meio de componente curricular específico dedicado à discussão da modalidade.
13	Eula Regina Lima Nascimento	UFPA	Formação inicial de professores e educação de pessoas jovens/adultas e idosas	Inserção transversal	Na UFPA, a EJA é abordada em componentes formativos que discutem as especificidades educativas de jovens, adultos e idosos.
14	Jarina Rodrigues Fernandes; Fabiana Marini Braga	UFSCar	Formação inicial para a EJA na UFSCar – Campus São Carlos	Disciplina específica / inserção curricular	Na UFSCar, a EJA aparece no currículo por meio de disciplinas e discussões formativas voltadas à compreensão da modalidade na formação docente.
15	Juliane Aparecida de Paula Perez Campos	UFSCar	Formação inicial em licenciatura em Educação Especial e a inserção da EJA no ensino, pesquisa e extensão	Ensino, pesquisa e extensão	Na licenciatura em Educação Especial da UFSCar, a EJA aparece articulada às atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas no curso.

Nº	Autores	Instituições	Título do trabalho	Tipo de oferta da formação para a EJA	Síntese dos trabalhos
16	Rita de Cássia Santana de Oliveira	UNEB	A formação inicial de professores/as da EJA: tensões, sentidos e proposições	Reflexão curricular / presença incipiente	O trabalho discute tensões e limites para institucionalização curricular da EJA na formação inicial, indicando presença ainda fragmentada.
17	Renato Pontes Costa	PUC-Rio	Educação de jovens e adultos na formação inicial dos licenciandos: uma provocação aos cursos de licenciatura da PUC-Rio	Baixa presença curricular	Na PUC-Rio, o estudo evidencia a baixa presença da EJA na formação inicial dos licenciandos e a ausência de espaços sistemáticos de formação.
18	Deisi Cord	FMP/SC	Ineditismo frágil: formação de professores para a EJA em tempos de Contração curricular	Inserção pontual na formação inicial na Pedagogia; presença frágil no currículo das licenciaturas	Em reformas curriculares e redução de componentes formativos. Evidencia que a EJA aparece de forma limitada ou periférica nos currículos das licenciaturas, muitas vezes sem disciplina específica ou com tratamento transversal pouco aprofundado. A formação é marcada por um “ineditismo frágil”, revelando fragilidade institucional e curricular na formação docente para atuar na EJA.

Nº	Autores	Instituições	Título do trabalho	Tipo de oferta da formação para a EJA	Síntese dos trabalhos
19	Valéria Silva de Moraes Novais	UEAP	Formação inicial de educadoras(es) da EJA no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amapá	Disciplina específica	No curso de Pedagogia da UEAP, a formação para a EJA ocorre por meio de disciplina específica e atividades formativas associadas.
20	Jamile Delagnelo Fagundes da Silva	IFC	A EJA na formação inicial: estudo nos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Santa Catarina	Inserção transversal / presença desigual	Nos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Santa Catarina analisados, a EJA aparece de forma desigual, sendo tratada transversalmente em algumas disciplinas.

Fonte: Elaboração das autoras a partir dos Anais do SNF-EJA (2026).

Categoriza-se a seguir os trabalhos apresentados no Quadro 1 em sete aspectos que se articulam, são eles:

a. Uma ainda tímida presença curricular da EJA nos cursos de formação docente

Um dos elementos recorrentes nos trabalhos analisados refere-se à presença da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos currículos das licenciaturas e do curso de Pedagogia. Os estudos apontam para diferentes formas de inserção da modalidade na formação inicial docente. Em alguns cursos, a EJA aparece como disciplina específica, obrigatória ou optativa, sobretudo nos cursos de Pedagogia. Experiências relatadas nos trabalhos indicam a presença de componentes curriculares voltados à modalidade em instituições como a UFRGS, UFSC, UEAP, na

FMP/SC e PUC Minas. No entanto, os autores observam que, mesmo quando existe disciplina específica, ela frequentemente aparece de forma isolada no currículo, sem articulação mais ampla com outras áreas da formação docente.

Outra forma identificada é a inserção transversal da temática da EJA em disciplinas mais amplas, como políticas educacionais, diversidade, educação popular ou práticas pedagógicas. Essa forma de presença é apontada em análises sobre cursos da UDESC, IFG, IFC e UFSCar. Nesses casos, a modalidade aparece de maneira indireta ou pontual, sem constituir um eixo estruturante da formação. Alguns trabalhos também evidenciam a ausência ou fragilidade da EJA nos currículos das licenciaturas específicas, como é o caso da UFSC, da PUC-Rio e do IFSP. Os trabalhos indicam que, embora a modalidade esteja presente na realidade educacional brasileira, ela permanece pouco visível na formação inicial de professores, particularmente nas licenciaturas.

b. Experiências formativas vinculadas à prática docente

Outro elemento destacado nos trabalhos refere-se às experiências práticas relacionadas à EJA durante a formação inicial. Em alguns cursos, os estudantes têm a possibilidade de realizar estágio supervisionado em turmas da modalidade, o que contribui para aproximar os licenciandos da realidade educacional de jovens, adultos e idosos.

Relatos presentes nos anais indicam experiências desse tipo em instituições como a UERN, a UFPB (no curso de Pedagogia - Educação do Campo) e em cursos de licenciatura analisados na UFF. Os autores destacam que o contato direto com turmas da modalidade pode possibilitar e problematizar concepções preconcebidas sobre os sujeitos da EJA e compreender as especificidades pedagógicas do trabalho educativo com esses estudantes.

c. Programas institucionais e projetos formativos

Diversos trabalhos apontam que muitas experiências formativas relacionadas à EJA acontecem fora do currículo obrigatório, especialmente por meio de programas institucionais e projetos acadêmicos. Entre as iniciativas destacadas estão programas como o Pibid, projetos de extensão universitária e atividades de pesquisa. Um exemplo é a experiência do Pibid no curso de Pedagogia da UFOP, em que a EJA se constitui como espaço de vivências pedagógicas e de reflexão sobre a prática docente.

As conclusões dos trabalhos ainda indicam que a formação inicial para a modalidade frequentemente depende de iniciativas específicas de docentes e grupos de pesquisa, evidenciando o papel da universidade na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, o que evidencia uma personificação das iniciativas e o desafio da assunção da EJA pela institucionalidade.

d. Relação entre EJA e educação de trabalhadores

Alguns relatos que discutem a formação inicial para a EJA em diálogo com a educação de trabalhadores e com a tradição da educação popular. Esse enfoque aparece especialmente em análises realizadas em instituições como a UFF, UNEB e PUC-Rio. Nesses estudos, a formação inicial é compreendida a partir de uma perspectiva crítica, que relaciona a modalidade com direitos educacionais, desigualdades sociais e trajetórias de trabalhadores. A EJA é entendida não apenas como uma modalidade da educação básica, mas como um campo de atuação pedagógica vinculado às lutas sociais pelo direito à educação.

e. Experiências em licenciaturas específicas

Poucos trabalhos abordam experiências formativas em licenciaturas específicas, evidenciando a necessidade de ampliar o

debate sobre a EJA nesses cursos. Entre os exemplos apresentados estão estudos sobre a presença da modalidade na licenciatura em Educação Física (UFF/UERJ) e na licenciatura em Educação Especial (UFSCar). Essas análises mostram que a formação inicial nessas áreas ainda aborda pouco as especificidades pedagógicas da EJA, indicando a necessidade de ampliar a discussão sobre a modalidade para além do curso de Pedagogia.

f. Formação articulada a ensino, pesquisa e extensão

Outra característica presente em vários trabalhos refere-se à articulação entre ensino, pesquisa e extensão na formação inicial para a EJA. Experiências relatadas em instituições como UFSCar, IFG e nos Institutos Federais de Santa Catarina indicam que a modalidade pode se constituir como espaço de produção de conhecimento e de desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Nessas experiências, a EJA se evidencia como um campo formativo que envolve investigação acadêmica, intervenção pedagógica e diálogo com comunidades e movimentos sociais.

g. Tensões e limites identificados

Apesar das experiências relatadas, os trabalhos analisados apontam diversos limites na formação inicial de professores para a EJA. Entre os principais aspectos destacados estão a baixa presença da EJA nos currículos das licenciaturas, a fragmentação das experiências formativas e a dependência de iniciativas isoladas de docentes e projetos específicos. Os estudos indicam desse modo, a necessidade de ampliar o contato dos licenciandos com a realidade das turmas de EJA, aprofundar a discussão teórica sobre os sujeitos da modalidade e fortalecer a presença da temática nos currículos da formação docente.

Muitas experiências formativas relacionadas à EJA são desenvolvidas por meio de projetos de extensão, programas

institucionais ou iniciativas de grupos de pesquisa, o que evidencia tanto a importância dessas ações quanto a fragilidade de sua inserção curricular. Assim, os estudos analisados apontam para a necessidade de fortalecer a presença da EJA na formação inicial docente, ampliando sua inserção nos currículos das licenciaturas e promovendo experiências formativas que articulem fundamentos teóricos, práticas pedagógicas e compreensão crítica das realidades sociais dos sujeitos da modalidade.

De modo geral, os trabalhos apresentados no VI SNF-EJA indicam que a formação inicial para a Educação de Jovens e Adultos nas licenciaturas e nos cursos de Pedagogia caracteriza-se por uma presença desigual nos currículos das instituições. A formação para a EJA aparece com maior frequência na Pedagogia, enquanto permanece pouco explorada nas licenciaturas específicas. Como afirma Cord (2026) a formação para a EJA vem sendo marcada por um “ineditismo frágil”, revelando fragilidade institucional e curricular na formação docente para atuar na EJA.

Nesse sentido, a noção de “ineditismo frágil”, mostra-se particularmente fecunda como chave interpretativa para compreender o cenário atual. Trata-se de uma formação que, embora produza experiências inovadoras e significativas, não se sustenta de forma contínua e estruturada nos currículos, revelando sua vulnerabilidade frente às dinâmicas institucionais e às políticas educacionais em curso.

A partir dos elementos identificados, é possível propor um modelo analítico para compreender a formação inicial de educadoras(es) da EJA nas licenciaturas, estruturado em três dimensões interdependentes: (i) dimensão curricular, que diz respeito às formas de inserção da EJA nos cursos — variando entre presença estruturada, inserção transversal ou ausência; (ii) dimensão institucional, que envolve o grau de reconhecimento e sustentação da modalidade nas políticas e nos projetos pedagógicos das instituições, frequentemente marcado por baixa institucionalização e descontinuidade; e (iii) dimensão político-

pedagógica, que expressa as concepções de formação, em geral ancoradas em perspectivas críticas, vinculadas à educação popular e ao direito à educação. A articulação dessas dimensões permite compreender que a formação inicial para a EJA se configura como um campo tensionado entre práticas formativas relevantes, mas localizadas, e limites estruturais que dificultam sua consolidação como componente orgânico da formação docente. Nesse quadro, a noção de “institucionalização frágil” (Cord, 2025) sintetiza o movimento observado: há produção de experiências e conhecimentos relevantes, porém sem sustentação sistêmica, o que mantém a EJA em posição periférica nas licenciaturas.

3. Quais os elementos que se destacam nos trabalhos dos anais do VI SNF-EJA que articulam a formação inicial e a continuada para a EJA?

Inicialmente apresenta-se o quadro dos quatro (4) trabalhos que articulam a formação inicial à continuada, para dele extrair os que efetivamente situam reflexões que contribuem para o objetivo do presente artigo.

Quadro 2: Quatro trabalhos que articularam Formação Inicial + Continuada

Nº	Autores	Título	IES	Síntese do trabalho
1	Elionaldo Fernandes Julião	A experiência do Instituto de Educação de Angra dos Reis na formação inicial e continuada de professores de EJA	UFF	<p>O trabalho apresenta a experiência institucional de formação inicial e continuada de professores da EJA vinculada ao Instituto de Educação de Angra dos Reis. O relato descreve um projeto de formação inicial e continuada em EJA desenvolvido no Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR/UFF), voltado para atender a região da Costa Verde do Rio de Janeiro (Angra dos Reis, Itaguaí, Mangaratiba, Paraty e Rio Claro). Esse projeto articula ensino, pesquisa e extensão no interior da universidade.</p> <p>A formação inicial ocorre no curso de Pedagogia da UFF (campus Angra dos Reis) mediante alguns componentes curriculares uma disciplina dedicada à modalidade: a de Educação de Jovens e Adultos que objetiva analisar políticas públicas de EJA, fundamentos pedagógicos da modalidade e questões curriculares e didáticas da educação de jovens e adultos.</p> <p>Ainda conta com estágio e prática pedagógica em EJA</p> <p>A formação também envolve experiências práticas, por meio de pesquisa e prática Pedagógica compreendendo a realidade das escolas.</p> <p>Há outros componentes relacionados a contextos específicos como: Educação em contextos não escolares e educação de adolescentes, jovens e adultos em situação de restrição ou privação de liberdade.</p> <p>A formação inicial também é ampliada por atividades ligadas ao Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos (NEDEJA), como: projetos de extensão voltados à formação de professores da região; pesquisas sobre a realidade da EJA na Costa Verde; organização do Fórum de EJA da região Sul Fluminense; manutenção de acervo e documentação sobre EJA.</p>

Nº	Autores	Título	IES	Síntese do trabalho
2	Gilvanice Barbosa da Silva Musial	Formação inicial e continuada de professores para a educação de pessoas jovens, adultas e idosas	UFBA	<p>O relato discute experiências de formação inicial e continuada voltadas à educação de pessoas jovens, adultas e idosas. Situa alguns aspectos da oferta da formação inicial nas licenciaturas, principalmente a necessidade de: discussão sobre revisão e redimensionamento curricular dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas; inclusão de componentes curriculares obrigatórios relacionados à EJA; incorporação de educação popular e perspectiva freireana nos currículos; articulação entre formação inicial e experiências como Pibid voltadas à EJA. Indica que a formação inicial ocorre principalmente por meio de: disciplinas sobre EJA nos cursos de licenciatura; projetos de iniciação à docência e extensão; revisão curricular para ampliar a presença da modalidade e evidencia processos institucionais de inclusão da EJA na formação docente.</p>
3	Alessandra Nicodemos	Formação inicial, continuada e em serviço de educadores da EJA: percursos de uma pesquisadora militante	UFRJ	<p>Situa uma reflexão autobiográfica e política sobre a trajetória de formação de educadores da EJA, articulando pesquisa, extensão e militância.</p> <p>Quanto à formação inicial nas licenciaturas, o texto aponta que: a formação ocorre em cursos de Pedagogia e licenciaturas, mas frequentemente não é estruturada de forma central nos currículos; a formação se fortalece através de projetos de pesquisa, extensão e participação em redes e fóruns de EJA; experiências formativas também ocorrem por meio de programas de iniciação à docência e práticas pedagógicas com estudantes da modalidade.</p> <p>Assim, o trabalho enfatiza que a formação inicial na EJA não se limita às disciplinas formais, sendo construída também por: extensão universitária; projetos de pesquisa e participação em movimentos e fóruns de EJA.</p>

Nº	Autores	Título	IES	Síntese do trabalho
4	Maria da Conceição Valença da Silva	Formação inicial e continuada de educadores de jovens e adultos em espaços de privação de liberdade	UFAL	O estudo discute a formação inicial e continuada de educadores que atuam em contextos de privação de liberdade. Em relação à formação inicial , o trabalho afirma que: a formação inicial nas licenciaturas geralmente não contempla adequadamente as especificidades da EJA; a preparação para atuar em contextos como educação prisional é ainda mais limitada; muitas vezes a formação ocorre posteriormente, em cursos ou processos de formação continuada. Ou seja, o texto evidencia mais um desafio e uma necessidade na formação inicial docente.

Fonte: Elaboração das autoras a partir dos Anais do SNF-EJA de 2025.

Os resultados situados nos quatro relatos apontam para questões fundamentais voltadas à formação inicial, assim como à sua relação com a formação continuada. Vejamos:

a) Há a defesa de uma visão crítica de formação dialógica e popular inspirada em Paulo Freire, como elemento importante na construção dos currículos e nas práticas formativas dos docentes da EJA.

b) É constante o indicativo sobre a necessidade de incluir a EJA como componente obrigatório nos currículos de licenciatura, com revisão dos Projetos Pedagógicos de Curso e fortalecimento de disciplinas específicas e práticas pedagógicas voltadas à modalidade da EJA como Educação Básica.

c) Os trabalhos mostram que a formação inicial e continuada de professores da EJA depende da articulação entre diferentes dimensões universitárias, indo além das disciplinas formais e envolvendo estágios, projetos de extensão, pesquisa e participação em fóruns e movimentos sociais.

d) Destaca-se o desafio da formação inicial para pensar a formação para a docência em espaços como os da educação em situação de privação de liberdade, das comunidades quilombolas, de trabalhadores de diferentes setores, entre outros.

e) Outra constatação que se ressalta é a importância da existência de projetos e grupos de pesquisa e extensão no âmbito universitário, como o mapeamento, organização e desenvolvimento de ações de formação docente, fortalecendo redes e fóruns regionais.

Ainda em relação à formação continuada os quatro trabalhos apontam três aspectos marcantes da formação de educadores da EJA. Primeiramente, destaca-se a centralidade da formação em serviço, fortemente ligada à prática docente nas redes de ensino. Os relatos situam que a formação em serviço é estruturada e se dá por meio de programas institucionais, projetos universitários e parcerias entre universidades e escolas, evidenciando o caráter colaborativo e prático dessas iniciativas. Esse processo favorece a troca de experiências e a atualização dos profissionais,

potencializando o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas e alinhadas às demandas reais da EJA.

Essa formação é apontada como uma necessidade premente de que se contemplem as especificidades dos sujeitos da EJA: sua diversidade de perfis, como a educação de pessoas idosas, a atuação em espaços de privação de liberdade e a abordagem das relações entre educação, trabalho e direitos sociais. Essa formação é demandada para garantir que os educadores possam melhor lidar com os desafios particulares desses contextos, promovendo uma educação mais inclusiva e significativa.

3.1 Como se caracteriza a oferta da formação em EJA nos estudos analisados?

Os vinte e quatro estudos analisados são de autoria de docentes do ensino superior, em sua maioria docentes de universidades públicas de diferentes regiões do país, especialmente dos estados do Rio de Janeiro (UFF, IEAR/UFF, UERJ e UFRJ), Minas Gerais (UFMG, UFJF e UFOP), Rio Grande do Norte (UERN – Campus Avançado de Assú), Santa Catarina (UFSC, UDESC, FMP/SC e Instituto Federal Catarinense – IFC) e Rio Grande do Sul (UFRGS, Campus Central e Campus Litoral Norte). Também integram o conjunto estudos vinculados a instituições de outros estados, como Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Instituto Federal de Goiás (IFG), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade do Estado do Amapá (UEAP), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e Universidade do Estado da Bahia (UNEB), além de instituições comunitárias ou privadas, como PUC-Rio e PUC Minas, e do Fórum de EJA de Pernambuco.

Boa parte dos estudos focaliza experiências vividas pelos docentes com a EJA, no ensino superior, em especial, os que apresentam trajetórias mais recentes de inserção nas instituições

de ensino superior, principalmente em universidades e institutos de educação públicos.

Esses textos buscam sistematizar a formação para a EJA em suas instituições, em face da diversidade que envolve a EJA e suas especificidades. Os textos permitem situar os vários cursos de licenciatura com os quais os sujeitos docentes estão envolvidos, sendo a maior parte com a Pedagogia, seguida da Educação Física, Letras, Ciências Biológicas e Matemática, o que mostra o grande desafio que este Seminário Nacional traz: o de inserção da EJA como disciplina obrigatória nas licenciaturas, além dos cursos de Pedagogia.

As temáticas pautadas, têm predominância de autoria feminina, com vinte e uma autoras e sete autores entre os trabalhos analisados, trazem a formação inicial de forma integrada à formação continuada centrada nos seguintes focos:

a. Experiências de articulação entre ensino, pesquisa e extensão com destaque para o Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos, extensão da UFMG (1989 até hoje) e para incursões na pesquisa sobre o trato dos currículos na EJA, a importância da participação em programas como Pibid e de “práticas pedagógicas” realizadas junto a turmas de EJA.

b. Organização da oferta da EJA nos cursos de Pedagogia como oferta obrigatória e optativa para as demais licenciaturas (UERJ e UFF, UFSC, UDESC e UFMG, UFJF, UFRGS, UERN);

c. Desafios para valorização, reconhecimento e assunção da oferta da EJA na formação inicial, tanto no curso de Pedagogia, como nas demais licenciaturas como tarefa fundamental, das Universidades e do Ministério da Educação.

3.2 Questões Recorrentes que se destacam nos trabalhos

Considerando o objetivo do SNF-EJA e do Eixo Temático 1 – A formação inicial de educadoras(es) da EJA nos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas: concepções, especificidades da

modalidade e princípios ético-políticos – são recorrentes nos textos apresentados algumas pontuações:

a. *Experiências de formação inicial que pautam a modalidade como componente obrigatório* nos cursos de Pedagogia com maior força na UFRGS, *Campus* Central de Porto Alegre, pelos percursos comum e formativo da EJA, com oferta de 8 disciplinas obrigatórias, sendo uma de formação geral 75 h, e 7 obrigatórias específicas, ofertadas em quatro etapas, com carga horária de 300 h, seguida da UERJ, com oferta de cinco disciplinas obrigatórias; do *Campus* Litoral Norte da UFRGS, com três disciplinas; e das experiências da UFMG e da UFF, que contam com componentes obrigatórios de aproximadamente 60 horas, a UERN com uma disciplina obrigatória de 60h e a UFSC, com uma obrigatória de 72h ofertada no 5º semestre.

Poucas são as Universidades que contemplam nas licenciaturas disciplinas obrigatórias. Destaca-se nesse sentido, um componente curricular obrigatório no curso de Educação Física da UFJF intitulado "Educação Física escolar e Educação de Jovens e Adultos". No IFSP há uma disciplina obrigatória de EJA nos cursos de Matemática e de Letras. Os demais trabalhos documentam a ausência de disciplinas obrigatórias e/ou optativas nas demais licenciaturas.

É importante situar que todas as ofertas têm como eixo articulador o ensino, a pesquisa e extensão. Já o Estágio Supervisionado ganha destaque como espaço formativo em instituições formais e não formais. Em algumas universidades têm se desenvolvido junto a Programas de Iniciação à docência, como o Pibid, em integração com a EJA como parte da formação inicial de estudantes (UFOP) Há também a incursão em movimentos de pesquisa pelos docentes do ensino superior, com temáticas cruciais para a formação inicial, como a abordagem do currículo na EJA na perspectiva crítica, o olhar específico sobre o lugar da alfabetização na EJA, sobre os currículos das escolas, sendo que a especificidade da EJA no âmbito da educação de pessoas privadas de liberdade ganha também seu foco.

Vários trabalhos reiteram a importância da articulação teoria prática no desenvolvimento dos componentes curriculares, em especial no campo do estágio supervisionado, embora os docentes se deparem com a desconsideração das especificidades da modalidade no campo de estágio, em vista da falta de estrutura das escolas. Outra questão que afeta diretamente a oferta do Estágio na EJA é o período em que é ofertado, no 7º período, no caso da UERN *Campus Assu*.

Na UERJ, *Campus Maracanã*, o estágio (que se dá nas Instituições e nos Movimentos Sociais) é defendido como o espaço em que as e os pedagogas/os têm contato com as realidades que atravessam os sujeitos da EJA.

Assim, as Instituições que identificaram estágio em EJA são: UERN, UERJ, UFOP e UFRGS.

b. Embora a *organização da oferta da EJA se faça como oferta obrigatória*, já consolidada na maior parte dos cursos de Pedagogia das instituições documentadas, há muito o que se avançar na institucionalidade dessa oferta nos próprios cursos de Pedagogia, tendo em vista os movimentos pendulares da legislação recente que ora contemplam a consideração de sua oferta pelo veio das habilitações incluindo a EJA, (Parecer CNE/CP n. 05 de 2005), ora restringem suas possibilidades de oferta tal como prescrita na Resolução CNE/CP n.01 de 2006, ambas instituintes de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Essa pendulação é evidenciada em um dos trabalhos (UFMG), que nos permite observar a extinção das habilitações e a manutenção de alguma disciplina obrigatória com a proposição de optativas para o próprio curso de Pedagogia e demais licenciaturas, o que não se efetiva, em especial nas demais licenciaturas, conforme quadro indicado pela UFF.

Mesmo discordando de vários elementos e da perspectiva da Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de janeiro de 2024, vale ressaltar e aproveitar as brechas que a mesma nos apresenta ao situar a EJA como modalidade da Educação Básica que requer conhecimentos específicos para a luta em nossas instituições sobre a

obrigatoriedade da oferta da formação em EJA nas diferentes licenciaturas.

Destaca-se também a importância dos Grupos de Pesquisas em EJA nas universidades, como mobilizadores de ações de ensino, pesquisa e extensão de EJA na própria universidade, como nas redes de ensino e espaços não formais.

c.Desafios para valorização, reconhecimento e assunção da oferta da EJA na formação inicial como tarefa da Universidade:

A situação da oferta da EJA relatada na experiência das diversas instituições de ensino superior, chama a atenção para vários desafios a serem enfrentados na efetivação da formação inicial de educadoras e educadores de EJA para responder às demandas específicas de formação de jovens, adultos e idosos, que seguem integrando os índices das estatísticas do analfabetismo absoluto e funcional no país, assim como a busca da elevação da escolaridade dessa população.

Um dos desafios a serem enfrentados é o da insuficiência de concursos públicos e de quadros de professores e pesquisadores para atuarem especificamente com a EJA, situação que tem gerado a sobrecarga de encargos para os poucos profissionais que se ocupam da EJA no interior da instituição, como no caso da UFF, ou mesmo a personificação de tarefas levadas a efeito pelo professor responsável pela oferta da disciplina como o caso da UERN, *Campus Assu*. Este é um desafio mobilizador da pauta política de reivindicação por concursos públicos para responder, de forma específica, à inserção de profissionais da EJA nos quadros da docência do Ensino Superior.

Um outro desafio que é reiterado pela maioria dos trabalhos e que constitui o objetivo que mobilizou o VI SNF-EJA é a luta pela “disciplina obrigatória de EJA nos demais cursos de Licenciatura”, o que demanda também quadros específicos de docentes para a EJA no conjunto das universidades. No caso da UFSC, a EJA vem sendo debatida no Fórum das Licenciaturas e foi aprovada uma deliberação de que a EJA e ERER passem a

compor dois eixos de um componente obrigatório para todas as licenciaturas.

Outra forma de valorização e reconhecimento da EJA tem como proposição pensar o lugar do Pibid na formação inicial, no subprojeto de Educação de Jovens e Adultos, uma vez que, entre as licenciaturas, a EJA tem um espaço reduzido no rol das disciplinas obrigatórias, eletivas e estágios curriculares obrigatórios.

4. Recomendações do grupo de participantes do Eixo Formação Inicial de educadores para a EJA

Um aspecto relevante a ser considerado são as reivindicações e recomendações relatadas pelos participantes do Eixo de Formação Inicial de Educadores de EJA no VI SNF-EJA. Esse grupo de participantes (em sua quase maioria os autores dos trabalhos analisados neste artigo) foi composto majoritariamente por professores e professoras universitários(as), militantes históricas(os) da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pesquisadoras(es), coordenadoras(es) de cursos e fóruns, além de profissionais com trajetória significativa, tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior, abrangendo diferentes regiões do país. Entre eles, há docentes aposentados que seguem ativos na militância, docentes atuantes em licenciaturas como Pedagogia, Letras, História, Ciências Biológicas, e representantes de institutos federais, universidades estaduais, federais e centros de pesquisa.

Muitos participantes têm envolvimento direto com a formação inicial de professores, coordenando ou lecionando disciplinas obrigatórias e/ou optativas de EJA nas licenciaturas, participando de estágios supervisionados, projetos de extensão e investigações sobre políticas públicas e práticas pedagógicas.

Destaca-se a presença de militantes que articulam movimentos sociais, fóruns municipais, regionais e estaduais, além de experiências em EJA prisional, educação popular, alfabetização e extensão universitária junto às redes de ensino. Há

também uma forte articulação com pesquisas em pós-graduação e projetos de qualificação profissional voltados à EJA.

Entre as recorrências nas ações e no reconhecimento político pedagógico delas sobressaíram-se as seguintes questões:

A obrigatoriedade da disciplina de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas licenciaturas, especialmente no curso de Pedagogia, emerge como um eixo central para a formação de professores comprometidos com esta modalidade educativa. A inserção dessa disciplina é vista como fundamental para estruturar e qualificar a trajetória dos futuros docentes, garantindo uma preparação adequada para os desafios específicos da EJA.

Essa ampliação da oferta de EJA é reconhecida como urgente, contemplando diferentes contextos, como escolas do campo, unidades prisionais e espaços urbanos, e promovendo práticas pedagógicas emancipatórias e contextualizadas, alinhadas às necessidades dos educandos. Defende-se, também, a ampliação de componentes curriculares obrigatórios e optativos que abordem a EJA e a Educação Popular nas licenciaturas, diversificando e aprofundando o debate sobre essas temáticas na universidade.

A garantia do estágio supervisionado em EJA, inclusive em contextos de difícil oferta, como em áreas rurais, é considerada indispensável para a inserção dos futuros profissionais em diferentes realidades educacionais. Outro ponto ressaltado é a importância do desenvolvimento de pesquisas aplicadas, que busquem compreender os impactos da EJA na vida dos educandos e de suas famílias, bem como as especificidades do trabalho docente nessa modalidade. Além disso, destaca-se a necessidade de articular a formação inicial com a formação continuada, integrando as práticas de estágio, pesquisa e extensão voltadas à EJA. Essa integração fortalece o vínculo entre teoria e prática, aproximando os estudantes da realidade dos educandos jovens, adultos e idosos.

No processo formativo é essencial a articulação entre a formação docente e as demandas dos estudantes trabalhadores,

valorizando a escuta das vozes dos próprios educandos e das comunidades em que estão inseridos. Outro aspecto fundamental é a participação ativa de docentes e estudantes em fóruns e movimentos sociais, visando fortalecer a luta política pela valorização da EJA e o enfrentamento de retrocessos nas políticas públicas institucionais e legais.

A promoção de projetos e ações de extensão universitária, como círculos de cultura, programas de alfabetização e parcerias com redes de ensino municipais e estaduais, é apontada como estratégia relevante para ampliar a presença da EJA e incentivar a participação social no processo educativo.

O fortalecimento de políticas públicas que assegurem financiamento, valorização e reconhecimento institucional da EJA é considerado estratégico para a consolidação dessa oferta. Da mesma forma, é indispensável o estabelecimento de diálogo permanente entre universidade, escolas, movimentos sociais e fóruns de EJA.

Por fim, destaca-se a promoção da formação de professores militantes, comprometidos com a transformação social e com a defesa do direito à educação para jovens e adultos, consolidando assim a EJA como um campo fundamental na luta pela inclusão e pela justiça social no Brasil.

Para o alcance dessas questões e recomendações o grupo de educadoras e educadores do Eixo 1 reiteraram a criação do documento que oriente as Instituições de Ensino Superior (IES) que indique e reivindique tornar obrigatória a disciplina de EJA em todas as licenciaturas e ampliar os componentes curriculares da área, incluindo estágios específicos em EJA e proposição de ação mais incisiva do MEC para destinação de vagas em concursos públicos para EJA nas IES como política afirmativa.

Essas educadoras e educadores justificaram tal reivindicação a partir de dois aspectos: a) dos dados da alta demanda de escolarização no Brasil (cerca de 70 milhões de pessoas), reforçando o direito universal à educação; b) os elementos legais dispostos na Resolução CNE/CP Nº 4, DE 2024, já citada neste

texto, que dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores da educação básica, o que inclui a EJA como modalidade da Educação Básica, demandada na formação docente.

Esse documento foi criado com participação dos diferentes eixos e aprovado ao final do VI SNF-EJA intitulada Carta de Niterói²: por uma política pública nacional de formação docente para a EJA. A partir dessa carta o grupo de educadores indicou as seguintes estratégias de ação: mobilização social e pressão política para implementação das políticas propostas; a defesa da integração ensino, pesquisa e extensão como estratégia de fortalecimento da EJA; a busca e a reivindicação de financiamento específico junto aos órgãos de fomento para projetos de pesquisa (CNPq, Capes e outras instituições), extensão e estágios, inclusive via Pibid. Tais financiamentos seriam pensados como ações de inclusão afirmativa.

Por último, o grupo destacou como fundamental a recomendação ao Ministério da Educação de que é preciso ir além do modelo EaD/híbrido na formação continuada no contexto do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Reconhece-se sua importância, mas precisa-se avançar, buscando maior qualidade e articulação com a realidade da EJA.

Considerações

A análise dos trabalhos apresentados no VI SNF-EJA evidencia que a formação inicial de educadoras(es) para a Educação de Jovens e Adultos, embora sustentada por experiências formativas relevantes e por um consistente acúmulo teórico no campo, ainda se caracteriza por uma inserção desigual e pouco institucionalizada nos currículos das licenciaturas. Tal

² Disponível em: <https://forumeja.org.br/rio-de-janeiro/carta-de-niteroi-por-uma-politica-publica-nacional-de-formacao-docente-para-a-eja/> Acesso em: 16 mar. 2026.

cenário revela que, apesar dos avanços identificados, a EJA permanece em posição periférica na formação docente, especialmente nas licenciaturas específicas, concentrando-se majoritariamente nos cursos de Pedagogia.

A partir do modelo analítico construído neste estudo — que articula as dimensões curricular, institucional e político-pedagógica —, torna-se possível compreender que a presença da EJA na formação inicial não se traduz, necessariamente, em processos de consolidação estruturada. Ao contrário, os dados indicam a permanência de um quadro de institucionalização frágil (Cord, 2026), no qual a oferta formativa depende, em grande medida, do engajamento de docentes, grupos de pesquisa e projetos de extensão, sem sustentação consistente nas políticas institucionais e nos projetos pedagógicos de curso.

Nesse contexto, destacam-se, por um lado, práticas formativas que articulam ensino, pesquisa e extensão e que se ancoram em perspectivas críticas, fortemente vinculadas à educação popular e à defesa do direito à educação durante toda a vida. Essas experiências revelam potencialidades importantes na construção de uma formação docente comprometida com as especificidades dos sujeitos da EJA e com a transformação das desigualdades sociais. Por outro lado, persistem limites estruturais que dificultam a consolidação dessa formação, tais como a baixa presença da modalidade nos currículos, a fragmentação das experiências formativas, a insuficiência de componentes curriculares específicos e a escassez de quadros docentes especializados.

Esses elementos evidenciam que a inserção da EJA na formação inicial de professores ultrapassa uma questão estritamente curricular, configurando-se como um campo de disputa política no interior das universidades e das políticas públicas educacionais. Trata-se de uma disputa que envolve o reconhecimento da EJA como modalidade da educação básica que demanda conhecimentos específicos, bem como a definição de prioridades institucionais no âmbito da formação docente.

Diante desse quadro, reafirma-se a necessidade de avançar na institucionalização da EJA como componente estruturante da formação inicial, o que implica sua incorporação obrigatória nos currículos das licenciaturas, a ampliação de componentes curriculares específicos, a garantia de estágios supervisionados na modalidade e a constituição de quadros docentes dedicados à área. Do mesmo modo, torna-se fundamental fortalecer políticas públicas que assegurem financiamento, reconhecimento institucional e condições objetivas para a consolidação da EJA na formação docente.

Em síntese, a EJA na formação inicial permanece não como ausência, mas como presença não consolidada — e é nessa condição que se inscreve o principal desafio político e acadêmico evidenciado por este estudo.

Por fim, destaca-se que a consolidação da EJA como campo formativo na universidade constitui condição indispensável para a efetivação do direito à educação de jovens, adultos e idosos. Nesse sentido, o fortalecimento da formação inicial de educadoras(es) da EJA não se configura apenas como uma demanda acadêmica, mas como parte de um projeto político mais amplo de democratização da educação e de enfrentamento das desigualdades sociais no Brasil.

Referências

BERNARDI GARCIA, Elisete Enir; ARENHALDT, Rafael. Formação inicial docente e a educação de jovens e adultos: experiências no curso de Pedagogia da UFRGS no Campus Litoral Norte/Tramandaí e Campus Centro/Porto Alegre. In: FÓRUM DE EJA BRASIL. VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 6., 2025, Niterói. *Anais...* Florianópolis: Apoio Editora, 2026. p. 26-31.

BONFIM, Maria Inês do Rego Monteiro; VENTURA, Jaqueline Pereira. Formação de professores e educação de jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas. *edur* [Internet]. 29º de maio de 2023; 31(2). Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/21187> Acesso em 20 de março de 2026..

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 3 jun. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024>. Acesso em: 16 mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 7 jul. 2000. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/pareceres-do-cne/ceb/2000/pcb11_2000.pdf. Acesso em: 16 mar. 2026.

BRASIL. *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá

outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: Decreto nº 6.755/2009 (texto integral). Acesso em: 16 mar. 2026.

BRASILEIRO, Sheilla. A formação inicial de professores para a EJA: relato de experiência no curso de Pedagogia. In: FÓRUM DE EJA BRASIL. VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 6., 2025, Niterói. *Anais...* Florianópolis: Apoio Editora, 2026. p. 344-348.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 80-108, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RBSC8DFvV4B5ybtwbtrYLMN/?lang=pt> Acesso em: 16 mar. 2026.

CABRAL, Paula; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. A EJA no curso de Pedagogia na UDESC: da presença às entrelinhas na formação inicial de professores/as. In: FÓRUM DE EJA BRASIL. VI Seminário Nacional de Formação de Educação de Jovens e Adultos, 6., 2025, Niterói. *Anais...* Florianópolis: Apoio Editora, 2026. p. 100-107.

CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. Formação inicial em licenciatura em Educação Especial e a inserção da EJA no ensino, pesquisa e extensão. In: FÓRUM DE EJA BRASIL. VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 6., 2025, Niterói. *Anais...* Florianópolis: Apoio Editora, 2026. p. 445-448.

CARVALHO, Rosa Malena de Araújo. A formação inicial na licenciatura em Educação Física e a educação de jovens e adultos. In: FÓRUM DE EJA BRASIL. VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 6., 2025, Niterói. *Anais...* Florianópolis: Apoio Editora, 2026. p. 90-93.

CORD, Deisi. Ineditismo frágil: formação de professores para a EJA em tempos de contração curricular. In: FÓRUM DE EJA BRASIL. VI Seminário Nacional de Formação de Jovens e Adultos – SNF-EJA. *Anais...* Florianópolis: Apoio Editora, 2026. p. 445-448.

COSTA, Renato Pontes. Educação de jovens e adultos na formação inicial dos licenciandos: uma provocação aos cursos de licenciatura da PUC-Rio. In: FÓRUM DE EJA BRASIL. VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 6., 2025, Niterói. *Anais...* Florianópolis: Apoio Editora, 2026. p. 490-494.

FÁVERO, Osmar. Paulo Freire, movimentos sociais e Educação de Jovens e Adultos. In *Educação Popular: lugar de construção social coletiva*. Danilo Romeu Streck, Maria Teresa Esteban (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (p. 49-63).

FERNANDES, Jarina Rodrigues; BRAGA, Fabiana Marini. Formação inicial para a educação de jovens e adultos na UFSCar – Campus São Carlos. In: FÓRUM DE EJA BRASIL. VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 6., 2025, Niterói. *Anais...* Florianópolis: Apoio Editora, 2026. p. 378-382.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Entrevista concedida a Neidson Rodrigues. *Presença pedagógica*. jan./fev. 1995. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/f1a0fc73-ad09-4d44-9526-c0645aec5ca3/content> Acesso em: 16 mar. 2026.

FÓRUM DE EJA BRASIL. VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 6., 2025, Niterói, RJ. *Anais...* Florianópolis: Apoio Editora, 2026. Disponível em: <https://forumeja.org.br/rio-de-janeiro/anais-do-vi-seminario->

nacional-de-formacao-de-educadores-de-jovens-e-adultos/.
Acesso em: 15 mar. 2026.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Coordenação) *Professores do Brasil: impasses e desafios*. – Brasília: Unesco, 2009. 294 p. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf> Acesso em: 12 mar. 2026.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A experiência do Instituto de Educação de Angra dos Reis na formação inicial e continuada de professores de EJA. In: FÓRUM DE EJA BRASIL. VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 6., 2025, Niterói. *Anais...* Florianópolis: Apoio Editora, 2026. p. 50-52.

KUHN, Angélica. As especificidades da EJA e a formação inicial de professores nas licenciaturas. In: FÓRUM DE EJA BRASIL. VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 6., 2025, Niterói. *Anais...* Florianópolis: Apoio Editora, 2026. p. 44-49.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Palestra: Formação inicial de educadores no campo da Educação de Jovens e Adultos: espaço de direito e de disputas. In: V Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos: 2015, Campinas. *Palestra [...]*. Campinas: UFSCAR, UNICAMP, USP, UNESP e UNIFESP, 2015.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. 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://revistas.UNEB.br/rieja/article/view/5228>. Acesso em: 16 mar. 2026.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; DELLA FLORA, Ângela. A formação inicial de educadoras(es) da EJA no curso de Pedagogia da UFSC e o “ainda não lugar” nas demais licenciaturas. In: FÓRUM DE EJA BRASIL. VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 6., 2025, Niterói. *Anais...* Florianópolis: Apoio Editora, 2026. p. 37-43.

MACHADO, Maria Margarida. O Professor. In: HADDAD, Sérgio (Coord.). *Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)*. – Brasília: MEC/Inep/ Comped, 2002. 140 p. il. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565, n. 8)

MACHADO, Maria Margarida. Especificidades da formação de professores para ensinar jovens e adultos. In: MOREIRA, Lisita Verbena (Org.). *Formação de professores: concepções e perspectivas*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001. (p.43-58)

MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva. Formação inicial e continuada de professores para a educação de pessoas jovens, adultas e idosas. In: FÓRUM DE EJA BRASIL. VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 6., 2025, Niterói. *Anais...* Florianópolis: Apoio Editora, 2026. p. 311-315.

NASCIMENTO, Eula Regina Lima. Oferta e inserção da educação de jovens e adultos (EJA) nas licenciaturas. In: FÓRUM DE EJA BRASIL. VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 6., 2025, Niterói. *Anais...* Florianópolis: Apoio Editora, 2026. p. 359-364.

NICODEMOS, Alessandra. Formação inicial, continuada e em serviço de educadores da EJA: percursos de uma pesquisadora militante. In: FÓRUM DE EJA BRASIL. VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 6., 2025, Niterói. *Anais...* Florianópolis: Apoio Editora, 2026. p. 428-432.

RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 20, n. 69, 1999. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/es/a/WWPtJf49VY89z4yYrkj4pvy/?lang=pt>
Acesso em: 12 mar. 2026

SILVA, Adriana Barbosa da; VENTURA, Jaqueline Pereira. Formação inicial de professores da educação de trabalhadores nos cursos de licenciatura da UFF. In: FÓRUM DE EJA BRASIL. VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 6., 2025, Niterói. *Anais...* Florianópolis: Apoio Editora, 2026. p. 64-69.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. Relatos de experiências na formação inicial de pedagogos: o caso do curso de Pedagogia do Campo da UFPB. In: FÓRUM DE EJA BRASIL. VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 6., 2025, Niterói. *Anais...* Florianópolis: Apoio Editora, 2026. p. 306-310.

SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues. Formação inicial e educação de jovens e adultos: um relato da experiência do PIBID na Pedagogia (UFOP). In: FÓRUM DE EJA BRASIL. VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 6., 2025, Niterói. *Anais...* Florianópolis: Apoio Editora, 2026. p. 32-36.

SILVA, Francisco Canindé da. Formação inicial de professores da EJA: o que ousamos sonhar na UERN? In: FÓRUM DE EJA BRASIL. VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 6., 2025, Niterói. *Anais...* Florianópolis: Apoio Editora, 2026. p. 53-57.

SILVA, Jamile Delagnelo Fagundes da. A educação de jovens e adultos na formação inicial: um estudo nos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Santa Catarina. In: FÓRUM DE EJA BRASIL. VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de

Jovens e Adultos, 6., 2025, Niterói. *Anais...* Florianópolis: Apoio Editora, 2026. p. 500-504.

SILVA, José da. Relato de experiência na formação inicial de professores para a EJA nos cursos de Pedagogia e licenciaturas. In: FÓRUM DE EJA BRASIL. VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 6., 2025, Niterói. *Anais...* Florianópolis: Apoio Editora, 2026. p. 321-323.

SILVA, Maria da Conceição Valença da. Formação inicial e continuada de educadores de jovens e adultos em espaços de privação de liberdade. In: FÓRUM DE EJA BRASIL. VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 6., 2025, Niterói. *Anais...* Florianópolis: Apoio Editora, 2026. p. 478-483.

SOARES, Leôncio (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/ Secad-MEC/Unesco, 2006. Disponível em: <https://mariaclaradipierro.com.br/wp-content/uploads/2024/11/I-SNF-BH-MCDP.pdf> Acesso em: 12 mar. 2026.

TENÓRIO, Aleir Ferraz. A educação de jovens e adultos na formação inicial de professores do IFG: relato de experiência. In: FÓRUM DE EJA BRASIL. VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, 6., 2025, Niterói. *Anais...* Florianópolis: Apoio Editora, 2026. p. 210-215.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES(AS) DA EJA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: panorama nacional nos sistemas públicos de ensino

Marlene Souza Silva¹

Ana Lúcia Sarmento Henrique²

Este capítulo tem como objetivo fazer uma análise do panorama da formação continuada na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir da sistematização dos trabalhos apresentados no eixo temático intitulado *A formação continuada de educadores/as da EJA na Educação Básica: concepções, especificidades da modalidade e princípios ético-políticos*, no VI Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos (SNF), realizado no Rio de Janeiro, em 2025.

Trata-se, portanto, de uma análise do panorama nacional sobre a formação continuada de educadores que atuam na educação de jovens e adultos, que contempla 14 estados (Bahia, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, São Paulo, Sergipe) e o Distrito Federal, incluindo as ações de formação continuada em serviço, a relação dessa modalidade com a educação profissional, e a contribuição no processo formativo de professores/as por meio da política do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos.

¹ Mestre em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Representante dos fóruns de EJA na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA).

² Doutora pela Universidade Complutense de Madri. Professora aposentada do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Neste IV Seminário Nacional de Formação, a questão central foi a perspectiva de ampliação do diálogo com as instituições públicas de ensino superior sobre a formação inicial da EJA para além dos cursos de pedagogia, com a inclusão dos cursos de licenciaturas, em articulação com a educação básica, para pensar políticas de formação que reconheçam as especificidades dessa modalidade. Assim, os temas deste eixo temático giraram em torno da estrutura política e organizacional da EJA no interior dos sistemas públicos; dos desafios enfrentados pelos sujeitos/as educadores/as da educação básica que atuam na EJA; das ofertas dos cursos; da situação das matrículas nos estados; e dos formatos e conteúdos dos cursos de formação continuada em serviço.

O diálogo entre os/as educadores/as revelou um panorama preocupante da Educação de Jovens e Adultos, referendado pela Resolução CNE/CEB nº 01/2021 (Brasil, 2021), no que se refere às diretrizes operacionais implantadas nos estados, na organização da modalidade. Os efeitos dessas diretrizes operacionais trouxeram consequências para a garantia do direito à educação de milhões de brasileiros/as trabalhadores/as que ainda não tiveram acesso à leitura e à escrita, e aos que ainda não concluíram a educação básica.

Neste sentido, as contribuições dos educadores sinalizam para a construção de ações para se pensar a EJA no cenário atual e buscar alternativas para as políticas de formação inicial e continuada em serviço para assegurar processos pedagógicos emancipatórios, com aprendizagens significativas, de acordo com as necessidades e expectativas dos trabalhadores/as que estudam.

1. A Estrutura e a organização da Educação de Jovens e Adultos nos sistemas públicos de ensino

A Educação de Jovens e Adultos passou a ser direito subjetivo a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), e, no ano de 2000, foi elaborado o primeiro documento normatizador, CNE/CEB nº 03/2000, para orientar os sistemas

públicos de ensino na oferta da modalidade. Porém, os sistemas sempre tiveram dificuldades para reconhecer seus/suas sujeitos/as e sua diversidade, com características específicas, explícita no Artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDBN/96): a educação de jovens e adultos deve levar em consideração as condições de vida e de trabalho dos seus estudantes.

Dessa forma, em diálogo com os educadores participantes do seminário, eles reafirmaram essas limitações dos sistemas públicos de ensino, quando se referem à estrutura e organização da EJA, por desconsiderar as especificidades como modalidade da Educação Básica. Neste contexto, Arroyo (2012) chama a atenção, no sentido de pensar outros sujeitos para outras políticas

Reconhecer que os trabalhadores, os grupos populares são legítimos sujeitos políticos e de políticas, são cidadãos de pleno direito pode ser um grande avanço na tentativa de oferecer novos marcos e novos juízos para novas formulações, análises e legitimação de políticas (ARROYO, 2012, p.330).

Assim, para a construção de políticas específicas, como estabelece a lei maior do país, é necessário reconhecer que EJA precisa de uma organização própria, no interior dos sistemas, para o atendimento aos/às trabalhadores/as dos grupos populares.

Os/as educadores/as, em suas sínteses, pontuaram que boa parte dos sistemas públicos estaduais são organizados em Gerências Regionais (GRs) ou Núcleos Territoriais de Educação (NTE), a fim de facilitar o atendimento pelas secretarias de educação, para reunir os professores das escolas e definir os “municípios polos” para o atendimento educacional em rede. Já os sistemas municipais realizam o atendimento educacional reunindo os professores dos distritos/bairros em locais específicos e de fácil acesso. Os estados da Região Norte ressaltaram que a maior dificuldade está em realizar o atendimento educacional nas áreas indígenas, quilombolas e nas unidades que atendem aos privados de liberdade.

Essa estrutura e organização dificultam a ampliação na oferta da educação de jovens e adultos nos municípios brasileiros,

principalmente os mais distantes, e, em função dessa limitação, as ofertas, no geral, vêm diminuindo, e cada vez mais reduzida no formato presencial com o aumento do ensino a distância. Com base nessa estrutura, legitimada pela Resolução CNE/CEB nº 01/2021 (Brasil, 2021), também muitos estados adotaram a nucleação, com a criação de centros de EJA, cuja maioria fica distante das comunidades onde residem os estudantes. Além disso, o atendimento domiciliar para os idosos, em geral, está reduzido a apenas dois dias na semana.

O resultado dessas medidas provocou o fechamento de turmas e escolas, transformando a educação de jovens e adultos em um verdadeiro “faz de conta”, violando a legislação maior da educação brasileira (CF/1988 e a LDBN/1996). Diante dessa situação, é oportuno lembrar a luta dos fóruns de EJA na defesa do direito à educação das pessoas jovens, adultas e idosas e, como movimento, tem repetido incansavelmente: “A EJA é direito, mas não de qualquer jeito”.

Nesse processo de desmonte da EJA, é fundamental tomar conhecimento da onda neoliberal que atinge a educação, de forma agressiva com políticas antipopulares e anti-democráticas. Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, faz um alerta

Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. Em nível Internacional começa a aparecer uma tendência em aceitar os reflexos cruciais da nova ordem mundial como naturais e inevitáveis (Freire, 1996.p.16).

Todas essas questões trazidas pelos educadores perpassam pela ética, e nesse sentido, como bem disse Freire, é necessário definir de qual ética estamos falando. Isso porque, muitos trazem em seus escritos essas políticas e os prejuízos causados à educação de jovens e adultos, principalmente no tocante às políticas de formação inicial e continuada com o mínimo de recursos destinados para este fim. Na maioria das vezes, a formação

continuada, tema deste capítulo, se reduz a palestras, encontros pedagógicos ou cursos de curta duração.

2. As ofertas e as matrículas na modalidade de EJA nos estados

Feitos esses apontamentos gerais, para se ter uma ideia panorâmica, resumimos a seguir, em ordem alfabética, dos estados da federação que apresentaram seus trabalhos, o que foi discutido sobre estrutura, organização e oferta de matrícula na EJA no país. Convém destacar que os autores tiveram autonomia para a escrita de seu trabalho, de modo que nem todos apresentaram dados sobre os mesmos aspectos da organização, estrutura e matrícula. Por exemplo, o estado da Bahia e do Maranhão, apresentaram apenas dados sobre a formação continuada. Dos 14 representantes dos estados, 12 apresentaram dados sobre a oferta de EJA.

Em Goiás, 97 municípios não registraram nenhuma matrícula na EJA em 2024 (Brasil, 2025a). Além disso, dos 246 municípios goianos, 16 não aderiram ao Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA. Há, desde 2019, a oferta da EJA a distância, por meio do Programa EJA-TEC, no terceiro segmento (Ensino Médio) e, desde 2022, no segundo segmento (Ensino Fundamental), contrariando a Resolução CNE/CEB nº 03/2025 que, em seu artigo 8º, veda a oferta da EJA presencial no ensino fundamental (Brasil, 2025b), em quaisquer dos segmentos. No entanto, o estado de Goiás abriu novas matrículas para o segundo semestre de 2025. Atualmente, o número de matrículas no EJA-TEC é superior ao da EJA presencial nas duas etapas da modalidade.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia ofertava, até o ano letivo de 2024, o primeiro e o segundo segmentos da EJA em 54 escolas. Mas, em 2025, passou a ofertar exclusivamente o primeiro segmento e apenas em 16 escolas. Essa medida, reduziu o número de matrículas, pois muitas escolas estão localizadas em regiões distantes das residências dos

estudantes, o que dificulta o acesso e contribui para o aumento da exclusão educacional.

Em Goiás, ainda segundo o relato apresentado, há, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) em parceria com estado e municípios, a oferta de alfabetização de jovens, adultos e idosos realizada em espaços não escolares com o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e, desde 2019, a Seduc/GO desenvolve o Projeto de Alfabetização e Família em parceria com o Gabinete de Políticas Sociais.

Em Mato Grosso, no ano de 2025, havia 63 municípios do total de 142, que ofertavam cursos na modalidade EJA, em geral de forma híbrida. Segundo o relato, a realidade mostra desigualdades marcantes: enquanto áreas urbanas concentram maior oferta de EJA no espaço escolar, áreas rurais dependem de ações itinerantes e programas fora do ambiente formal de ensino.

O relatório do estado do Pará, embora não tenha trazido números sobre a modalidade, lembrou um aspecto fundamental que deve balizar a organização da oferta da modalidade, não só naquele estado, mas em todo o país: a demanda real existe nas áreas urbanas mais ela é ainda mais elevada, nas áreas rurais, comunidades quilombolas, indígenas e ribeirinhas.

Na Paraíba, os dados de 2024 são preocupantes, já que ele é o terceiro com maior índice de analfabetismo do país (13,2%), ficando atrás apenas dos estados do Piauí e Alagoas (PNAD 2024). Comparando-se esse índice com o de 2016 (15,4%), percebe-se que houve uma pequena redução. Entretanto, segundo as informações da PNAD (2024), no ano de 2023, ainda havia cerca de 417 mil pessoas analfabetas no estado, com uma taxa maior para os homens (16,1%), do que para as mulheres (10,5%). Também se constatou um percentual maior de analfabetismo entre as pessoas pretas ou pardas (14,4%), do que entre as pessoas brancas (10,6%).

No Paraná, o relato dá ênfase ao fechamento de escolas que ofertavam EJA. Os dados do Censo Escolar indicam que, em 2019, a rede estadual possuía 333 unidades com oferta de EJA e que, em

2020, houve um pequeno aumento, chegando a 341. Mas, a partir de 2021, houve um fechamento crescente, com o registro de 321 escolas, em 2021; 301, em 2022; e 283, em 2023; em 2024, foram 18 a menos. Embora o relato não quantifique o fechamento de escolas no ano de 2025, uma vez que o ano ainda não havia acabado quando da escrita do relato, explicita-se que foi noticiado com frequência o fechamento de turmas, turnos e escolas da EJA, incluindo Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA), escolas específicas da EJA.

Nesse estado, o número de matrículas também é decrescente. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostra que em 2019, a rede estadual contava com 125.881 matrículas na EJA. Em 2020, caiu para 102.498; em 2021, eram 72.969; em 2022, 51.726; e, em 2023, 31.743, indicando uma queda de 75% no número de estudantes em apenas cinco anos.

O relator de Pernambuco apontou que, em 2024, foi registrado um avanço percentual de 3,2% nas matrículas de EJA, alcançando 16.000 matrículas realizadas. Nesse ano, apenas 17 municípios fizeram adesão ao Pacto Nacional de EJA, mas, em 2025, se conseguiu a adesão da totalidade dos 184, embora não se tenham formado turmas em todos os municípios que aderiram nem em 2024 nem em 2025.

A PNAD 2024 aponta que, no Piauí, a taxa de analfabetismo foi de 13,8%, o que representa uma elevação de 0,5 ponto percentual em relação à taxa de 13,3%, registrada em 2023. Em 2024, houve aumento no analfabetismo em todos os grupos etários da população, exceto no grupo populacional de 60 anos ou mais de idade, que registrou redução, tendo passado de 35,5%, em 2023, para 33,2%, em 2024, uma queda de 2,3 pontos percentuais. Merece destacar a partir do relato, que o aumento na taxa de analfabetismo no Piauí restringiu-se à população de cor preta e parda (saltou de 13,8%, em 2023, para 14,7%, em 2024, um aumento de 0,9 ponto percentual), enquanto entre a população branca houve redução no analfabetismo (passou de 11,1% em 2023 para 10,2%, uma diminuição de 0,9 ponto percentual).

O Estado do Piauí possui oferta da EJA nas 21 Gerências Regionais de Educação e em 221 dos 224 municípios piauienses. Em 2025, a EJA foi ofertada em 376 escolas da rede estadual, nos níveis fundamental e médio.

A oferta do II e III segmentos inclui a articulação com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), conforme resolução CNE/CEB nº 03/2025 (Brasil, 2025b) e o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). No Ensino Fundamental, para as séries finais, são ofertadas matrizes integradas a cinco cursos de Qualificação Profissional e, no Ensino Médio, a integração ocorre tanto em cursos de Qualificação Profissional quanto em nível técnico, com a oferta de 22 cursos distribuídos em diversos eixos tecnológicos. Com isso, segundo o relato apresentado, o estado alcançou o percentual de 27,5% de matrículas articuladas à educação profissional, cumprindo, assim, a Meta 10 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), de acordo com o relatório do 5º ciclo de monitoramento do INEP.

Para o Rio de Janeiro, a PNAD Contínua, em 2024, apontou que há cerca de 276 mil pessoas com 15 anos ou mais, não alfabetizadas no território fluminense, representando 2% das pessoas na referida faixa etária. No entanto, o número total de matrículas da EJA, registrado no Censo Escolar de 2024, alcança pouco mais de 105 mil. Segundo o relato, embora o estado do Rio de Janeiro figure entre os cinco com o menor índice de pessoas não alfabetizadas, há cidades com índices alarmantes de pessoas sem instrução ou com o Ensino Fundamental incompleto: São Francisco do Itabapoana (53,57%), Bom Jardim (48,45%), Duas Barras (47,31%), Varre-Sai (46,13%), Cardoso Moreira (46,8%), Paty do Alferes (45,65%), Santa Maria Madalena (44,26%), Silva Jardim (42,47%), Japeri (42,42%), Tanguá (41,07%), Rio das Flores (40,52%), Cantagalo (40,30%), Cambuci (40,34%), Natividade (38,96%), Itaboraí (35,22%), Campos dos Goitacazes (31,33%) e Engenheiro Paulo de Frontin (31,28%).

A rede municipal do Rio possui 5.574 docentes da EJA. Desses, 5.091 têm curso superior de Licenciatura, correspondendo

a 91,3% do total de docentes; 2,7% têm Bacharelado; e 6% atuam sem a formação mínima exigida pela LDB 9394/96.

O Rio Grande do Norte oferece turmas presenciais de EJA em espaços escolares (Centros de Educação de Jovens e Adultos e escolas da rede estadual e dos municípios) e não escolares, alcançando diferentes públicos e contextos, como os privados de liberdade e jovens em medida socioeducativa. Segundo dados do Censo Escolar (INEP-2024), a demanda real no estado do RN é de 49.118 estudantes, sendo 25.486 na rede pública municipal e 23.632 na rede estadual de ensino. No entanto, a demanda potencial é bem maior, uma vez que o censo do IBGE de 2022, aponta que o número de analfabetos no estado é de cerca de 365 mil pessoas.

O Estado do RN implementou, em 2022, a Política de Superação do Analfabetismo (PSA) alcançando cerca de 10 mil pessoas. Com o Pacto EJA, mais de 200 turmas estão em atividade em cada território do RN via CONSED e UNDIME, nas edições de 2024 e 2025 do Programa Brasil Alfabetizado (PBA).

Em São Paulo, a rede pública estadual possui, circunscrito ao universo da EJA, 15.208, professores e professoras representando 4,31% do total de docentes, dos quais 58,7% são mulheres; 75,6% são brancos; 23,7% pretos e pardos; 0,7% outra; e 6,2% sem declaração, segundo o Censo Escolar-2024.

Ainda segundo o Censo Escolar-2024, o trabalho docente, na rede estadual de SP, é composto por 60% de professores com contrato temporário, ao passo que as redes municipais possuem 21% com esse tipo de contratação. Essa característica predominante na rede estadual evidencia o processo de precarização do trabalho docente, constituindo um “precariado professoral” (Silva, 2020) que, por sua vez, impacta no fazer pedagógico e no processo educacional dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Rondônia conta em 2025 com 42 Centros de Educação de Jovens e Adultos e 8 escolas que ofertam a modalidade, reunindo 1.216 professores. Implantado em 2024, com 84 turmas e cerca de

1084 estudantes em comunidades rurais, indígenas e em áreas periféricas urbanas, o PBA estabeleceu a meta de atender 1.800 pessoas em situação de analfabetismo.

No Distrito Federal, a rede pública de ensino conta atualmente com 106 escolas que oferecem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dentre essas, apenas quatro unidades atendem a todos os segmentos da EJA, e apenas três ofertam atividades nos três turnos. Conforme a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD-A, 2024), um contingente expressivo ainda não concluiu a educação básica: 14,2% possuem ensino fundamental incompleto; 4,8% possuem o fundamental completo; 4,7% ensino médio incompleto; e 1,5% não possuem nenhuma escolaridade formal. Esse grupo totaliza 25,2% da população adulta, aproximadamente 751 mil pessoas, que representam a demanda potencial para a EJA. Apesar desse contingente sem a finalização da Educação Básica, a história recente da modalidade é marcada pelo fechamento de turmas, dificultando o acesso à escola pelo trabalhador.

Nos últimos cinco anos, observando as informações trazidas pelos educadores que participaram do VI SNF, praticamente, em todos os estados as ofertas foram diminuídas, chegando, em 2025, com déficit significativo e preocupante. Os dados levantados pela Secretaria de Educação Continuada de Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação (Secadi/MEC), por meio da Política do Pacto Nacional de Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA, em 2024, entre os 5.569 municípios brasileiros, havia 1.009 que não ofertavam a EJA.

Associado aos municípios que não ofertam a EJA, foram fechadas várias turmas e escolas que ofereciam essa modalidade. A situação mais crítica foi em Curitiba (PR) com o fechamento de mais de 50 escolas, em 2023, e, em Salvador (BA), com o fechamento de 44 escolas, em 2021. Como já foi mencionado anteriormente, o fechamento das escolas foi consequência da permissão da Educação a Distância na EJA, da nucleação e das turmas combinadas, na maioria dos estados brasileiros, em acordo

com as reformas educacionais contidas na Base Nacional Comum Curricular expressas pela Resolução nº 01/2021 (Brasil, 2021). Para chamar a atenção da sociedade para esse cenário, os fóruns de EJA lançaram um carta aberta e uma moção, em 2023, exigindo a revogação da referida Resolução

A Revogação é, portanto, uma exigência humana, pois ignora as precárias condições de vida da maioria dos estudantes e suas especificidades, reforçando a lógica de políticas sub-humanas para sub-humanos. A referida Resolução potencializa a exclusão e as injustiças reforçando as desigualdades sociais, raciais e educacionais, concretizadas nas formas de ofertas predefinidas e nucleadas, com turmas combinadas, turmas fantasmas, arranjos de multietapas e ensino a distância, abrindo espaço para a exploração empresarial, que dificultam o acesso dos trabalhadores/as estudantes a uma educação pública, gratuita e de qualidade social. (Fóruns de EJA, 2023).

Os fóruns de EJA denunciaram os malefícios desta Resolução, principalmente no tocante à negação do direito à educação dos/as trabalhadores/as, fomentando a exclusão, por meio das desigualdades e das injustiças sociais. Essa situação contribuiu para agravar as quedas das matrículas na EJA que já vinha acontecendo ao longo dos anos, e os educadores demonstraram preocupação com o incentivo da conclusão dos estudos com as políticas de Certificação. Essas ofertas de EJA, por meio de Exames Estaduais de Suplência, do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) só contempla uma pequena parcela da população de jovens, adultos e idosos que estão em condições de certificar a escolaridade.

Outra situação apontada pelos educadores durante o seminário foi a ausência de políticas de alfabetização em boa parte dos municípios, causando o aumento nos índices de analfabetismo em seus estados. Apenas alguns estados tomaram a iniciativa de criar programas de alfabetização, a exemplo de Rondônia e Rio Grande do Norte, mas ainda assim, o número de pessoas não alfabetizadas em todos os estados brasileiros ainda é

muito alto. De acordo com levantamento feito pelo Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA, muitos municípios apresentam índices entre 20% a 30% de analfabetismo, principalmente nas regiões norte e nordeste, e existe uma carência de formação continuada para os alfabetizadores.

3. Formação continuada em serviço para atuação na EJA

As políticas de formação inicial e continuada têm uma relação direta com a forma como os sistemas organizam e ofertam a Educação de Jovens e Adultos. A disputa da educação pública pela iniciativa privada, com a ação dos institutos e das fundações capitalistas, tem causado impactos na formação continuada em serviço dos docentes da educação básica. Isto se reflete nas práticas de sala de aula, comprometendo os processos pedagógicos e, em consequência, a aprendizagem dos/as trabalhadores/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Segundo os educadores, em geral, a formação continuada em serviço é realizada pelas próprias secretarias de educação, com a ação dos/as coordenadores/as pedagógicos/as, geralmente no formato presencial e/ ou híbrido, porém, boa parte dos professores não participa e nem demonstra interesse, em função da extensa carga horária de trabalho e falta de incentivo institucional.

É importante ressaltar que, nos últimos 10 anos, praticamente não houve políticas de formação, na maioria dos estados e municípios que ofertam a EJA, e somente eram ofertados, de forma pontual, alguns cursos em parcerias interinstitucionais, com as universidades públicas ou empresas de consultorias. Atualmente, há predominância de cursos de formação pelas instituições privadas, mas as instituições públicas continuam presentes nos espaços de formação exercendo o seu papel como instâncias formadoras e construtoras de conhecimento, principalmente no fomento às pesquisas sobre a formação dos professores das redes de ensino.

Assim, as universidades públicas e os institutos federais demarcam espaços de formação da EJA, como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFAR), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano -*Campus* Santa Inês (IFbaiano), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Universidade Federal da Paraíba UFPB), e muitas outras instituições, com cursos de formação inicial, continuada e especialização em diversos estados brasileiros. Os cursos de especialização são mais frequentados pelos professores, porque possibilita a progressão na carreira com maior aumento percentual na remuneração.

Entretanto, é necessário distinguir a formação inicial da formação continuada, compreendendo que as duas se entrelaçam e se complementam no processo formativo dos/as sujeitos/as educadores/as. Nesse sentido, Zanetti (2008) reconhece a importância da pesquisa sobre a formação dos professores das redes públicas de ensino para repensar a formação continuada, mas também as práticas da formação inicial.

Nesse sentido, dada a precária abordagem sobre a EJA em nossas universidades, os processos de formação nas redes de ensino acabam se vinculando mais à ideia de formação inicial, do ponto de vista da temática, que na perspectiva da formação continuada (Zanetti, 2008, p. 82).

Dessa forma, é preciso ampliar o estudo da Educação de Jovens e Adultos nas universidades públicas, de forma efetiva, para que alcance todas as licenciaturas com abordagens sobre a EJA desde a formação inicial, a fim de continuar o processo formativo nos sistemas de ensino na perspectiva da formação continuada, e ressignificá-la nos espaços escolares.

O fato de não existir abordagem sobre a EJA nas licenciaturas é sentida pelos educadores participantes do IV SNF, que trazem, em seus escritos, as fragilidades da formação continuada. Eles expressaram que, na maioria das vezes, a temática é apresentada em formato de palestras e sem experiências inovadoras, que os

docentes não são escutados no processo de elaboração dos cursos de formação, que acontecem de forma pontual e descontínua, sem um planejamento estruturado, com a predominância de cursos teóricos, descontextualizados e distantes das questões específicas da EJA. São experiências que não se consolidam como políticas permanentes, e, nestas condições, questiona-se a qualidade das formações e os resultados do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula.

3.1 Formação continuada em serviço: ações do Pacto nacional pela superação do analfabetismo e qualificação da EJA

Nesse processo de pensar a formação, a maioria dos educadores faz referência à formação do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA e consideram a proposta de formação continuada para a alfabetização e para a educação básica importante, porque amplia o acesso por meio dos círculos de culturas virtuais, diálogos virtuais e promove e troca de saberes com práticas pedagógicas contextualizadas.

A formação continuada em serviço proposta pelo Pacto Nacional de EJA utiliza as tecnologias digitais, que possibilita aos professores do Ensino Fundamental, anos finais, e Ensino Médio, acompanhar as atividades por meio das plataformas e redes sociais. Os cursos são ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) para os professores da Educação Básica, e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) para a formação dos alfabetizadores/as das turmas do Brasil Alfabetizado (PBA) e tem frequência significativa por parte dos cursistas.

Os professores consideram uma proposta de formação importante, porque amplia o acesso através do círculos de culturas virtuais, e promove o diálogo e troca de saberes com práticas pedagógicas contextualizadas, além de favorecer a logística com o uso das tecnologias digitais. Porém, os professores

não fizeram referência aos círculos de culturas presenciais. Essa ação de formação tem dado uma grande visibilidade à EJA em todo território brasileiro, com mais de quatro mil professores que assistem mensalmente aos círculos de cultura virtuais, com temáticas oriundas da realidade dos trabalhadores estudantes, baseadas nos princípios da educação popular, com metodologias críticas, problematizadoras tendo em vista a educação como instrumento de emancipação.

Diante deste breve panorama da formação continuada em serviço, com base nos olhares dos educadores presentes no VI Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos (SNF), é necessário considerar todas as questões que envolvem a educação de jovens e adultos, no interior dos sistemas públicos de ensino, para contribuir com ações de melhoria no processo formativo dos professores/as, com políticas que respondam às reais necessidades dos trabalhadores estudantes e assegurem a continuidade da formação humana e o direito à escolarização com qualidade social.

Para além da formação ofertada nos círculos virtuais, outros cursos que estão presentes no AVAMEC não foram citados. O AVAMEC é o ambiente virtual de aprendizagem do Ministério da Educação, uma plataforma do governo federal que oferta cursos abertos *online*, sem moderação, gratuitos de formação continuada para profissionais da educação. Buscando no site pela expressão *educação de jovens e adultos*, apareceram 7 cursos em desenvolvimento. As informações presentes na página de cada curso mostram que são cursos de curta duração, com 60 ou 80 horas de carga horária, elaborados a partir de 2024, sob responsabilidade da Secadi/MEC, com Termo de Transferência Direta (TED) para instituições públicas de ensino superior (institutos federais e universidades), no âmbito do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA, instituído pelo Decreto Nº 12.048, de 5 de junho de 2024. O quadro 1 apresenta os cursos em desenvolvimento no ano de 2025.

Quadro 1: Listagem de cursos relativos à EJA, com instituição responsável, link, carga horária e financiamento

INSTITUIÇÃO	CURSO/LINK DA PÁGINA	C H	TED
IFPB	Integração Curricular da Economia Solidária na Educação de Jovens e Adultos: Construção Conjunta de Saberes na EJA (https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/secadi/curso/18863/informacoes); -	60	Nº 14363/2024
UFG*	Fundamentos e Práticas Pedagógicas em Matemática para Professores da Educação de Jovens e Adultos (https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/secadi/curso/18853/informacoes);	80	Nº 14365/2024
*	Fundamentos e Práticas Pedagógicas em Língua Portuguesa e Literatura para Professores da Educação de Jovens e Adultos (https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/secadi/curso/18851/informacoes)	80	*
IFFar	Fundamentos, Currículos e Práticas Pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos (https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/secadi/curso/18188/informacoes)	80	Nº 14258/2024
UFF	Juventudes na EJA (https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/secadi/curso/18172/informacoes)	60	Nº 14367/2024
UFSCar**	Educação de Jovens e Adultos e Educação das Relações Étnico-Raciais (https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/secadi/curso/18144/informacoes)	80	Nº 14362/2024
IFRN	Currículo Integrado para Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT) (https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/secadi/curso/17211/informacoes)	60	Nº 14259/2024

* Não há informação na página sobre o financiamento do curso de Língua Portuguesa, mas o *design* gráfico do material faz supor que é do IFG, tal como o de Matemática, portanto, se pode supor que o TED é o mesmo.

** Esse curso tem *e-book* produzido disponível para o público em geral (<https://www.neab.ufscar.br/ebook-completo-revisado-e-corrigido-ajustes-mec-vs02.pdf>)

Observa-se pela listagem do quadro 1 que, dos 7 cursos ofertados, apenas um refere-se à EJA em sua relação com a educação profissional (EJA-EPT). Isso não é de estranhar, uma vez que o programa instituído pelo Decreto Nº 12.048, de 5 de junho de 2024 ³, intitula-se Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e **Qualificação da Educação de Jovens e Adultos**, em que a palavra *qualificação* se relaciona à modalidade EJA e não à formação/profissionalização dos estudantes.

Além disso, apenas no Art. 7º, que trata do apoio da União às ações do Pacto, constam duas referências à EJA-EPT:

[...]

VI - ampliação da EJA integrada à educação profissional, incluída a expansão dos cursos previstos no Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006;

[...]

IX - apoio à instituição de ações de permanência pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, nos termos do disposto no Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010; [...]

Ademais, o Decreto, no item VI, do artigo 9º, que elenca quais instituições podem aderir ao Pacto, insere as instituições de EPT.

Sobre a formação continuada para atuar na EJA integrada à EPT, Goiás citou que seus profissionais estão fazendo o curso ofertado no AVAMEC sobre “Currículo Integrado para EJA e Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Além desse, apenas o Distrito Federal tem utilizado os temas da formação do IFFar em parceria com a Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (Uni-Eape) para fomentar discussões acerca da EJA-EPT e do currículo integrado.

³ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/D12048.htm.

3.2 A formação continuada em serviço: ações dos sistemas públicos de ensino

No IV SNF, realizado em 2025, também foram apresentadas algumas experiências de formação continuada para além da ofertada pelo Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA.

Na Bahia, segundo o relato, o período de 2015 a 2022 foi de invisibilização da EJA com poucas formação destinada aos profissionais que atuavam na modalidade EJA no município de Salvador. Dois anos após a pandemia, a Rede Municipal de Ensino de Salvador retomou a formação em serviço de seu corpo docente. Em 2023, inaugurou-se o Centro de Formação Emília Ferreiro, onde os milhares de educadores (as) passaram a ter formação em serviço ministrada por profissionais da própria rede de ensino do município. A formação se faz com pares de formadores, incluindo teoria e prática por meio de grupos colaborativos. A EJA foi a última a ser inserida no processo formativo, com discussões sobre a Lei 10.639/2003, que obriga a inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial das rede de ensino; reflexões sobre a construção da base alfabética na perspectiva da EJA a partir de saberes ao longo da vida; e sobre o estudante trabalhador.

Em Goiás, em 2020, a Seduc/GO firmou parceria com Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Natal Zona Leste, para ofertar a Especialização em *Práticas Assertivas em Didática da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. O processo de seleção foi realizado pela Seduc/GO.

Em 2023, o Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (CEPFOR) da Seduc/GO ofertou o curso a distância intitulado *Construção Curricular da Educação de Jovens e Adultos*, que tinha como base o Documento Curricular para Goiás Ampliado que está ancorado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O curso teve duração de dois meses, com carga horária de

80 horas, e foi estruturado sem mediação pedagógica. Em 2024, essa mesma instituição, ofertou nos mesmos moldes um curso intitulado *Interdisciplinaridade, Ensino de Ciências e EJA: uma tríade profícua* com duração de quatro meses e carga horária de 40h. Esse curso foi proposto por uma discente do Mestrado profissional em Ensino de Ciências (PPEC) da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

De 2021 a 2024, o Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Aparecida de Goiânia (CEFPE) da SME de Aparecida de Goiânia, em parceria com o Fórum Goiano de EJA, realizou formação continuada na modalidade EaD, com carga horária de 40h, para professor/as das escolas municipais que ofertam a EJA. As propostas consistiram em uma formação de caráter pedagógico e político, estimulando o diálogo, o conhecimento dos sujeitos e sua realidade para pensar o currículo.

O IFG tem sido responsável por diversos cursos, desenvolvidos como projeto de extensão. Em 2021, o curso *Docência na EJA: desafios políticos e pedagógicos no contexto do desmonte da função social do Estado*, com carga horária de 40h e aulas síncronas, uma vez por semana. Em 2022, o curso *EJA à distância: novos desafios na formação de professores para professores da EJA da rede estadual*, com carga horária de 60h e aulas síncronas com presença de convidados palestrantes. Este curso teve uma porcentagem das vagas destinadas aos professores(as) do Programa EJAtec, em que os estudantes têm 80% das aulas na plataforma Moodle e 20% presenciais para a realização de avaliações e plantão de dúvidas.

Desde 2020, o IFG em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e Secretaria Estadual de Educação de Goiás oferece o curso *Formação para os Professores da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) das Redes de Ensino de Goiás*. Na primeira edição, o curso ofereceu 100 vagas com carga horária de 120h com aulas síncronas e uso da Plataforma Moodle do IFG. Ademais, em 2025, foi lançado o *Projeto Horizontes formativos na EJA*, um curso de formação inicial e continuada (FIC) para professores e graduandos(as) das licenciaturas. O curso tem

quatro módulos de 30h, com o uso da Plataforma Moodle do IFG e finalizará em 2026.

No Maranhão, as universidades públicas maranhenses, como a UFMA e UEMA, oferecem tanto formação inicial (embora a EJA seja pouco abordada nos currículos) como formação continuada para professores. Além dessas, também a Secretaria Municipal de Educação se ocupa da formação docente. O Centro de Ensino Cidade de São Luís é um dos polos que desenvolvem ações de formação continuada com reflexões sobre práticas pedagógicas, com foco nas especificidades dos alunos jovens e adultos voltadas à EJA. Também a Secretaria Municipal de Educação de São Luís (Semed) realiza ações pontuais, geralmente por meio de oficinas, seminários e encontros pedagógicos. Apesar do envolvimento dessas instituições, as ações formativas no estado ainda sofrem com a descontinuidade e a falta de sistematização, o que mostra a ausência de uma política contínua e estruturada para a formação daqueles que atuam na EJA.

A Seduc do Estado do Mato Grosso conta com o Programa Muxirum⁴ de Alfabetização, que garante a formação de coordenadores e de formadores de turmas, o custeio de bolsas aos alfabetizadores e material pedagógico. Em 2025, a ação de formação do Programa contava com 142 municípios, 159 coordenadores e 1.427 alfabetizadores. A parceria com as instituições públicas de ensino (IFMT/UFMT/UNEMAT), por meio de extensão e pesquisa-ação; cooperação técnica como projetos de gestão/monitoramento educacional auxilia a ação de formação continuada. A coordenação do processo de formação continuada na rede estadual ocorre de maneira descentralizada e articulada entre a Seduc-MT (Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais; Coordenadorias de Formação e de Modalidades), as Diretorias Regionais de Educação (DREs) e unidades executoras. A Própria Seduc se responsabiliza por eventos híbridos (encontros regionais e seminários temáticos).

⁴ Muxirum é um vocábulo de origem tupi que significa mutirão, fazer juntos.

Entre os municípios, segundo o relato, alguns têm planos de formação específicos para a EJA; outros realizam ações descontinuadas conforme disponibilidade orçamentária.

No Pará, a maioria dos cursos de formação é organizada pelas secretarias municipais, mas, há também a atuação das universidades públicas que, por meio de projetos de extensão, coordenam ações formativas em parceria com as redes. Em poucos casos, no entanto, há um plano de formação permanente voltado à EJA apontando para um cenário de cursos pontuais e descontinuados, de cunho teórico com pouca participação dos professores na definição dos temas e formatos, o que fragiliza o caráter democrático da gestão da formação.

Na Paraíba, o relato informa que a formação continuada para professores/educadores de EJA são promovidas por esfera estadual e municipal. No entanto não informa quais. O Estado contrata, por meio de bolsas, formadores e profissionais de Apoio Técnico para atuarem no programa Alfabetiza Paraíba - Educação de Jovens e Adultos. Na maioria dos municípios, são os próprios professores de carreira da rede municipal que fazem os momentos formativos, coordenados por suas respectivas secretarias de educação, embora também haja parceria com universidades públicas. Não foi citado nenhuma contratação de empresas do setor privado para esse fim.

O Estado do Paraná apresenta situações bem diferenciadas. Segundo a professora relatora, a formação continuada em serviço dos profissionais da rede pública é desenvolvida quase que exclusivamente pela Secretaria de Educação do Paraná (SEED/PR), por meio de programas e projetos no Canal do Professor, com destaque para Programa Formadores em Ação, realizado por meio de encontros *online* e monitorados por encontros presenciais em todas as escolas no início de cada semestre letivo. A participação neste programa oferece aos professores maior pontuação para progressão funcional e melhor posição na escolha de aulas no semestre letivo, atrelando a formação ao *rank* e à meritocracia, o que gera disputa entre os docentes da EJA, ao

mesmo tempo que esvazia a formação continuada da visão crítica e reflexiva.

No Piauí, algumas ações de formação são realizadas em conjunto com os demais docentes da Educação Básica, enquanto outras são específicas, a exemplo da formação ofertada, em 2024 e 2025, aos profissionais envolvidos com EJA integrada à EPT-EJATEC, especialmente nos cursos técnicos de nível médio. Esse processo formativo, que envolveu gestores escolares, professores e coordenadores pedagógicos, foi desenvolvida por meio de uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação do Piauí (Seduc-PI) e o Itaú Educação e Trabalho (IET), com apoio técnico da Diretoria de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas (FGV DGPE).

As relatoras do Rio de Janeiro trouxeram dados preocupantes. A partir dos dados disponíveis no site da Seeduc-RJ, identificou-se que, em 31 escolas da rede estadual (interior e capital), há professores que atuam na EJA sem curso superior, o que vai de encontro à LDB. Outro dado a considerar é a redução de 1.845 docentes que atuavam na EJA no período de 2014 a 2024. Segundo as relatoras, esse quadro pode estar relacionado à reorganização da rede, redução da oferta da modalidade EJA e aposentadorias ou desligamentos sem a contratação de novos profissionais. Essa redução compromete a capilaridade da oferta da EJA, especialmente, em territórios vulneráveis.

Sobre a formação, os dados mostram que, entre 2021 e 2023, mais da metade dos docentes da EJA não participou de cursos de formação continuada (FEPAF/RJ, 2024), o que aponta para uma estagnação das políticas estaduais de formação e para o não atingimento da meta do PNE (2014) de 100% dos profissionais da educação básica com formação continuada até 2024. Segundo informações disponíveis no site da SME-Rio, existem ações de formação obrigatórias para docentes da EJA em cinco polos regionais de formação continuada em EJA na cidade, por meio de encontros periódicos com reuniões pedagógicas, centros de

estudos e outras ações estruturadas com palestras, cursos, visitas a espaços culturais e outros.

No Rio Grande do Norte, a rede municipal é responsável pela formação de professores que atuam em sua rede o que normalmente ocorre durante as jornadas pedagógicas, enquanto a Secretaria de Estado, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC/RN), sob a coordenação da Subcoordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (SUEJA), que articula as 16 Diretorias Regionais de Educação (DIREC) do estado. Segundo a relatora, de 2019 a 2025, a SUEJA realizou anualmente formação continuada e produção de Cadernos Pedagógicos com base epistemológica na Educação Popular e temática geradora, como por exemplo:

- Democratização e Inclusão Curricular na EJA
- Memórias e Complexidades na EJA e na Diversidade
- EJA nas redes públicas: perspectivas para uma práxis freiriana de Educação
- Jornadas Formativas na EJA: práticas pedagógicas libertadoras e processos avaliativos
- Diversidade e Direitos Humanos na construção de um currículo inclusivo para a Educação de Jovens e Adultos
- EJA e Projeto Político de Sociedade: Equidade e Democracia
- Pacto EJA: ampliar o acesso, garantir o direito e recompor aprendizagens

O relator responsável pelas informações do estado de São Paulo selecionou os 16 maiores municípios além da rede estadual para coleta de informações sobre o processo de formação continuada em serviço para professores da EJA entre os anos de 2020 e 2024. Na rede Estadual, a formação ocorreu na Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE). As ofertas formativas atingiram 91 Unidades Regionais de Ensino, totalizando 271 ações de formação em serviço entre os anos de 2020 e 2023. Segundo o relator, durante o período pandêmico foram ofertados 98% das propostas elencadas pela Seduc-SP, com

atividades como conferências, congresso, cursos, oficinas, palestras, entre outros, com temas que priorizaram a prática, o planejamento, a avaliação educacional, o “clima escolar”, o abandono escolar, a busca ativa, o acolhimento, as metodologias ativas, a gestão da aprendizagem e a andragogia.

Para o ano de 2025, a Seduc-SP ofertou formações quinzenais para que os docentes realizassem nos momentos de Aula de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha (ATPL) estudo sobre específicos da EJA.

As reuniões pedagógicas coletivas ganharam relevo no processo de formação continuada em serviço, pois permite a reunião dos docentes, em horário de trabalho, para formação e planejamento tanto de forma presencial como a distância e no modelo. Além disso, na rede municipal de São Paulo, a secretaria de educação forma a coordenação da escola que se responsabiliza por repassar ao corpo docente. Já o município de Campinas estabelece grupos de estudos docentes.

Em Rondônia, além do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), “a formação docente em Rondônia tem avançado com a oferta de especializações e cursos em parceria com o Instituto Federal Farroupilha (IFFAR) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em formato de Educação a Distância (EaD)”. A SEDUC/RO também promove capacitação vinculada ao uso de materiais didáticos, em parceria com editoras, além de formação voltada à gestão e à coordenação pedagógica.

O relator do Distrito Federal, embora não tenha apresentado ações de formação de responsabilidade do DF, trouxe dados importantes sobre a contratação de professores. Segundo ele, o DF tem cerca de 15.313 docentes temporários, correspondendo a 39,02% do total, frente a 23.922 professores efetivos (SEEDF, 2025), acentuando que a situação é particularmente crítica na EJA, uma vez que não houve concurso público para docentes do turno noturno entre 2020 e 2025.

O panorama apresentado pelos relatores aponta para ações de formação destinadas aos docentes que atuam na EJA que vão

de palestras a cursos, passando por estudos em reuniões pedagógicas, palestras e eventos que ocorrem de forma presencial, a distância ou híbrida. A nível nacional, o MEC tem apostado em cursos abertos a distância, tanto de curta duração, no Avamec, como cursos de especialização com apoio da Universidade Aberta do Brasil e de instituições públicas de ensino superior, como o IFBaiano, o IFFar, o IFRN, o IFG e a UFPB.

Além disso, é importante assinalar que, excentuando-se o curso de especialização em *Práticas Assertivas em Didática da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos*, não há, nos relatos, menção à formação continuada de responsabilidade dos estados e municípios que considere a relação da EJA com a educação profissional. Essa ausência de formação compromete a materialização da articulação da EJA com a educação profissional para os segmentos II e III, conforme preconiza a Resolução CNE/CEB nº 03/2025 (Brasil, 2025b) e o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT).

A análise dos relatos mostra que essas iniciativas não fazem parte de políticas federal, estadual ou municipal. São ainda pontuais e fragmentadas, de iniciativa do governo do momento, sem uma política pública mais robusta que mantenha a continuidade das ações. Segue, pois, a lacuna na formação específica para o docente atuar com jovens, adultos e idosos, o que reflete a marginalização histórica da EJA no Brasil. Em outras palavras, os educadores da EJA são herdeiros do descaso que o estado brasileiro destina à modalidade.

4. Perguntas para continuar o debate

Os relatos apresentados e as discussões ocorridas no IV SNF provocaram entre os participantes do eixo II, que tratou da formação continuada, 5 grandes questionamentos que trazemos, não para colocar um ponto final à discussão, mas para provocar a continuidade da reflexão sobre alguns desafios para a formação inicial e continuada de educadores que trabalham com a EJA:

a) O que fazer para qualificar a formação continuada em serviço na EJA?

b) Como aumentar a participação dos professores na formação continuada?

c) De que maneira as universidades públicas podem contribuir efetivamente na formação inicial e continuada dos professores da educação básica?

d) Como equilibrar as ofertas presenciais e *online* na formação continuada?

e) Quais as possibilidades de envolver os professores na elaboração e planejamento das políticas de formação continuada?

Referências

ARROYO, Miguel. **Educação de jovens e adultos**: um campo de direito e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, p.19-50, 2007.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 mar.2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares**

Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 17 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **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) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília: MEC/CNE, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacacao/pdf-arq/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 17 mar. 2026.

BRASIL. **Decreto Nº 12.048, de 5 de junho de 2024.** Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, institui a Medalha Paulo Freire e altera o Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, que dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/D12048.htm. Acesso em: 06 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2024.** Brasília: Inep, 2025a.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 03, de 8 de abril de 2025.** Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, 2025b.

CODEPLAN. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2024.** Brasília: Companhia de Planejamento do Distrito Federal, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. <https://censo2024.ibge.gov.br/>.

RODRIGUES, Dorisdei Valente. **Educação emancipadora e qualificação profissional digital**: um novo olhar para pensar as políticas públicas de Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores no Distrito Federal. *In*: FERNANDES-SILVA, Edileuza; BENTO, André Lúcio (Org.) Observatório da educação básica: debates em defesa da escola pública. Belo Horizonte: Fino Traço, 2025, 347-357.

ZANETTI, Maria Aparecida. **Reflexão sobre a formação de educadores de jovens e adultos em rede de ensino públicas**. *In*: MACHADO, Margarida. Formação de educadores jovens e adultos. Brasília: SECADI/MEC, UNESCO, 2008.

O PAPEL DOS (AS) GESTORES NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES (AS) NA EJA E A COEXISTÊNCIAS DE PROJETOS EM DISPUTAS: PROJEÇÃO ECONOMICITA E AS PERSPECTIVAS DEMOCRÁTICAS

Adriana Pereira da Silva
Carlo Fabian de Carvalho

Este artigo objetiva evidenciar o papel dos (as) gestores (as) na formação de educadores (as) na EJA, elucidando os propósitos, os pressupostos filosóficos e os formatos das propostas formativas para professores (as) que atuam na modalidade. O texto é resultado de uma investigação bibliográfica, que a partir dos procedimentos de leituras apontados por Salvador (1986), procurou analisar os trabalhos apresentados no VI Seminário Nacional de Formação (SNF), no que concerne ao papel da gestão pública na formação de professores (as).

O referencial teórico está fundamentado no pensamento crítico-libertador, nos preceitos da Educação Popular, que permitiu analisar o conceito de educação permanente e seus fundamentos na formação de professores (as) (Freire, 1996; 2001), realizando uma interlocução desse conceito com a EJA, via reflexão de Giovanetti (2011); Arroyo (2011).

A pesquisa objetiva, conforme descrito, objetiva traçar as políticas de formação de professores (as) da EJA, no Brasil, bem como o papel da gestão pública nesse processo, elucidando suas tensões, criações, deturpações e traduções com os projetos educacionais para modalidade, que disputam hegemonia, diante de um contexto internacional globalizado desafiador, pautado por uma crise generalizada (Apple, 2020).

Entende-se que essa realidade global desafiadora reorganiza os aspectos políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sob uma nova razão do mundo, que busca impregnar os

princípios da concorrência e competitividade, bem como o lucro e a acumulação em todas as relações (Dardot; Laval, 2015).

Um aspecto que merece ser analisado no contexto brasileiro consiste na emergência do que Luiz Carlos Freitas denomina como “nova direita”. Em seu livro intitulado “A Reforma Empresarial na Educação”, Freitas (2018) aprofunda o debate acerca da mercantilização da educação, apresentando elementos construídos e fortalecidos por esse campo político. “Velhas ideias”, consideradas por muitos como superadas, parecem reacender. No entanto, acabam angariando o apoio de vários setores da sociedade, enfraquecendo perspectivas da social democracia, com uma pauta objetiva de privatização da educação, pela inserção das escolas via terceirização ou voucher, calcados em uma forte e amplamente difundida ideia de meritocracia.

Assumindo como abordagem os estudos que articulam sociedade e educação, Freitas (2018) analisa a dinâmica constitutiva das reformas liberais e nos apresenta a necessidade de pensar as direções de superação da proposta neoliberal, aprofundando as discussões acerca da atual forma de organização social sob o capitalismo, pautado na exploração institucionalizada, na precarização do trabalho e suas consequências sociais.

Afirmado como ponto principal de mercantilização da educação a privatização, Freitas contextualiza tanto o fenômeno da “nova direita” quanto as investidas do mercado na educação como um processo que não se limita ao Brasil e tem início a partir de estudos financiados por empresários na década de 1950 do século passado.

[...] a ‘nova direita’ e seus aliados passam a implementar um conjunto de reformas que desestruturam a luta dos trabalhadores e colocam novos marcos de precarização da força de trabalho, ao mesmo tempo que recompõem as garantias do processo de acumulação. Para eles, toda vez que a democracia liberal falha em garantir a liberdade econômica, permitindo que seja cerceado o ‘direito natural’ de acumular privadamente, ela compromete a liberdade social e pessoal. E somente pode haver liberdade, no seu sentido pleno, se houver liberdade econômica, livre mercado e garantia

do direito de cada um acumular propriedade privada, por ‘seus méritos’. Esta concepção de sociedade tem consequências, pois está baseada na sobrevivência do mais forte, por um lado, e na ideia de que há algo mais importante do que a própria democracia, ou seja, o livre mercado gerador da ‘liberdade’ social e pessoal, por outro (FREITAS, 2018, p. 22).

Quando se tratam de movimentos coletivos organizados pela classe trabalhadora, a “nova direita”, segundo Freitas (2018, p. 20), assim se manifesta:

[...] todo o mal começa quando os indivíduos, que isoladamente não têm poder, se juntam para formar movimentos para se fortalecer numericamente e influenciar o governo, fazendo com que este ouça seus desejos e atue por eles. Tais movimentos incluem a organização dos trabalhadores e os movimentos de defesa dos direitos humanos. Ela pensa que toda vantagem que um grupo majoritário pode, devido ao seu número, impor a uma minoria não constitui persuasão, mas sim coerção sobre a minoria, uma violação da liberdade individual daqueles que honestamente pagam impostos [...].

Neste contexto ideológico conturbado, o Brasil experienciou tanto a implementação do projeto neoliberal no governo FHC quanto o projeto que tentava conciliar o capital e trabalho, proposto pela coalizão do Partido dos Trabalhadores (PT), que assumiu em 2003. Neste último, Freitas (2018) identifica um momento de amplas disputas, no qual as forças desenvolvimentistas nacionais procuraram enfrentar os setores empresarial e político vinculados ao neoliberalismo.

É possível constatar, neste momento, a expansão de uma complexa organização composta por fundações, organizações sociais, partidos políticos, institutos e associações com grande inserção na mídia e em setores empresariais que atuavam com uma pedagogia empresarial e estrutura política-administrativa-financeira, cujo foco era capturar os recursos públicos e coordenar a gestão das políticas educacionais, conforme destaca Freitas (2018, p. 30):

[...] por ora, devemos apenas ressaltar que, apesar do enfrentamento a estas ideias representadas pelo ‘desenvolvimentismo’ implementado pela

coalizão do PT, não podemos deixar de levar em conta que se nos basearmos no que se fez para defender a “educação pública de gestão pública” dos ataques do liberalismo e da reforma empresarial da educação neste recente período que se encerrou em 2016 sob a coalizão do PT, vamos ver que – mesmo na hipótese de Bresser-Pereira estar certo quanto ao fim do neoliberalismo, e mesmo que fosse possível a continuidade de um governo baseado no desenvolvimentismo – ainda assim haveria alta probabilidade de que continuássemos com dificuldades para nos opormos às ideias difundidas pela reforma empresarial da educação e defendermos uma ‘educação pública de gestão pública’, exatamente porque ela não se limita à ‘nova direita’ – seu estágio mais desenvolvido, objetivo desta análise inicial.

Freitas afirma que ainda não temos uma teorização que nos possibilite compreender de forma mais ampla os acontecimentos mais recentes da história política brasileira e reconhece que, mesmo com limites, a coalizão iniciada em 2003 não continuou como uma linha reta em direção à reforma empresarial, antes iniciada, porém apostou em uma governabilidade que buscou agradar ao “centrão” e aos bancos, apresentando limites que as forças mais à esquerda não conseguiram conter. Freitas (2018, p. 23) nos leva a refletir sobre o fato de que

[...] para Bresser-Pereira, ‘o regime de política neoliberal foi uma tentativa fracassada de retornar ao capitalismo liberal, que, entre o início do século XIX e 1929, também produziu crescimento lento, alta instabilidade financeira e profunda desigualdade’ (2017, p. 701). Com isso, o autor reitera sua confiança nas estratégias econômicas e sociais do ‘capitalismo de desenvolvimento’, e nós retornamos, como que circularmente, à questão da eficácia da coalizão do PT que governou de 2003 a 2016 procurando implementar exatamente a tese desenvolvimentista: quais os ganhos reais havidos para os trabalhadores e, mais que isso, qual a sua sustentabilidade, frente ao autoritarismo neoliberal?

No que tange às influências dos Organismos Internacionais nas formulações e definições de políticas estruturais, Fraga (2017) traz à tona importantes contribuições para pensar essa questão do perfil das políticas empresariais para EJA em nosso país. Embora a pesquisadora identifique avanços na definição das políticas

públicas oriundas do tensionamento Estado e Sociedade Civil, no percurso recente de reconhecimento da modalidade como direito social, ressalta que os contextos nacional e internacional marcados pelo neoliberalismo acabaram produzindo impactos muito tímidos na redução do analfabetismo e no aumento da escolaridade dos sujeitos da EJA no Brasil.

Ao historicizar as políticas de EJA no país, Fraga (2017) afirma que, na contramão de uma perspectiva educativa que buscasse reconhecer os sujeitos da EJA, como nos aponta Freire (1958, p.04), “[...] o proletariado assalariado, o subproletariado, vivendo de biscates, e o mendigo, real ou falso”, como sujeitos de direitos, capazes de construir suas próprias histórias e intervir em suas realidades de maneira coletiva, ainda são calcadas em uma perspectiva supletiva com ações focalizadas e emergenciais, em que a EJA é vista como uma chaga ou estigma a ser superado.

Têm-se ainda a busca de formação de mão de obra para atuar na industrialização e modernização do país, sendo sempre assumida pelo Estado brasileiro, tendo em vista as demandas impostas pelas alterações na esfera produtiva do país (FRAGA, 2017).

Os avanços dos marcos legais, do campo teórico, identificados no final do século XIX e início do século XX, confrontaram-se com uma agenda internacional que impôs limites e significativas contradições no financiamento da EJA. Ao mesmo tempo em que os documentos oficiais apresentavam como meta a universalização do acesso à alfabetização e à escolarização, o volume de gastos tanto do governo federal quanto dos governos estaduais e municipais reafirmam, como nos aponta Fraga (2017), a marginalidade destinada à EJA no Brasil.

Essas políticas se apresentam na EJA por meio das ofertas utilitaristas, muitas vezes, configuradas nos atendimentos da Educação à distância (Ead) precarizada, nos exames de suplência, nas políticas que articulam EJA com qualificação profissional, sob os preceitos de disciplinamento, da meritocracia, responsabilizando os (as) trabalhadores (as) estudantes da modalidade com a efetivação do direito à educação. Além disso,

organizam propostas formativas de professores (as), centradas na abordagem técnica, desconsiderando as demais dimensões da ação educativa.

A realidade mencionada tem contribuído para o duro cenário de quedas de matrículas na EJA, que segundo o relatório preliminar do Censo Escolar de 2025 (Brasil, 2026) a modalidade apresentou redução drástica do atendimento, evidenciando que em 2015 as matrículas de EJA chegaram ao total de 3.491.869 e que no ano de 2025 o atendimento foi limitado no quantitativo de 2.252.069 matrículas (Brasil, 2026). Associado com essa realidade, tem se a redução do número de docentes na EJA, saindo do total de 249.171 em 2015, para 199.976 docentes, que vivem as proposições formativas de ordens diversas.

As questões observadas, especialmente, a fragilidade dos processos formativos de professores (as) na EJA evidencia o problema deste texto. Diante dessa evidência problematizadora existe a hipótese de que as causas desse cenário são múltiplas, porém, há o entendimento de que as políticas influenciadas pelas proposições economicistas desconsideram as necessidades dos contextos da EJA, possuindo pouca compreensão das especificidades do direito à EJA, fragilizando as políticas para a modalidade. Associado com a observação citada acima, entende-se, também, que a desconsideração com a EJA, é fruto de interesses mercantilistas, neoliberais.

Com o entendimento que essa realidade pode ser refutada e com a compreensão que a práxis educacional crítico-libertadora, pautada nos preceitos da Educação Popular, pode contribuir para superação desse cenário, o texto busca desvendar os perfis das políticas formativas para EJA e salienta uma reflexão do papel dos gestores nesse aspecto, tendo uma composição textual organizada em 4 seções, cujo trecho inicial contextualiza o assunto e evidencia a organização do texto. A seção dois (2) apresenta a organização metodológica do estudo e o referencial teórico. A seção três traz as discussões sobre formação de professores (as), ocorridas no VI SNF, no eixo 3, que discutiu o papel dos gestores (as) na formação

inicial e continuada de professores (as) da EJA. E em caráter de considerações, compreende-se que as políticas de formação de professores (as) para EJA se efetiva em projetos políticos diferenciados, em que disputam hegemonia, existindo proposições fundamentadas nas vertentes economicistas, estreitas em preceitos democráticos, pautada nos propósitos utilitaristas, com formatos aligeirados, descontínuos e com priorização à dimensão tecnicista do fazer educativo, sob esse formato é comum um perfil de atuação de gestores (as), que pouco consideram a EJA, deixando a modalidade na condição da subalternidade das políticas educacionais, porém, os movimentos sociais resistem, se pautam na Educação Popular e buscam marcar um lugar próprio para a formação de professores (as) na EJA, comprometem-se nos preceitos denso de democracia, organizando processos formativos superando a descontinuidade, articulando teoria e prática, aproximando do contexto de vida, sob a intencionalidade de leitura crítica para a transformação social.

O trilhar da investigação e os fundamentos teóricos

A investigação situa-se em perfil de estudo qualitativo, pois compreende que a produção de conhecimento está presente em uma realidade complexa, envolvida em relações sociais, em que a atuação dos sujeitos é histórica (Chizzotti, 2014).

Dessa forma, entende-se que para essa produção a metodologia pautada na abordagem bibliográfica é um caminho a ser trilhado. Assim, há a consideração que esse estudo pode favorecer a análise do problema e trazer indicativos para o papel da gestão pública na formação de professores (as). Sob essa abordagem, o estudo foi constituído nos procedimentos de leituras seletivas, interpretativas e analíticas, tratadas por Salvador (1986). Esses perfis de leitura foram utilizados tanto para os textos de referencial teórico, quanto para as produções apresentados ao VI SNF.

Assim, seguindo as orientações de Salvador (1986) sobre os procedimentos das leituras seletivas, interpretativas, foi possível

analisar o conceito de formação permanente, entendendo -o como caminho para orientar a gestão pública no processo de formação de professores (as), compreendendo o conceito em uma abordagem ontológica, como observou Freire (2001).

Assim, recupera-se em Freire (2001) o conceito de formação permanente como aspecto intrínseco à humanidade, reconhecida nas especificidades ontológicas de inconclusão e de vocação em “ser e se fazer mais” humano, como apontou Freire:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza “não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (Freire, 2001, p.11).

Ao transpormos esses preceitos ontológicos de educação permanente para prática intencional de formação de professores (as), torna-se necessário considerar de que a docência se faz, nessa condição humana de inacabamento, em processo histórico de ser professor (a), na condição da problematização desse fazer e na busca de perguntar, decidir sobre a docência e sobre seus respectivos desafios, com orientação ético-política, associado com as dimensões técnica e estética, com bem afirmou o autor:

A consciência do inacabamento entre nós, mulheres e homens, nos faz seres responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo. Eticidade, que não há dúvida, podemos trair. O mundo da cultura que se alonga no mundo da história é um mundo de liberdade, de opção, de decisão, mundo de possibilidade em que a decência pode ser negada, a liberdade ofendida e recusada. Por isso mesmo a “capacitação” de mulheres e de homens em torno de saberes instrumentais, jamais pode prescindir de sua formação ética (Freire, 1996, p.56).

Sob essa concepção de formação de professores (as) em várias dimensões é possível acrescer as reflexões estabelecidas por Giovanetti (2011. In Soares; Giovanetti; Gomes, 2011), quando

tratou do legado da Educação Popular para EJA, apontando a importância de considerar as duas dimensões existentes da ação docente na EJA, sendo a dimensão prática e a dimensão teórica, visto que cada qual possui especificidades, orientadas por preceitos ético-políticos que se ajustam no que é próprio da modalidade, que entre tantas questões acolhe os (as) trabalhadores (as) estudantes, membros das classes populares, bem como lida com a demanda de prever um processo formativo para a transformação social.

Arroyo (2011. In Soares; Giovanetti; Gomes, 2011) ao expor sobre o contexto histórico das políticas educacionais da EJA, observou que a modalidade vem sendo reconhecida como um campo aberto na efetivação das políticas, dos processos formativos e das práticas, porém, ressaltou que a referência da EJA, no Brasil, está na Educação Popular e que sob referência histórica, é fundamental compreender esse campo aberto em perspectiva crítica. Assim, abordou o potencial dessa concepção de educação para fortalecer o processo formativo de professores (as) em interlocução com a práxis, aproximando-os do contexto de vida dos sujeitos e de seus coletivos, de modo a terem condições de refletirem do sentido da formação humana para transformação social.

Esses apontamentos, constituídos pela leitura analítica (Salvador, 1986), indicam um perfil de formação que deve integrar teoria e prática, em um processo que compreenda as dimensões ética, técnicas e estéticas da docência, sob um perfil de formação em perspectiva permanente, que coloque em reflexão o contexto da ação docente da EJA, que envolve o reconhecimento das diversidades dos(as) trabalhadores (as) estudantes, a necessidades das diferentes formas de ofertas, a importância da diversificação de tempos e espaços para o atendimento, bem como a importância da constituição do currículo com significância social, e m processo dialógico entre teoria e prática, em processos contínuos. Sob essas referências, entende-se um perfil de atuação de gestores(as) públicos (as) que pautam a EJA na ordem do direito, com respeito às especificidades próprias que a modalidade exige

Análises das produções SNF

A formação de educadoras de jovens e adultos tem sido tema recorrente nos diferentes espaços de atuação política dos Fóruns de EJA do Brasil, seja em Seminários de pesquisas, em reuniões do GT18 da ANPED, em relatórios de ENEJA's e EREJA's, em Seminários Nacionais de Formação e em inúmeras plenárias realizadas pelos Fóruns Estaduais e Distrital. Nesses debates de décadas algumas temáticas foram e são abordadas, o que nos permite organizá-las nos seguintes pontos: a) a especificidade da formação da educadora de EJA; b) a necessidade de uma política nacional de formação para EJA; c) As políticas de formação continuada desenvolvidas pelas redes federal, estaduais e municipais e d) a formação inicial e a inserção da EJA no currículo na formação das licenciaturas.

Destaca-se que todos os pontos acima descritos, apresentam o cenário histórico de negação do direito à educação da classe trabalhadora, traduzida na compreensão ainda presente, que reafirma um lugar onde a preparação para atuação docente não exige aspectos epistemológicos próprios, nem aporte de recursos técnicos e financeiros podendo ser realizado por qualquer ação voluntária.

Na condição de resistência e luta no enfrentamento dessa história política de negligência, transversalizam todos os trabalhos apresentados no IV Seminário Nacional de Formação. No eixo que teve como tema: “o papel dos (as) gestores (as) públicos na formação de professores (as) da EJA, 14 trabalhos foram apresentados. Os textos apontam, em suas introduções, reflexões sobre a pluralidade dos sujeitos da EJA, sobre os processos de expulsão escolar e demais produções de exclusão sofridas pelos educandos, somados aos desafios das redes de ensino na tarefa de promover a formação continuada de educadoras que não experienciaram a formação inicial nos cursos de licenciatura, bem como os desafios de tratamento da EJA nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Como síntese dos trabalhos apresentados, destacamos:

a) Os currículos das licenciaturas como “territórios em disputa”, em que a EJA encontra muita dificuldade de inserção com permanência;

b) Concentração da presença da EJA nas Universidades, em uma disciplina, especialmente, nas licenciaturas de pedagogia;

c) A rara presença da EJA no currículo e abordagens metodológicas nas demais licenciaturas, bem como nos estágios supervisionados;

d) A crucial relação da Educação de Jovens e Adultos com os movimentos sociais do campo e das periferias urbanas, para construção de uma agenda contra hegemônica, diversa, de garantia de direitos em que se pratica a organização e mobilização política;

e) A necessidade de uma maior articulação entre a discussão teórica do campo da EJA às discussões sobre financiamento da educação, especialmente sob o ponto de vista de se considerar que essa discussão extrapola o campo técnico e se institui como discussão de cunho político, que fundamenta e dá corpo às políticas públicas que sustentam a modalidade;

f) A fragilidade da relação teoria e prática nos processos de formação inicial e continuada;

g) A ausência de interlocução das políticas de formação continuada com as universidades;

h) A transcendência do perfil de políticas aligeiradas, descontínuas nas ofertas de EJA para as políticas de formação de professores (as) que atuam na modalidade.

Em tratamento específico aos trabalhos, foi possível observar os apontamentos referentes ao desafio da demanda e as fragilidades das ofertas, enquanto políticas públicas, expondo a EJA ao lugar de subalternidade nas redes de ensino, tanto no atendimento, quanto na ação formativa, mesmo tendo orientações legais que orientem para a organização da oferta, em modos próprios, sob a responsabilidade do Estado. As reflexões evidenciaram a importância do direcionamento da política de EJA

conforme as necessidades e especificidades dos sujeitos trabalhadores estudantes, bem como a significância da organização da escola, das práticas didáticas que reconhecem os sujeitos como seres de saberes, de conhecimento de necessidades e especificidades diversas. Livia Maria Duarte de Castro ao tratar da realidade da demanda e oferta de EJA no Estado do Ceará revelou esse contraponto da política educacional e seus impactos nas ações formativas em serviço.

Sob essa reflexão os textos evidenciaram que é muito comum a existência de políticas de EJA em formatos que revelam a descontinuidade e desconectividade com as realidades dos sujeitos e das escolas. Abordaram que, geralmente, esses modelos são efetivados em condições emergenciais, focalistas que não articulam com ordens maiores, como expôs Elivânia Reis de A. Alves, ao tratar de uma proposta de formação inicial, na Bahia, território de Sisal organizada pela leitura das fragilidades das políticas educacionais que impulsionou a organização de uma disciplina em formação inicial no curso de Pedagogia, buscando intervir na realidade local.

As argumentações citadas apontaram que esse perfil de políticas para a oferta de EJA delineiam ações formativas para os (as) professores (as) da EJA, distantes dos desafios e necessidades da docência, como bem expôs Hugo Tallyton Lopes Santos ao apontar caminhos de ofertas em Tocantins, buscando atingir diferentes demandas e as fragilidades das políticas de formação de professores (as) para as especificidades dos sujeitos, expondo que são quase inexistentes e as que são efetivadas não dialogam com as diversidades das ofertas em centros urbanos, quilombolas, pessoas privadas de liberdade, população do campo. Esse entendimento, também, foi expresso por Vanessa Martins Farias Alves Bomfim, ao revelar um estudo sobre a experiência de educação de pessoas privadas de liberdade, ressaltando a importância do processo formativo inicial e continuado atento com as especificidades desses sujeitos, bem como suas especificidades étnico-raciais, de gênero, etária, classe social e cultural.

Os demais trabalhos, também, revelaram essas questões, ao apontarem que as políticas de formação não consideram as especificidades dos sujeitos educadores nos processos formativos, não aproximando a ação formativa das suas ansiedades e realidade concreta, pois, muitas vezes, os encontros de formação são organizados em processos de palestras temáticas, cursos rápidos, configurados na condição de eventos, que não aprofundam conhecimento sobre o contexto da sala de aula da EJA e sobre os perfis de atuação docente em uma sala intergeracional, com sujeitos de muitos saberes e dificuldades em permanecerem na escola.

Ademais ocorreram apontamento que os processos formativos não avançam na organização de um currículo estruturado no tratamento do conhecimento com significância e de forma contextualizada, conforme o estudo sistematizado por Kênia Mara Gaedtke, sobre as ofertas e políticas de formação em Santa Catarina, apresentando questões de descontentamento dos (as) professores (as) sobre a ação formativa.

Os estudos, também, elucidaram a lacuna na formação inicial para a EJA, bem como o não diálogo entre as formações iniciais e continuadas, conforme apresenta Paulo Alves Bezerra ao tratar sobre as políticas educacionais de EJA e os processos formativos em Roraima. Adriana Medeiros de Farias expôs essa realidade e apresentou uma organização da universidade que busca integrar ensino, pesquisa e extensão para superar essa lacuna, abrindo por diferentes caminhos um lugar de evidência da EJA na universidade.

Essa temática da formação inicial esteve em relevância ao observarem sobre a limitação da oferta de EJA no espaço do Ensino Superior, centrada na licenciatura de pedagogia e estando ausente ou frágil nas outras licenciaturas. Lindelaine Gomes dos Santos elucidava essa questão ao realizar uma pesquisa documental, analisando ementas, planos de disciplinas e referências bibliográficas de cursos de licenciatura do IFRO e da UNIR,

evidenciando as linhas teóricas e os caminhos de formação de professores (as) para EJA nessa instituição.

Ciente que essa realidade pode ser refutada, alguns textos revelam iniciativas de enfrentamento para esse cenário, por ações movidas por sujeitos ou por movimentos sociais, que compreendem a importância de ações formativas para EJA em interlocução da formação inicial com a continuada, provocando a gestão pública a visualizar essa possibilidade. Aleir Ferraz Tenório Instituto Federal de Educação de Goiás - IFG apresentou um estudo de uma experiência que resiste e pauta um lugar para EJA na universidade, na condição de disciplina obrigatória e na possibilidade de tratamento de estágio. Os resultados desse estudo mostraram que os (as) professores (a) que passaram por esse processo formativo se sentem mais fortalecidos para assumir uma sala de aula da EJA.

Os trabalhos confirmaram que experiências de relação entre universidade e gestões públicas promovem avanços nos processos formativos, pois o plano formativo permite conceber a EJA como um campo teórico e prático, marcado por complexidades temáticas, conforme apresentado por Tatiana Silva Machado de Oliveira ao elucidar o perfil de formação continuada efetivado no Estado do Espírito Santo, expondo a importância da formação em parceria entre universidade e poder público.

E por fim, nesse Eixo alguns trabalhos elucidaram na condição de anúncio processos formativos realizados em formação inicial e continuada, pautados nos princípios da educação popular, destacando a importância dessa concepção para ressignificar as ações formativas para EJA, expondo experiências que estiveram fundamentadas no pensamento freireano de estudo de realidade, buscando análise da realidade opressora, em perspectiva de transformação, reafirmando a importância e significância de processos formativos marcados pela concepção democrática de construção de conhecimento, que consideram os (as) professores (as) como pesquisadores (as) das suas próprias práticas. Nessa abordagem o Pacto Nacional pela

Superação do Alfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos (Pacto- EJA) foi apresentado como uma ação política indutora que tem movimentado as redes de ensino a pensar a EJA nas suas especificidades e necessidades, bem como, tem colocado em reflexão a abordagem de um processo de ensino e aprendizagem pautado na pesquisa participante que busca tematizar a realidade em perspectiva de transformações. As produções, também, trouxeram críticas sobre o Pacto da EJA, especialmente, e por ser um processo formativo, estruturado no modelo cascata, distantes das realidades locais.

Considerações Finais

Ao tratarmos sobre o papel dos (as) gestores (as) nas políticas de formação de professores (as), entende-se que são os agentes responsáveis pelas políticas de formação continuada, prevendo as interfaces com formação inicial, porém, é perceptível que existem propostas políticas diferenciadas aos processos formativos de professores (as) e são disputados, em todo o processo de sua circulação ou ciclos, concebidos por Ball (2025) de influência, de produção de texto normativo, chegando às práticas, compreende-se que existem concepções diferenciadas sobre os processos formativos de professores (as) na EJA.

As disputas circulam entre os projetos de perfil economicistas que direcionam propostas de caráter utilitaristas, configuradas no formato de oferta aligeirada, desconectada das realidades e das necessidades dos sujeitos docentes, se fazem atentas com um pragmatismo gerencial de resultados, mercadológico, que direcionam os processos formativos para dimensão técnica da docência. Esses projetos políticos educacionais e de formação de professores(as), evidenciam um perfil de gestão ausente na EJA, atuando com políticas emergenciais, focalizadas, temporais, desconsiderando a modalidade como direito objetivo e subjetivo, que tem um modo próprio de organização, deixando-a na subalternidade das políticas educacionais.

Em contraposição, tem-se as referências estruturadas nas perspectivas político-pedagógicas democráticas e emancipatórias, em que movimentos sociais constroem caminhos para um processo de formação de professores (as) com bases epistemológica e política, atentas com a especificidade ontológica humana do (a) professor (a) em ser mais educador (a) em uma realidade permanente de reflexão teoria e prática, pautada na Educação Popular

Na EJA essa formação de perfil permanente se estabelece no exercício da práxis, tematizando a realidade da sala de aula e seus entornos, considerando as diversidades dos sujeitos jovens, adultos e idoso, na condição de seres de conhecimento e aborda a organização de espaços, currículo e práticas pedagógicas na prerrogativa de significância social. Nessa configuração o papel dos (as) gestores (as) públicos(as) se responsabilizam em pautar a EJA enquanto modalidade educacional, normatizada pela ordem do direito objetivo e subjetivo, com respeito às necessidades e especificidades que a modalidade demanda.

Os resultados provindos da análise dos trabalhos apresentados no VI SNF retrataram os perfis das políticas de formação de professores (as), elucidando seus fundamentos, mas também, evidenciaram a ausência de políticas públicas de formação de professores (as) para a EJA, permitindo concluir a coexistência, em disputas de projetos políticos de formação de professores(as), delineando os constituídos nas concepções economicistas e mercadológicas, estreitos em preceitos democráticos, configurados nos formatos aligeirados e de descontinuidade, sem interlocução com as especificidades da EJA, em que o papel dos (as) gestores (as) públicos se efetiva com a desconsideração da modalidade.

Na condição de resistências existem os projetos políticos formativos de professores (as) que se fundamentam na Educação Popular, que se projetam nas versões densas de democracia, atentos com a formação que relacionam teoria e prática, que considera as diversidades dos sujeitos da EJA, a organização de

tempo, espaços e conhecimentos com significância social, destacando um perfil de atuação de gestores (as) públicos que compreendem a EJA como um direito que tem um modo próprio de ser efetivada.

Referências

APPLE, M.W. **A Luta pela Democracia na Educação: Lições de realidades sociais**. Michael W. Apple com Luís Armando Gandin, Shuning Liu, Assaf Mehulam e Eleni Schimer; tradução Marcus Penchel. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. 280p.

ARROYO, Miguel G. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Resultados Preliminares do Censo Escolar 2025*. Brasília, DF: INEP, 2026.

DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FRAGA, Elizângela Ribeiro. **Política educativa de jovens e adultos no Brasil no contexto da agenda globalmente estruturada para a educação**. 2017. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Luiz C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160p.

GIOVANETTI, Maria Amélia. **A formação de educadores: o legado da Educação Popular**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica: elaboração de trabalhos científicos**. 11. ed. Porto Alegre: Sulina, 1986.

POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS:

realidade, perspectivas e desafios atuais

Luciana Bandeira Barcelos¹
Maria Joana Durbem Mareco²

O Eixo IV do VI SNF, conforme definido em sua ementa, deveria receber relatos de experiência e de pesquisa relacionados a políticas de financiamento da educação básica e superior, nos seus diferentes aspectos, com foco na formulação de políticas e destinação de recursos à formação inicial e continuada de educadores da EJA.

Neste eixo poderiam ser apresentados resumos que discutissem questões relacionadas ao FUNDEB, especificamente sobre a destinação de recursos à formação de educadores da EJA; políticas públicas de formação inicial e continuada destinadas ao educadores da EJA, em curso ou em elaboração; políticas públicas de formação de educadores da EJA descontinuadas e programas e projetos compensatórios implementados pelo governo; Plano Nacional de Educação (2014-2025), objetivos e metas 13,14,16 e 18; carreira docente e remuneração; Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Parecer CNE/CEB n. 11 de 10 de maio de 2000) Item VIII - condições de trabalho docente na EJA; a relação entre a ausência de políticas de financiamento voltadas a formação inicial e continuada aos professores que atuam na EJA e o aprofundamento da desigualdade e da discriminação dos sujeitos

¹ Doutora em Educação. Professora Adjunta no Departamento de Estudos da Educação Inclusiva e Continuada – Área Educação de Jovens e Adultos, Faculdade de Educação/Campus Maracanã - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

² Mestre em Educação. Professora da rede pública de MS -Coordenadora do Fórum de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso do Sul.

da modalidade; financiamento para formação inicial e continuada de educadores da EJA e os interesses das demandas do capital no contexto da reestruturação produtiva; relações público-privadas no financiamento da educação, com foco na formação inicial e continuada de educadores; distribuição de recursos financeiros com base em desempenhos educacionais (política de bônus educacionais) e uso de dados e indicadores para análise de políticas educacionais relacionadas a formação de educadores.

Cada eixo objetivava, a partir da discussão/reflexão sobre experiências desenvolvidas pelos participantes em suas áreas de atuação, considerando a temática que representava, contribuir de forma significativa para o debate e a proposta de construção de uma política pública nacional de formação inicial e continuada de professores para a EJA, que incidisse sobre os currículos dos cursos de pedagogia e demais licenciaturas do país.

Uma política pública concreta, em âmbito nacional, compreendida neste texto como resultado de um compromisso público entre o Estado e a sociedade, na tentativa de efetivar um direito fundamental, o acesso à educação de qualidade, tal como preceitua o texto constitucional nos artigos 206 e 211.

Educação de qualidade que tem sido historicamente negada a pessoas jovens, adultas e idosas, de diferentes grupos sociais, reconhecida nas questões de gênero, etnia, aspectos geracionais, territoriais (contexto urbano, localizados especialmente, nas periferias dos grandes centros, população do campo, ribeirinha, povos das florestas, entre tantos), culturais (povo quilombola, indígena, população cigana), sociais, pessoas com deficiência e privadas de liberdade, com diferentes histórias de vida, diferentes conhecimentos e tempos de disponibilidade para a escolarização e interditas no exercício do direito à educação em qualquer fase da vida.

Por interdição do direito à educação, compreende-se o processo vivido por grande parcela da população brasileira, que historicamente teve/tem seu direito à educação negado ou interrompido, em função da imensa desigualdade social que

impera no país e que se materializa na carência de vagas, na inadequação das propostas de atendimento, na ausência de condições e de incentivos para que os estudantes não apenas sejam matriculados, mas tenham asseguradas condições de acesso, permanência, aprendizado, conclusão da escolaridade básica e continuidade de sua trajetória escolar.

Constitui dever do Estado assegurar a continuidade educacional desse público, reforçando o papel da educação como ferramenta de reinserção social e cidadania.

Entretanto, dados do Censo apontam que no Brasil, em pleno século XXI, 11 milhões de pessoas acima de 15 anos de idade não estão alfabetizadas e, em torno de 70 milhões de pessoas jovens, adultas e idosas não concluíram a Educação Básica. Apesar desta imensa demanda, a EJA enfrenta grave problema de queda de matrículas e redução do número de turmas.

Ao observarmos a atuação dos entes federados no atendimento a modalidade, lidamos com a violação do direito constitucional, pois além da oferta frágil, temos os entes não ofertantes. Dados do Relatório Nacional do Censo Escolar 2025 (MEC/INEP, 2025) evidenciaram a existência de 1000 municípios que não ofertam EJA.

Esses dados demonstram que estamos muito longe de cumprir o promulgado na CF 1988, no que tange à oferta e a responsabilização do Estado Brasileiro sobre o direito à educação para todas as pessoas.

Igualmente pode-se afirmar em relação aos profissionais que atuam na EJA, a quem na maioria das vezes falta formação inicial e continuada que contemple as especificidades da modalidade, plano de carreira e salários adequados, concursos públicos específicos e incentivos a permanecerem e se qualificarem para atuação na modalidade, uma vez que a ausência de cargos efetivos e a fragilidade do corpo docente têm colaborado para a precarização da EJA.

A formação adequada é condição *sine qua non* para lidar com a diversidade etária, étnico-racial e social dos estudantes.

Tal afirmação é expressa por Cury no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, ao destacar a necessidade da formação de professores para a EJA:

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

Questões que não se resolvem apenas com uma política pública nacional de formação inicial e continuada de educadores para a EJA, mas que sem ela, correm o risco de nunca serem enfrentadas.

A proposta do VI SNF, por uma política de formação nacional que contemplasse as especificidades da modalidade, fortalecesse sua oferta e qualificasse a formação inicial de estudantes de licenciaturas das Instituições de Ensino Superior e de professores já em exercício de docência nas redes públicas, privadas e movimentos sociais, incidindo por consequência, na qualificação da oferta educacional a trabalhadores jovens, adultos e idosos, interditados de seu direito à educação, tem como um de seus principais entraves, o financiamento dessa política, objeto de discussão/reflexão no Eixo IV do seminário, cujas ponderações e indagações apresentamos neste capítulo.

O Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos 2016 aponta como Desafios para a educação de jovens e adultos no Brasil:

No que se refere aos recursos humanos, destaca-se a importância de reconhecer a necessidade de profissionais concursados, de imediato, nos sistemas de ensino, garantindo a formação para atuar na modalidade EJA, para garantir a continuidade e a qualidade do ensino ofertado. Essa formação demanda investimentos adequados, para que se tenha um corpo

docente especializado na modalidade, desde a formação inicial, com foco: na práxis pedagógica e nos princípios da educação popular; no mundo do trabalho; na qualidade social da educação; na educação profissional; na gestão; nas questões geracionais e da diversidade; na intersetorialidade e/ou interministerialidade; nas tecnologias informação e comunicação; na sustentabilidade; e nas perspectivas da educação ao longo da vida e da organização de tempos e espaços pedagógicos, entre outros aspectos. Igualmente, esse corpo docente deve ter continuidade ao longo de sua trajetória, tanto em cursos de formação continuada, de formação em serviço e de pós-graduação. Considera-se, ainda, imprescindível a intensificação de políticas de formação continuada para esses profissionais, além de um efetivo acompanhamento pedagógico, assim como a garantia de receita financeira da União, dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, para a universalização dessa modalidade, em igualdade de condições com as demais etapas de ensino. (Brasil,2016. p.93).

Entretanto, apesar de reconhecida institucionalmente, essa formação, tanto inicial quanto continuada, não se traduz em políticas públicas efetivamente implementadas e financiadas pelo poder público.

Financiamento da educação é questão complexa, envolve decisão política, e é afetado tanto por questões técnicas, relativas à sua execução, quanto por questões políticas e econômicas, a exemplo do que aponta Gouveia (2008), especialmente em função do modo como é organizado no Brasil, ainda bastante centralizado, calculado com base nos recursos “disponíveis”, e não a partir das necessidades de uma educação pública de qualidade — que, portanto, regulariam os recursos.

No caso brasileiro, o direito à educação, conforme expresso na Constituição Federal de 1988 (CF 1988) torna o financiamento da educação pública obrigatório para o poder público. Para resguardar esse direito, e prover certa estabilidade na execução das políticas educacionais, garantindo-se os recursos necessários à manutenção e melhoria da estrutura existente, os Artigos 212 e 212a, da CF 1988, estabelecem mecanismos de vinculação constitucional de recursos destinados à educação, o que implica dizer, que parte da receita de impostos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios é carimbada para a educação.

A história demonstra que somente nos breves momentos democráticos vividos no país se manteve a vinculação constitucional. Os recursos dessa vinculação — fonte principal das despesas — fazem com que o financiamento da educação pública constitua marca da democracia, ao garantir sua destinação financeira. Representam um percentual de investimento mínimo, que tem sido tratado como teto, e que nem sempre tem sido respeitado. A esses recursos acrescentam-se os oriundos da contribuição social do salário educação, fonte complementar da receita, e mais recentemente, recursos oriundos de royalties e de emendas parlamentares.

Estes recursos devem ser utilizados para custear despesas de manutenção e desenvolvimento da educação (MDE), conforme estabelecido nos Artigos 70 e 71 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 (LDBEN 9394/96).

Na mesma direção, o atual Plano Nacional de Educação 2014/2024, prorrogado para 2025, em sua meta 15, aponta:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Ainda no campo legal, o Documento Final da Conferência Nacional de Educação 2024 (CONAE 2024), no eixo VI, que trata de financiamento público da educação pública, aponta a necessidade de se definir parâmetros para a distribuição dos recursos entre as instituições públicas federais, estaduais e municipais de ensino superior capazes de garantir o volume de recursos financeiros necessários, para que as atividades de ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa e extensão resultem em educação com padrão de qualidade socialmente referenciada,

considerando as diferenças e necessidades regionais, propiciando efetiva autonomia universitária.

O mesmo documento enfatiza que para elevação da qualidade da educação deve se garantir a ampliação e qualificação das matrículas nas etapas e modalidades da educação básica públicas, por meio do aporte de recursos e da assessoria técnica da União, quando necessárias, para construção, manutenção, ampliação, reforma dos equipamentos públicos e formação inicial e continuada dos profissionais da educação, dentre outras ações.

Embora qualidade seja uma palavra polissêmica e muitas vezes não haja consenso sobre sentidos e significados assumidos ao longo da história da educação brasileira, no campo legal, há mais de 30 anos, a expressão “garantia de padrão de qualidade (do ensino)” foi inserida na CF 1988.

Desde 1996, a expressão “padrão mínimo de qualidade do ensino” foi incorporada a mesma Constituição, no Artigo 211, pela Emenda Constitucional n. 14/1996, que estabeleceu o prazo de cinco anos para a definição do valor por aluno que garantisse um padrão mínimo de qualidade de ensino.

Seguiu-se sua inserção na LDBEN, Lei nº 9394/1996, no artigo 3º, inciso IX, que estabelece a “garantia de padrão de qualidade” como princípio básico, considerando-se a garantia de condições (humanas e materiais) para que o aluno aprenda e se desenvolva integralmente, e no Plano Nacional de Educação 2014/2024, posteriormente prorrogado para 2025, que tem entre suas metas, a melhoria na carreira, formação e piso salarial dos educadores.

Posteriormente, ante a omissão do governo federal em realizar a definição do valor mínimo, a “Campanha Nacional pelo Direito à Educação, desenvolveu os conceitos de Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e de Custo Aluno Qualidade (CAQ), publicados na forma de livro, em 2007 (Carreira; Pinto, 2007), com uma atualização em 2018 (Pinto; Nascimento; Cara; Pellanda, 2018)”. (NT FINEDUCA,2024).

Como afirma a Nota Técnica da FINEDUCA:

O padrão mínimo de qualidade é, portanto, demanda do ordenamento constitucional, é princípio desde 1988, é um dos objetivos da atuação da União na educação desde 1996, e a implementação legal do CAQi é descumprida há pelo menos 10 anos, se tomamos o PNE 2014-2024 como base, e a demanda constitucional do CAQ é descumprida há quatro anos, considerando sua constitucionalização em 2020 pelo artigo 211 da Constituição em seu §7º.

O Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), dever constitucional desde 2001, mas ainda hoje não regulado e, muito menos, implementado pelo governo federal e o Custo Aluno Qualidade (CAQ), recentemente estabelecido no corpo permanente do texto constitucional, após uma longa trajetória de formulação, incidência política, comunicação pública e luta social, por ocasião da promulgação na nova lei do FUNDEB (Lei 14.113/2020), na forma da Emenda Constitucional nº 108/2020 (EC 108/2020), tem entre seus Parâmetros de Qualidade de Referência (PQR), a formação inicial e continuada de educadores.

A EC 108/2020, inclui no Artigo 211, da CF/1988, o inciso 7º, que assim estabelece:

§ 7º O padrão mínimo de qualidade de que trata o § 1º deste artigo considerará as condições adequadas de oferta e terá como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), pactuados em regime de colaboração na forma disposta em lei complementar, conforme o parágrafo único do art. 23 desta Constituição. (CF 1988).

Também a LDBEN 9394/96, referencia o conceito de qualidade (padrão de qualidade) como “variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados” (Art. 4º inc. IX).

Custo Aluno Qualidade é um sistema que busca o cumprimento de uma demanda do ordenamento constitucional,

estabelecida nos Artigos 205 e 206 da CF 1988, em especial no que se refere a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (inciso I) e a “garantia do padrão de qualidade” (inciso VII).

Derivado do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi³), que representa o padrão mínimo inicial, enquanto o CAQ é o padrão de qualidade a ser alcançado, aproximando-se de custos de países com “melhor” educação, tornou-se referência para o financiamento da educação e funciona como um parâmetro de financiamento que visa garantir padrões mínimos de qualidade na educação básica pública brasileira.

O CAQ define o investimento por aluno necessário para infraestrutura, materiais, e valorização docente, buscando reduzir as desigualdades educacionais, estabelecendo valores que garantam os insumos materiais mínimos e condições de trabalho necessárias para que os professores possam ensinar e os alunos possam aprender. Trata-se do mínimo aceitável, na tentativa de equalizar a desigualdade nacional e local.

Na definição dos insumos que compõem o CAQ, foram considerados: “parâmetros relacionados a insumos presentes na legislação brasileira, seja na CF 1988, na LDB, na Lei do PNE (2014-2024), em resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) ou a partir de dados empíricos da realidade educacional brasileira”. (Nota Técnica FINEDUCA,2024).

E ainda no Sistema Nacional de Educação (SNE), aprovado pela Lei Complementar n.220 de 31/10/2025, que assim preceitua no artigo 5º:

³ **Embora criado desde 2002 pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, aprovado pelo Parecer n. 8/2010, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), e incluído após intensas negociações no PNE 2014/2024, como estratégia de implementação da Meta 20, a ser progressivamente reajustado até a implementação plena do CAQ, o CAQi não foi homologado pelo Ministério da Educação (MEC). O prazo determinado legalmente para sua implementação, esgotou-se em junho de 2016, sem que esta tivesse iniciado.**

No âmbito do SNE, compete à União: III – prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, com vistas a assegurar a oferta de educação básica pública de qualidade, com base no Custo Aluno Qualidade (CAQ).

E no art.13 que à Comissão Intergestores Bipartite da Educação (CIBE), instância de âmbito estadual responsável pela articulação, negociação e pactuação entre gestores da educação de cada Estado e de seus Municípios), sob coordenação do Ministério da Educação, compete pactuar sobre:

V – o padrão mínimo de qualidade do ensino na educação básica a que se refere o § 1º do art. 211 da Constituição Federal, consideradas as condições adequadas de oferta das etapas, das modalidades e dos tipos de jornada e de estabelecimentos de ensino e a diversidade regional e local das redes de ensino, bem como os respectivos custos diferenciados.

Entre os insumos que compõem o CAQ, se inclui a valorização dos profissionais da educação, incluindo a formação continuada como parte dos insumos necessários, como pode ser observado especificamente no item III:

I - jornada escolar mínima nos estabelecimentos de ensino, com progressiva extensão para jornada em tempo integral; II - adequada razão professor-aluno por turma; III - formação docente adequada às áreas de atuação; IV - existência de plano de carreira e de piso salarial profissional nacional dos profissionais do magistério público; V - nível de profissionalização e de qualificação dos profissionais da educação não docentes; VI - estrutura física e instalações escolares com padrões de conforto ambiental, espaços apropriados para o desenvolvimento integral do processo pedagógico, salubridade, água potável e instalações sanitárias adequadas, acessibilidade e sustentabilidade ambiental; VII - recursos educacionais e tecnologias digitais; VIII - serviços complementares de apoio ao aluno. (Brasil, 2025a, art. 34).

Esses são, portanto, os parâmetros mínimos de qualidade definidos que devem ser aplicados ao diagnóstico de oferta de cada escola, e resultariam no valor mínimo para cada etapa/modalidade, jornada escolar diária (turno) e localização.

A formação docente inicial e continuada, “adequada às áreas de atuação”, ocupa lugar de destaque nessa proposição, pois o fator humano é essencial na proposição de uma educação de qualidade, que de fato objetiva a formação humana. Infraestrutura, materiais, tecnologias etc. são importantes, mas não substituem as relações humanas que se estabelecem entre estudantes e profissionais da educação e entre estes e o conhecimento historicamente construído.

Para lidar com a complexidade de situações que permeiam o ambiente escolar e o influenciam, é necessário um profissional capaz não apenas de compartilhar conhecimentos e mediar o processo de aprendizagem dos estudantes, mas de compreender as relações que se efetivam neste ambiente e o próprio modo de organização do sistema escolar, a intencionalidade de tais relações e as consequências advindas delas, especialmente em escolas de oferta de modalidade EJA, que possuem singularidades e especificidades próprias do público que atendem.

Efetivar tal parâmetro demanda recursos. Parafraseando Pinto (2014), “dinheiro faz, sim, diferença na qualidade do ensino” e embora o debate acerca da relação entre insumos e qualidade, que segundo o autor remonta à década de 1960, ainda hoje seja controverso, é inegável que educação de qualidade tem um custo.

Para que essa qualidade realmente se efetive, é preciso uma mudança de perspectiva, que considere para o financiamento da educação, os recursos necessários e não somente os recursos disponíveis, este o modelo vigente, para assegurar a garantia do direito à educação, uma luta diária travada por educadores e movimentos sociais desde a década de 1990.

Em se tratando da modalidade EJA, essa luta é deveras inglória, pois a EJA se manteve enfrentando embates para que fosse garantida a isonomia de tratamento na distribuição dos recursos do FUNDEB desde a instituição da política de fundos até recentemente, tendo seu valor mínimo equiparado ao fator de ponderação 1, que corresponde ao valor mínimo por aluno, no FUNDEB permanente, somente em 2024, com validade a contar de 2025.

Uma luta iniciada em 1996, quando da criação do FUNDEF que exclui a EJA, continuada a partir de 2006, quando foi incluída a força no FUNDEB, com fator de ponderação inicialmente fixado em 0,7% e depois ampliado para 0,8% —, assim como a restrição mantida por um teto percentual de 15% para matrículas financiáveis.

No FUNDEF, o gestor público não estava impedido de investir recursos na modalidade, mas não contabilizava matrículas para receber recursos. Ou seja, não tinha receita, mas devia dar conta da despesa que a oferta gerava. Assim, a EJA para ser ofertada deveria ser financiada por recursos fora da subvinculação estabelecida pela política de fundos, conforme políticas nacionais e locais em curso. Mesmo após incluída no FUNDEB transitório e mantida a trava de 15%, os dados de atendimento nunca alcançaram o teto de 15% de matrículas (atingiu no máximo a cerca de 7%), o que produziu desmobilização quanto ao direito à educação das populações não escolarizadas, justificado pelo discurso oficial de que "não há demanda".

A partir de 2025, com a inclusão no FUNDEB permanente com fator de ponderação 1, espera-se o reconhecimento e atendimento as especificidades da modalidade, com a implementação de políticas públicas que além de garantir a isonomia, busquem a equidade, ocupando-se com aqueles cuja condição é mais frágil, como seria esperado de políticas públicas equânimes. Dar mais a quem a quem sempre teve menos e não na mesma proporção a todos, deveria ser o mote a guiar as políticas em curso. Uma luta que nós, educadores da EJA, sabemos ser muito difícil. Mas da qual não desistimos.

Financiar a educação pública, portanto, implica vontade e compromisso, compreensão sobre a natureza desse tipo de financiamento, definição sobre quais são os insumos educacionais necessários ao funcionamento dos sistemas escolares e garantia de disponibilidade. Precisa ser pensado para além de questões técnicas, como decisão essencialmente política, relacionada a

intencionalidades e a um projeto de país que se deseja implementar.

Se na lógica dos gestores educacionais não há demanda para atendimento a estudantes na EJA, por que haveria demanda para a formação inicial de educadores para a modalidade? E mais ainda, para a formação continuada? Em que consistiria a formação inicial e continuada de educadores para a EJA? Por que ela deve existir? A quem ela atende?

Essas reflexões compuseram o mosaico inicial de questões disparadoras para mobilizar o início das nossas reflexões no Eixo IV.

1. Financiamento, formação docente e qualidade na EJA: Por quê? Para que?

O financiamento da educação pode ser considerado um mecanismo processual do direito à educação, considerado pelo texto constitucional “direito de todos e dever do Estado e da família”. (CF 1988, artigo 205).

Nesse sentido, se o direito à educação não pode ser reduzido, posto que estabelecido no artigo 208 da CF 1988 como direito público subjetivo, demandável em juízo, cujo não-oferecimento pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente, o financiamento público é condição procedimental de existência desse direito, o que obriga, se necessário, a usar o ordenamento jurídico existente para afirmar a inconstitucionalidade de iniciativas que inviabilizem ou ponham em risco a efetivação de um direito ainda por cumprir, especialmente em se tratando da modalidade EJA.

A recente aprovação do SNE traz novos elementos para a política nacional de formação. No Art.34, afirma que: “os padrões mínimos de qualidade da educação básica referentes às condições de oferta deverão considerar, entre outras, as seguintes dimensões: III – formação docente adequada às áreas de atuação.

Quando se formulam políticas com vistas ao financiamento da educação, devem ser considerados todos os insumos necessários ao pleno funcionamento e a efetivação de uma educação de qualidade, tal qual preceitua a legislação nacional. Entre esses insumos, insere-se a formação inicial e continuada dos docentes, que no caso da EJA assume papel primordial, dado o papel historicamente secundarizado e de “menor importância” atribuído a modalidade.

Na Revista Retratos da Escola (2008) a professora Juçara Vieira aponta alguns fatores que concorrem para a valorização profissional e são imprescindíveis e indissociáveis: formação inicial e permanente – isto é, contínua e atualizada, carreira, salário e condições adequadas de trabalho. O próprio conceito de “profissional da educação” se assenta nessas premissas.

Os principais desafios supõem três convergências: intervenção planejada do Estado, envolvimento das agências formadoras e ação protagônica dos trabalhadores em educação. A composição de interesses e de papéis pressupõe o financiamento público da valorização profissional como fator estratégico para a elevação da qualidade da educação.

Da universidade à escola, o processo de construção da identidade profissional exige o aprofundamento da gestão democrática, o respeito à pluralidade conceitual, a ampliação dos espaços de reflexão coletiva e de inserção política e social.

A profissão docente, segundo Imbernón (2017):

Comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de especialistas infalíveis que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos. (p.29).

Tratando especificamente da EJA, Cury no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, destaca a necessidade da formação de professores para a modalidade:

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

Compreender a dimensão política e social do trabalho docente é relevante para o exercício da profissão, especificamente porque a escola, e em especial a escola de EJA, embora não possa ser considerada a única responsável pela transformação da sociedade, papel que lhe é atribuído por muitos, ainda é um espaço de transformação. Nas palavras de Zeichner (1997, *apud* GERALDI, 2003, p.245), faz-se necessário:

Tentar fazer os professores pensarem sobre a dimensão política e social, além de outras dimensões da sociedade. Tentar ampliar a conversa sobre os fatores sociais e políticos, para analisar e examinar o que acontece cotidianamente na sala de aula. Não é uma análise acadêmica abstrata, distanciada da sala de aula. Os professores fazem muitas escolhas e opções todos os dias que afetam a vida, as oportunidades e as chances de crianças [jovens e adultos] grifo meu, e que tem implicações para a igualdade e justiça sociais.

As escolhas dos professores, especificamente no caso da EJA, muitas vezes são influenciadas e afetadas por incompreensões derivadas da quase ausência de formação inicial e continuada que efetivamente prepare os docentes para lidar com o público da EJA e até mesmo com a oferta inadequada de atendimento, por parte dos sistemas, que se materializam no chão da escola e que os docentes precisam enfrentar e por vezes contornar.

Essas escolhas, ainda que inadvertidamente, afetam diretamente a vida de trabalhadores estudantes, que muitas vezes tem seu direito a uma educação de qualidade, aqui compreendido

como condição de acesso, permanência, aprendizado, conclusão e continuidade de estudos, novamente negado.

Portanto, é necessário e urgente a exigência de uma formação inicial e continuada de docentes específica para a EJA, a fim de que se assegure o objetivo principal da modalidade que consiste em compreender como tratar esses aspectos em uma relação pedagógica com sujeitos trabalhadores, que trazem marcas, expressões e experiências que não podem ser desconsideradas.

Esta compreensão tem como finalidade, dada a diversidade de sujeitos que integram a modalidade, a garantia do direito a educação de qualidade, via abordagens pedagógicas diferenciadas, métodos e tempos intencionados que não podem se afastar nem da especificidade da EJA, nem da condição multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar dos componentes curriculares, que deverão ser fundantes na formação dos profissionais que atuarão nessa modalidade de ensino.

Se consideramos que todo professor em formação é um potencial professor da EJA e a grande maioria conclui sua graduação sem nunca ter cursado nenhuma disciplina que discuta a modalidade e suas especificidades, temos ainda um bom caminho a percorrer para garantir que os insumos relacionados a formação dos profissionais da educação efetivamente contemplem as necessidades da EJA.

2. Panorama da oferta de formação docente inicial e continuada a partir dos trabalhos submetidos previamente ao SNF

O Eixo IV Políticas de financiamento para a formação de educadores da EJA na formação inicial e continuada, deveria concentrar relatos de experiência e de pesquisa relacionados ao financiamento das políticas de formação, tal qual seu nome anuncia.

Entretanto, ao fazer a leitura dos trabalhos recebidos, constatamos a quase inexistência nos trabalhos apresentados de questões relacionadas a políticas de financiamento para a

formação de educadores da EJA, que, a exemplo do campo do financiamento da educação de um modo geral, segue sendo um campo complexo e pouco explorado.

A ausência de trabalhos que discutam a temática do financiamento para a formação de educadores da EJA, longe de ser um entrave à proposição do Eixo, constitui na verdade um dado relevante para nossas discussões e nos ofereceu indícios para pensar possíveis relações entre os indícios levantados nos trabalhos recebidos, em maioria relacionados à ausência de formação docente específica para a EJA, e sua relação com o financiamento.

Em relação à formação inicial e continuada de educadores da EJA, cabe destacar, conforme relatos recebidos, que de maneira geral, há tentativas de articulação entre ensino, pesquisa, extensão e militância, reafirmando a modalidade como direito humano e como campo político-pedagógico.

Relatamos a seguir as principais questões apontadas nos trabalhos submetidos a esse eixo.

2.1. Formação Inicial nos cursos de Pedagogia

Nos trabalhos analisados, observa-se a oferta, nos cursos de Pedagogia, de disciplinas específicas voltadas à formação em EJA, embora nem sempre como disciplinas obrigatórias e na maioria das vezes, com oferta restrita a uma única disciplina, no geral denominada EJA e onde se discutem desde questões legais (Diretrizes Curriculares e Operacionais), conceituais, epistemológicas a questões de cunho político-pedagógico.

Em algumas universidades, a oferta possui caráter optativo ou acontece em momentos isolados do curso. Situação semelhante pode ser observada no que se refere a oferta de Estágio Supervisionado específico para a modalidade, que geralmente, é mais exceção que regra.

A única exceção a essa “regra”, apontada nos trabalhos apresentados, é o curso de Pedagogia da Universidade do Estado

do Rio de Janeiro (UERJ) Campus Maracanã, onde existe, desde 1991 um campo de estudos referente à educação de jovens e adultos que integra o curso de Pedagogia, resultado de amplo processo de luta, discussão e visão prospectiva de docentes, após a Constituição Federal de 1988.

Esse campo se organiza a partir do ainda atual Departamento de Estudos da Educação Inclusiva e Continuada, em que se situa a área de EJA, com quadro significativo e qualificado de docentes e oferta de disciplinas obrigatórias, disciplinas eletivas e estágios, tanto no curso de Pedagogia, quanto nas demais licenciaturas, e configura-se, no país, como um campo curricular de conhecimento sólido e qualificado.

Com essa organização, na referida universidade, os estudos no campo da EJA têm se ampliado e garantido visibilidade nacional, pela forma como seus pesquisadores participam e mantêm reconhecimento em espaços acadêmicos de pesquisa e pós-graduação como, por exemplo, no GT18 da ANPED.

Nas demais universidades identificadas nos trabalhos propostos, o campo ainda é restrito, prevalecendo a oferta de apenas uma disciplina obrigatória e em alguns casos não há oferta específica, nem menção explícita a modalidade nas ementas das demais disciplinas do curso.

Na pedagogia, aparecem em algumas universidades iniciativas de inclusão de disciplinas que abordam a temática e a organização de grupos que impulsionam iniciativas para a modalidade.

Ao mesmo tempo, observa-se que as disciplinas pedagógicas ofertadas no curso, de um modo geral, não abordam as especificidades da docência e dos processos de ensino e aprendizagem na EJA, ou seja, a EJA não aparece como tema e/ou conteúdo das disciplinas que constituem o arcabouço de conhecimentos necessários à formação docente, ficando essa discussão restrita a disciplina específica.

O mesmo pode ser dito em relação ao Estágio Supervisionado. A EJA, embora mencionada como possibilidade, só é considerada quando este estágio é específico da modalidade.

Igualmente na disciplina específica, de modo geral a formação docente inicial se apresenta como generalista, e os conteúdos curriculares se limitam ao enfrentamento das contradições sociais que marcam a EJA, sem grande aprofundamento, muitas vezes em função da exiguidade do tempo e da abrangência forçada em função de oferta única.

De forma ainda tímida, permeada por divergências, aparece na discussão nos cursos de Pedagogia a necessidade de ampliação do escopo de componentes curriculares que tratam da EJA. Mas, a inclusão dessas disciplinas e da própria temática da EJA, ao longo das últimas reformulações curriculares, não aconteceu sem disputas.

Nessa direção é proposta a criação/inclusão de outros componentes curriculares obrigatório para a Pedagogia, como basilares para formação docente, tais como: “Práticas na Alfabetização de Jovens, Adultos/as e Idosos/as” e outros componentes optativos como “História da Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos no Brasil” e “Paulo Freire: princípios filosóficos, políticos e pedagógicos”.

Percebe-se a ausência de experiências da EJA em contextos específicos, como no atendimento a pessoas em situação de privação de liberdade, população indígena, quilombola, ribeirinha e outras diversidades. A educação do campo e a educação especial são tratadas no curso de pedagogia em algumas universidades.

Algumas poucas universidades estão implementando Núcleos de Aprofundamento em EJA com projetos de extensão, aprofundando assim a discussão sobre a urgência de considerar a EJA como campo estratégico de formação de professores/as e da necessidade de oferecer essa formação em todas as Licenciaturas.

As atividades de ensino e de extensão também tem fomentado pesquisas, especialmente no que se refere a orientação de trabalhos de conclusão de curso de graduação.

2.2. Formação Inicial nos cursos de Licenciaturas

No que se refere à formação inicial em nível superior nos cursos de licenciatura, observa-se uma grande lacuna quanto ao reconhecimento da EJA como locus de formação específica e permanente como política pública de Estado.

Na demais licenciaturas, disciplinas de EJA quando ofertadas, são optativas e não apresentam em seus currículos componentes que preparem futuros professores para atuação nessa modalidade.

Quando a disciplina é ofertada, limita-se a inserções superficiais, geralmente vinculadas a descrições genéricas de competências ou objetivos curriculares da EJA, não havendo adequação curricular para o atendimento as características de jovens, adultos e idosos em sua maioria, já inseridos no mundo do trabalho especialmente por meio da Educação Profissional.

O que nos faz inferir que a formação docente para a EJA está praticamente ausente nos cursos de licenciatura.

Outra questão relevante é que os cursos de licenciatura, com algumas exceções, não ofertam o estágio supervisionado na EJA, que se constitui como experiência formativa indispensável e que certamente contribui para a formação de professores mais conscientes de seu papel social, capazes de promover a inclusão e a transformação por meio da educação.

Alguns trabalhos apresentam análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) onde demonstram que a modalidade não é tratada como eixo central na formação docente, mas como elemento periférico em grande parte das licenciaturas.

Em uma das universidades citadas, na formação inicial nas licenciaturas, a oferta da disciplina de EJA perpassa pelo diálogo com convidados(as) que trazem diferentes experiências e olhares sobre a modalidade. Esse movimento tem se mostrado imprescindível para o processo formativo dos futuros educadores(as), abrangendo desde a gestão da EJA, práticas de sala de aula, resultados de pesquisas de egressos(as) da pós-graduação *stricto sensu* em Educação, até relatos de discentes. O

envolvimento de egressos(as) da pós-graduação em educação, por exemplo, resultou na criação de um projeto de extensão financiado.

2.3 Formação Continuada

Em função das carências apontadas pelos trabalhos no que se refere à formação inicial para atuação na modalidade, observa-se que nas escolas que ofertam a modalidade EJA, a formação continuada desses profissionais licenciados, torna-se formação inicial.

Em relação às Formações Continuadas, os trabalhos não apontaram para ações sistêmicas. As formações descritas se dão no contexto de Jornadas Pedagógicas mensais e até mesmos semestrais, onde as pautas nascem do acompanhamento pedagógico e das necessidades observadas nas escolas.

Em geral os temas versam sobre: evasão e estratégias de permanência, conciliação estudo-trabalho, diversidade etária e cultural, flexibilização curricular e de carga horária.

As formações continuadas enfrentam desafios históricos que transcendem a esfera política e adentram a formação docente. Sua oferta configura uma real necessidade no que se refere a formação dos docentes da EJA, especialmente diante do quadro de quase inexistência de formação inicial, pois possibilitam o alinhamento das práticas pedagógicas e avaliativas com o intuito de atender às especificidades dos estudantes na construção do conhecimento significativo, por mediação dos professores.

2.4. Políticas de Financiamento para a Formação Inicial e Continuada

Em relação à Políticas de financiamento para a formação de educadores da EJA na formação inicial e continuada, o tema apareceu em um trabalho que discute políticas públicas de descentralização financeira a unidades escolares que atendem a

modalidade, não como enfoque específico para Formação inicial e continuada, não aparecendo como tema central das discussões.

2.5. Algumas considerações:

Na formação de licenciados em Pedagogia cabe reconhecer iniciativas pontuais e crescentes de inclusão de disciplinas que abordam a EJA e constituição de núcleos que dinamizam iniciativas de pesquisa e extensão.

Os dados obtidos na leitura e interpretação dos trabalhos recebidos, apontam fragilidades que se revelam nas reduzidas ofertas de formação inicial/continuada e até mesmo em sua ausência, como ainda revelam experiências importantes na formação de professores e contribuem para colocar a apreensão com a formação para a atuação na modalidade de EJA na pauta das discussões nacionais.

As questões apontadas nos levam a inferir que mesmo sendo o único curso com oferta de disciplina obrigatória tratando da temática Educação de Jovens e Adultos, ela ocupa um espaço muito pequeno em relação ao curso como um todo.

A universidade reproduz em sua formação inicial as contradições históricas da EJA no Brasil: reconhece sua importância legal, mas falha em traduzi-la em práticas pedagógicas de formação docente.

Predomina a ausência de disciplinas obrigatórias sobre a temática, bem como a falta articulação entre teoria e prática (especialmente nos estágios) e a maior concentração de discussões ocorre em cursos específicos (como a Pedagogia) onde sugerem uma visão instrumental da EJA, não entendida como eixo estruturante da formação docente.

2.6. Questões Disparadoras para mobilizar o Eixo Temático IV:

Após a leitura dos trabalhos recebidos, em preparação para as discussões do Eixo a serem realizadas durante o SNF, propusemos as seguintes questões para iniciar as reflexões:

✓ Como garantir recursos públicos para que as Universidades desenvolvam formação inicial e continuada de docentes para atuarem na EJA?

✓ Como articular a formação docente inicial e/ou continuada na EJA à oferta de concursos públicos para atendimento à modalidade, reconhecendo suas especificidades e valorizando a formação na área de EJA?

✓ Como instituir mecanismos, em planos de carreira e remuneração docente, que valorizem a formação inicial e continuada de docentes da EJA?

✓ Que mecanismos podem ser construídos para garantir a formação continuada dos professores da EJA como direito, de modo que essas ações não dependam apenas da decisão dos gestores locais?

✓ Como promover, nos cursos de formação inicial de professores, a divulgação de aspectos positivos de atuação na EJA, para enfrentar as questões de preconceito com essa modalidade?

✓ Como garantir nas universidades, espaços para discutir as questões da formação para atuar na EJA? De que forma as universidades poderão assumir a EJA como campo relevante de formação, pesquisa e extensão?

✓ Como as instituições, sistema de ensino federal, estaduais e municipais poderão ser desafiados a estabelecerem compromisso com a formação inicial e continuada de educadores para esta modalidade de ensino? Como a sociedade civil pode contribuir nesse processo?

✓ Como garantir a proposição e manutenção de condições adequadas de infraestrutura, física, material e pedagógica, com a disponibilização de todos os espaços, projetos e estratégias de existentes na escola aos profissionais da EJA?

Posteriormente, em entendimento com os dinamizadores dos demais eixos, foi acordado que as discussões se iniciariam, de modo semelhante em cada eixo, partindo de três questões comuns, ampliando-se em direção à temática de cada eixo.

3. O que dizem os educadores presentes no VI SNF sobre a formação inicial e continuada de docentes?

A partir das questões propostas para iniciar as reflexões sobre a temática do Eixo IV, os educadores participantes do grupo de trabalho fizeram algumas reflexões que ajudaram a direcionar os debates e possibilitaram a definição das proposições apresentadas na plenária final do VI SNF:

- ✓ Destacaram a importância de iniciar as discussões sobre a temática a partir de um diálogo acerca dos sentidos e significados da escola de EJA para o estudante trabalhador e da oferta da EJA para os gestores públicos, considerando que essa oferta não é uma escolha, mas sim o cumprimento de um direito que se materializa por meio de políticas públicas que precisam considerar as especificidades da modalidade. Esta é uma discussão inadiável e sintetiza a possibilidade da oferta da EJA com qualidade;

- ✓ Refletimos sobre a concepção de EJA como direito humano e social, conforme previsto na legislação nacional, inferindo que a dimensão de conceitos abarcaria a sensibilização maior dos gestores públicos, de modo a reduzir o descompasso encontrado no atendimento a esses sujeitos;

- ✓ Afirmaram a necessidade de as Universidades participarem mais ativamente das discussões para implementação das políticas de formação inicial e continuada;

- ✓ Apontaram a necessidade de compreensão pelas Universidades e seus formadores, sobre os desafios potencializados em função da diversidade presente nos estudantes trabalhadores da EJA;

- ✓ Indicaram a necessidade de realização de concursos para atuação nas disciplinas que discutem EJA na formação inicial,

com celeridade no processo, investimento financeiro e centralidade no orçamento, como forma de impulsionar a implementação de políticas de formação inicial e continuada e de valorização dos profissionais que detenham tal formação;

- ✓ Destacaram que uma política nacional de formação de profissionais da educação deve vincular formação inicial e continuada, condições de trabalho e salário adequado;

- ✓ Indicaram ser fundamental para a discussão de uma política de financiamento da formação docente inicial e continuada, a mobilização da sociedade, de modo a dar visibilidade a EJA no contexto social, reduzindo a distância entre a demanda a ser atendida e a formação do profissional que atuará na modalidade;

- ✓ Concordaram que a formação inicial e continuada ainda se configuram como umas das principais dívidas do poder público com a oferta de uma educação de qualidade para a EJA;

- ✓ Destacaram o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), como uma possibilidade de fortalecimento da formação de educadores para a EJA;

- ✓ E a dificuldade decorrente da oferta pela universidade da disciplina de EJA nas licenciaturas como disciplina optativa, impossibilitando uma discussão mais profunda sobre a atuação docente na EJA;

- ✓ Outro ponto importante demonstrado nos diálogos do grupo surge da necessidade de dar visibilidade a EJA para atrair pesquisadores, tensionando governo para financiamento de bolsas para a pesquisa e extensão;

- ✓ Também foram discutidas algumas ações realizadas no âmbito do Pacto pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, um programa do governo federal criado para enfrentar os desafios apresentados no atendimento da demanda, sendo observado que poucas universidades foram convidadas a participar das discussões de implementação e realização das formações (desde o início o

Instituto Federal Farroupilha e a Universidade Federal de Pernambuco estão envolvidas com a Formação);

✓ E apontado que dentre todas as ações do Pacto, a chamada pública necessita de um compromisso maior do gestor público para que ela se efetive para enfrentar a realidade da demanda.

Após as discussões realizadas no grupo de trabalho, ao longo do VI SNF, foram definidas quatro proposições consideradas essenciais, apresentadas na plenária final do evento:

1. Financiar ações de reconhecimento e afirmação da EJA como modalidade de ensino. Um movimento nacional de conscientização/sensibilização do que significa ser modalidade, destinado a educadores, gestores, estudantes e sociedade em geral;

2. Incluir nas diretrizes nacionais da Pedagogia e das demais licenciaturas a obrigatoriedade da oferta de no mínimo uma disciplina que discuta a EJA como modalidade, e do estágio obrigatório em EJA, promovendo concursos públicos específicos (códigos de vaga) para esse atendimento;

3. Atuação articulada entre MEC, CAPES e Universidades para a proposição de editais específicos com dotação orçamentária própria destinados: a) formação inicial docente na EJA em seus três aspectos – ensino, pesquisa e extensão -, por meio de Programas com oferta de bolsas (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC EJA, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID EJA, Iniciação Científica EJA, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Pé-de-Meia Licenciatura para egressos da EJA); b) formação continuada via universidades com articulação com os sistemas locais; c) formação de pesquisadores na modalidade por meio da criação do ProfEJA entre outros;

4. Destinar recursos para que os órgãos de controle social possam executar o monitoramento das políticas públicas de EJA.

E ainda uma recomendação, a ser inserida junto com as proposições do Eixo, para embasar as discussões no que tange ao financiamento da formação inicial e continuada de educadores da EJA:

Recomendamos a articulação dos Fóruns de EJA do Brasil e Fóruns Estaduais de EJA com os Fóruns Estaduais de Educação e demais Movimentos Sociais no processo de elaboração dos Planos Municipais, Estaduais e Distrital de Educação, diante da impossibilidade de ingerência na gestão dos sistemas locais (estaduais, municipais e distrital), tensionamos que as proposições possam provocar estas governanças para ofertar concursos específicos para atendimento à EJA, com estratégias de valorização das formações realizadas no âmbito da modalidade pelos candidatos e inserção nos planos de carreira locais de dispositivos de valorização das formações realizadas pelos docentes deste sistema tanto em nível inicial quanto continuado.

À guisa de conclusão

Espera-se que a formação inicial e continuada oportunize o desenvolvimento profissional para o desempenho das funções de magistério na EJA, a partir de uma compreensão ampla e contextualizada da diversidade dos sujeitos que compõem a modalidade, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos, de modo a garantir, com qualidade, os processos de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento integral de trabalhadores estudantes, na perspectiva de uma educação concebida como processo de formação humana, que por ser humana é ininterrupta, inacabada e ultrapassa os espaços escolares.

Embora com definição controversa no campo conceitual, a oferta de uma educação de qualidade possui Parâmetros de Qualidade de Referência (PQR), entre os quais se insere a formação inicial de educadores, claramente definidos no campo legal, na CF 1988, na legislação infraconstitucional que a acompanha e no novo Plano Nacional de Educação 2026/2036 (PNE 2026/2036), recentemente aprovado, que possui objetivos e metas focados em padrões de qualidade na educação infantil,

educação básica, educação profissional e tecnológica e ensino superior, além da formação de docentes.

O PNE 2026/2036, tem entre suas metas: “garantir a qualidade de cursos de graduação e instituições de ensino superior; ampliar a formação de mestres e doutores, de forma equitativa e inclusiva, com foco na solução dos problemas da sociedade; garantir formação e condições de trabalho adequadas aos profissionais da educação básica. (Agência do Senado).

Entretanto, conforme apresentado na Carta à Sociedade Brasileira, elaborada pela Campanha Nacional pelo Direito a Educação, referindo-se à votação do texto final do novo PNE 2026/2036 no Senado Federal:

[...] permanece a decisão de que o padrão de qualidade será calculado com base no Custo Aluno Qualidade (CAQ), mas sem articulação com o programa de infraestrutura criado no art. 22 da Lei. Tal desvinculação fragiliza a garantia de condições materiais adequadas para a efetivação do padrão de qualidade, de forma progressiva, na medida em que dissocia o custo dos insumos estruturantes das escolas da própria definição do que se considera qualidade plena. E segue aprovada a implementação do CAQ em um prazo de até 10 anos, somente. O CAQi/CAQ já deveria ter sido implementado até 2024, de acordo com a Meta 20 da Lei 13.005/2014, do PNE atual.

Tais determinações dificultam a luta pela efetivação dos PQR, mecanismo crucial para toda a qualidade da educação básica e valorização efetiva dos profissionais da educação e nos fazem concluir que pouco se avançou na efetivação desses parâmetros em todos os níveis de ensino na educação brasileira, em especial na EJA e no que tange à formação docente para atuação na modalidade.

Além de questões diretamente vinculadas ao financiamento da formação inicial e continuada, as atuais normativas que orientam a formação de professores não reconhecem e valorizam as especificidades dos trabalhadores estudantes da EJA e conseqüentemente de seus educadores.

Além disso, verifica-se que a grande maioria dos educadores que atuam na modalidade não possuem formação específica inicial e continuada para a docência com esses sujeitos. Essa carência, afeta a qualidade da oferta da educação e precariza o atendimento aos estudantes. Este um direito ainda não alcançado.

Mesmo na formação de pedagogos, considerando o número de cursos superiores existentes no país, são ainda poucos aqueles que reconhecem as especificidades da formação de educadores de jovens e adultos.

As universidades têm, ainda, como um dos grandes desafios a partir da graduação, a proposta de apresentarem currículos que apresentem estudos sobre a EJA, e as instituições e o sistema de ensino federal, estaduais e municipais o desafio de estabelecer compromisso com a formação continuada de educadores para esta modalidade de ensino.

Apesar disso, faz-se importante reconhecer algumas iniciativas pontuais, de vários cursos de licenciatura ao integrarem disciplinas que abordam a EJA criando também núcleos que fortalecem a formação específica desses educadores. Mas, isso não é suficiente.

Nesse sentido, é fundamental que se definam políticas de financiamento que contemplem a oferta de formação inicial e continuada para professores da EJA, de modo a garantir com qualidade, a efetivação de um direito que não se encerra no acesso, mas se expande para a compreensão de que a vida humana é feita de experiências e aprendizados, em um continuum que se estende pela vida.

Ser capaz de compreender esse aspecto na relação com trabalhadores estudantes é essencial para que se reconheça seus saberes e se construam estratégias de atendimento pautadas em suas especificidades, que considerem o conhecimento que construíram em suas trajetórias de vida e seus diferentes modos de aprender, de modo a garantir a esses sujeitos a conclusão da escolarização básica e a continuidade de estudos.

A insuficiência da formação docente, as condições precárias de trabalho, de remuneração e carreira docente, são fatores que impactam no acesso, permanência, aprendizado, conclusão da escolarização básica e continuidade de estudos de pessoas que tiveram seu direito a educação interditado.

Superar tal condição é urgente e, para isso, faz-se necessário a proposição de uma política pública que efetivamente garanta aos profissionais da EJA a formação inicial específica, obtida em curso de licenciatura, para atuar nessa modalidade, assim como a formação continuada.

Tal condição exige investimento e compromisso ético-político, para que tenhamos efetivamente cursos de licenciaturas articulados com as mudanças e transformações que ocorrem na escola pública de EJA, e que permitam superar limitações e contradições no acesso dos trabalhadores estudantes a escola.

A compreensão e ascensão pelas universidades, da EJA como campo importante de formação, pesquisa e extensão, demanda ação mais efetiva e deliberada da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (MEC) e de agências de fomento à pesquisa tais como Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e fundações de apoio à pesquisa nacionais, na valorização dessa formação.

Pode-se afirmar o mesmo em relação aos entes federados, que precisam traduzir esse investimento em formação, na proposição de políticas de valorização e reconhecimento da referida formação, na forma de concursos específicos e carreira docente que contemple o exercício da docência na modalidade EJA, dívida histórica e direito ainda não efetivado para um grande contingente da população brasileira.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 23 jan. 2026.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020*. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 21 jan. 2026.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996*. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 21 jan. 2026.

BRASIL. *Lei Complementar n.220 de 31/10/2025*. Institui o Sistema Nacional de Educação (SNE) e fixa normas para a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para elaboração e implementação de políticas, de programas e de ações educacionais, em regime de colaboração. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 23 mar.2026.

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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 23 jan.2026.

BRASIL. *Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 10 out. 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 21 jan. 2026.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 11/2000*, de 07 de junho de 2000. Estabelece as funções da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 21 jan. 2026.

BRASIL. *Documento Final CONAE, Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável*. Disponível em: <https://campanha.org.br>. Acesso em 21 jan. 2026.

BRASIL. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos / Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. – Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Censo escolar da educação básica 2025: resumo técnico. Disponível em <https://www.gov.br/inep>. Acesso em 21 mar. 2026.

BRASIL. Senado Federal. Entenda os principais pontos do novo Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias>. Acesso em 26 mar. 2026.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO.

Carta à Sociedade Brasileira. Disponível em:

<https://campanha.org.br/noticias>. Acesso em 26 mar. 2026.

FINEDUCA. Nota Técnica Custo Aluno Qualidade Inicial 2025.

Educação com equidade e condições de qualidade para todas as pessoas no contexto do novo PNE. Disponível

em:<https://fineduca.org.br/custo-aluno-qualidade-inicial-caqi-2024/>.

Acesso em 26 jan. 2026.

FINEDUCA. Nota Técnica Custo Aluno Qualidade Inicial 2024.

Educação com equidade e condições de qualidade para todas as pessoas no contexto do novo PNE. Disponível em:

<https://fineduca.org.br/custo-aluno-qualidade-inicial-caqi-2024/>. Acesso em 26 jan. 2026.

FREITAS, Helena Costa Lopes, VIEIRA, Juçara Dutra, AGUIAR, Márcia Ângela da Silva de. Verbos intransitivos para uma política pública: formar, valorizar, profissionalizar. In: *Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)*. v. 2, n. 2/3, jan./dez., Brasília, 2008.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al (Org.). Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p.237-274.

GOUVEIA, Andréa Barbosa. Políticas e financiamento na EJA: as mudanças na política de financiamento da educação e possíveis efeitos na EJA. *Eccos: Revista Científica*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 379-395, jun./dez. 2008.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2017.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Dinheiro traz felicidade? A relação entre insumos e qualidade na educação, *In: Revista Arquivos analíticos de políticas educativas*, Arizona, Estados Unidos, vol. 22, p. 1-17, 2014.

TICS EM CTARS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES/AS DE TRABALHADORES/AS JOVENS E ADULTOS (IDOSOS) EMANCIPADORES EM TEMPOS DE GUERRA HÍBRIDA

Ezequiel Antônio Rezende Pereira Neves
Maria Luiza Pinho Pereira

Primeiramente, cabe recordar que os Fóruns de EJA do Brasil participantes do intenso processo democrático preparatório da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) da UNESCO contribuíram, significativamente, na plenária final do Encontro Nacional. Esse encontro ocorrido em maio de 2008, em Brasília, objetivou a aprovação da seguinte recomendação ao Ministério da Educação:

Fortalecer a discussão e a mobilização para inserção do termo ‘ambiente virtual multimídia’ como um dos espaços educativos previstos no Art.1º da Lei DBEN (Brasil, 2009).

A análise que apresentamos parte de um pressuposto simples e inadiável: a discussão sobre tecnologias digitais na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) Trabalhadores não é um tema técnico ou acessório – é uma questão política, curricular e de direitos. O contexto em que esse debate se realiza é marcado por números e tendências que tensionam a própria sobrevivência da modalidade e a possibilidade de sua função emancipadora, particularmente, como Educação de Jovens e Adultos na forma integrada à Educação Profissional. Como foi destacado por representantes dos Fóruns em espaço público recente, o quadro é grave: milhões de pessoas sem alfabetização ou sem conclusão da educação básica e redução no número de matrículas, o que agrava a já precária oferta da EJA. Como registra a Carta de Niterói por uma política pública nacional de formação docente para a EJA – VI

Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos 2026:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, reiterado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), no Estatuto da Pessoa Idosa (Lei nº 10.741/2003) e no Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013), muito embora, infelizmente, não se concretize na realidade de mais de 70 milhões de brasileiros e brasileiras que, em 2025, ainda não concluíram a educação básica. Ao contrário do esperado na direção do alcance desse direito, os sistemas públicos de ensino vêm reduzindo sistematicamente as matrículas, as turmas e as escolas com oferta de EJA no País.

No horizonte dos dez anos do último Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2025), segundo dados apresentados no Documento Diagnóstico da Educação Nacional, publicado pela SASE/MEC (Brasil, 2025a, p.159), conformam a demanda potencial pela EJA, modalidade da educação básica estabelecida nos Artigos 37 e 38 da LDB, as 9,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não foram alfabetizadas, além dos 70 milhões de jovens, adultos e idosos trabalhadores e trabalhadoras com 18 anos ou mais que não concluíram a educação básica.

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é articular quatro planos: (a) enquadrar teoricamente a relação entre educação emancipadora e tecnologias; (b) reler e sistematizar as experiências e debates apresentados no Eixo V; (c) identificar os desafios estruturais, inclusive a dependência de plataformas e os riscos da “guerra híbrida” (Korybko, 2016) informacional; (d) propor caminhos formativos e institucionais, em especial, a consolidação de Comunidades de Trabalho e Aprendizagem em Rede – CTARs (Miranda; Fiorentini; Rodrigues, 2010) e práticas de tecnociência solidária que fortaleçam a soberania digital da EJA, conforme Dagnino (2019), Neder e Silva (2025).

Educação emancipadora, tecnologia e formação docente: fundamentos críticos

A tradição da educação emancipadora, cuja referência central para nós é a obra e a prática de Paulo Freire (1987), oferece referências conceituais para pensar a tecnologia como vetor de libertação, quando mediada por práticas dialógicas e coletivas, e

como instrumento de alienação, quando reduzida a suporte técnico ou mercadoria. Inserimos aqui, também, aportes da reflexão contemporânea sobre a chamada cultura digital: não há neutralidade técnica; ambientes e plataformas refletem relações de poder e modelos econômicos que influenciam currículo, avaliação e formação docente.

Pierre Lévy (1998) e outros teóricos da cibercultura ajudaram a diagnosticar a possibilidade de inteligência coletiva por meio das redes, mas também advertiram contra leituras tecno utópicas que esquecem as assimetrias de acesso e controle. O balanço entre promessa e risco é, portanto, um problema pedagógico: formar professores e professoras da EJA exige não só habilidades operacionais, mas capacidades críticas para decodificar arquiteturas de poder nos ecossistemas digitais.

Além disso, autores que analisam o capitalismo digital (Dowbor, 2025) chamam a atenção para a centralidade da tecnologia como fator de produção contemporâneo e para os potenciais efeitos de concentração e extração que ela acarreta – aspectos que impactam diretamente políticas públicas e financiamento da EJA.

O panorama prático: experiências, evidências e vozes do VI SNF

Este eixo do seminário teve como pressuposto que, na geopolítica mundial de transição para a multipolaridade, a disputa de projetos de sociedade centrada no capital ou no trabalho criativo ocorre como guerra híbrida (bélica, *lawfare*, tecnológica), ameaçando o “bem viver”, a soberania dos povos e a construção das democracias.

Neste contexto desafiador, propôs-se uma reflexão crítica e propositiva sobre o papel das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), das redes digitais e do *software* livre público como linguagens emancipadoras de

luta na organização popular e sindical pela Educação de Jovens e Adultos (idosos) nas Comunidades de Trabalho e Aprendizagem em Redes (CTARs).

Com referenciais de Paulo Freire (1987), Pièrre Lévy (1998) , Grupo CTAR (Miranda; Fiorentini; Rodrigues, 2010), Pascal Galvani (2002), Ladislau Dowbor (2025) e outros pensadores, foram debatidas estratégias para transformar as TICs e as redes sociais em espaços de construção de saberes e solidariedade da classe trabalhadora; estimular a criação e a circulação de conteúdos emancipadores, considerando a história, a memória viva e os ciclos vitais; fortalecer a identidade e o pertencimento à cultura brasileira no uso e desenvolvimento de *softwares* livres públicos e comunitários; e ampliar a autonomia tecnológica como prática de resistência.

O foco foi a produção coletiva de soluções e metodologias que articulem cultura, educação, ciência, saberes, tecnologia e participação social, com vistas a consolidar a EJA integrada à Educação Profissional como espaço vivo de auto-heteroecoformação, possibilitando a transformação individual em coletivos.

Nos documentos reunidos pelo Eixo V – que incluem a referida ementa, a sistematização e as propostas –, emergem três conjuntos de práticas que já sinalizam caminhos promissores. O primeiro diz respeito ao **uso pedagógico criativo de mídias e dispositivos**, por meio de experiências como *podcasts*, produção audiovisual e oficinas de criação digital que valorizam os saberes locais e as trajetórias de vida dos educandos.

Um segundo conjunto refere-se à **EJA integrada à educação profissional**, evidenciada em práticas como o PROEJA-Transarte (Teles *et. al.*, 2012), que apontam possibilidades de articulação entre educação de jovens e adultos, qualificação técnica e produção cultural e digital, favorecendo tanto a conclusão da educação básica quanto o desenvolvimento de qualificação relacionadas ao mundo do trabalho.

Por fim, destaca-se um terceiro conjunto voltado à **formação em rede e ao uso de repositórios abertos**, reunindo iniciativas de formação continuada que priorizam o uso de *softwares* livres públicos, o acesso a repositórios *Open Educational Resources* (OER) e as trocas colaborativas entre redes de educadores.

Essas experiências foram relatadas ao longo do seminário e sistematizadas pelo grupo, oferecendo um mapa rico de práticas que podem ser potencializadas, desde que enfrentemos, simultaneamente, limitações estruturais (infraestrutura, financiamento, políticas) e desafios formativos.

Desafios estruturais: infraestrutura, financiamento e dependência de plataformas

Os debates do Eixo V ratificaram uma constatação central: a EJA vem sofrendo dupla agressão. De um lado, precarização histórica das políticas públicas. De outro, aceleração da dependência tecnológica baseada em soluções proprietárias e mercantilizadas. Três pontos são cruciais:

- **Infraestrutura fragmentada:** muitas escolas e territórios carecem de conectividade, equipamentos adequados e suporte técnico;

- **Financiamento reduzido:** cortes sistemáticos e volatilidade de recursos comprometem políticas de permanência e a própria oferta (testemunhos e documentos do Seminário Nacional endossam essa análise);

- **Plataformização e soberania:** o uso massivo de plataformas comerciais impõe modelos de curadoria, vigilância e monetização que desautorizam práticas pedagógicas autônomas.

- A conjunção desses fatores cria uma armadilha: a ênfase em EaD como resposta à crise de cobertura pode ampliar a mercantilização da educação, em vez de garantir acesso digno e emancipador. Para contrapor esse movimento, o grupo do eixo propõe visar não apenas a capacitação técnica, mas políticas que promovam soberania tecnológica (infraestrutura pública, software livre público, governança democrática de dados).

Guerra híbrida, disputa informacional e implicações para a EJA

O termo “guerra híbrida” – usado no título do eixo como provocação analítica – refere-se à convergência entre operações de informação, interesses geopolíticos e dinâmicas algorítmicas que moldam percepções públicas e condições de comunicação. Nesse cenário, a alfabetização informacional e a formação crítica digital tornam-se instrumentos de defesa da democracia e de resistência educativa.

Do ponto de vista formativo, essa perspectiva implica a adoção de ações concretas que possam fortalecer a autonomia crítica de educadores e educandos diante do ecossistema digital contemporâneo. Em primeiro lugar, torna-se fundamental incorporar **processos de alfabetização midiática ao currículo da EJA**, permitindo que os estudantes se desenvolvam para compreender, interpretar e questionar as informações que circulam nas diferentes plataformas e meios de comunicação.

Nesse mesmo movimento, é necessário investir em **processos consistentes de formação docente**, que contemplem temas como segurança digital, verificação de fontes e estratégias de produção colaborativa de materiais educativos. Ao dialogar sobre essas dimensões, educadores podem construir coletivamente práticas pedagógicas que não apenas utilizem tecnologias, mas que também problematizem seus impactos sociais, políticos e culturais.

Além disso, a consolidação dessas iniciativas demanda a implementação de **políticas claras de governança de dados**, capazes de proteger as comunidades educativas contra usos comerciais indevidos das informações produzidas no ambiente educacional. Trata-se, portanto, de assegurar que o uso das tecnologias digitais esteja alinhado a princípios éticos, à proteção dos sujeitos envolvidos e ao compromisso com uma educação democrática e socialmente responsável.

Essas medidas são coerentes com a proposta de tecnociência solidária, que orienta o uso da tecnologia em função do bem comum e da justiça social.

CTARS e caminhos formativos: uma proposta articulada

A partir das proposições apresentadas no Eixo V e das experiências analisadas ao longo do estudo, torna-se possível delinear um conjunto articulado de ações que podem ser implementadas em escala local, regional e nacional. Em diálogo com essas reflexões, propomos a constituição das **CTARs – Comunidades de Trabalho e Aprendizagem em Rede**, concebidas como espaços híbridos que integram práticas presenciais e ambientes digitais, favorecendo processos formativos mais abertos, colaborativos e territorializados.

Nesse sentido, as CTARs se estruturariam, primeiramente, a partir da garantia de uma **infraestrutura pública básica**, capaz de sustentar práticas pedagógicas coletivas e socialmente comprometidas. Trata-se de disponibilizar salas de criação multimídia, estúdios de áudio e redes comunitárias de comunicação, possibilitando que educadores e educandos não apenas consumam tecnologias, mas também produzam conteúdos, narrativas e conhecimentos vinculados às suas realidades em redes.

Ao mesmo tempo, tais espaços demandariam uma **formação docente estruturada e contínua**, organizada em processos formativos que contemplem a alfabetização digital crítica, o uso e a produção de Recursos Educacionais Abertos (OER), metodologias dialógicas inspiradas em perspectivas emancipadoras da educação e práticas de produção colaborativa de conhecimento. Mais do que dominar ferramentas, trata-se de fortalecer uma compreensão crítica das tecnologias como linguagens, bem como de compreender seu papel nos processos educativos e sociais.

Outro elemento fundamental seria a criação de **núcleos de tecnociência solidária**, voltados ao estímulo de iniciativas que articulem tecnologia, trabalho coletivo e desenvolvimento comunitário. Nesses núcleos, poderiam emergir experiências de cooperativismo digital, plataformas autogestionadas e laboratórios comunitários, ampliando as possibilidades de

participação social e de construção de alternativas tecnológicas orientadas pelo bem comum.

Por fim, as CTARs também se apoiariam na constituição de **repositórios e redes de apoio**, capazes de conectar diferentes territórios e experiências. Repositórios regionais de materiais educativos, associados a parcerias com universidades, movimentos sociais e outras instituições públicas, favoreceriam a circulação de conhecimentos, o intercâmbio de práticas pedagógicas e o fortalecimento de uma rede colaborativa comprometida com a democratização da educação e da tecnologia.

Como exemplo pedagógico concreto e inspirador, o PROEJA-Transiarte (Teles *et. al.*, 2012), o qual integra EJA e Educação Profissional por meio de práticas de arte digital e produção colaborativa, funciona como protótipo de como as CTARs podem articular EJA, qualificação e autonomia produtiva.

A partir das discussões coletivas, apresentamos uma síntese propositiva, pensada para orientar gestores, redes formadoras e movimentos sociais:

1 - Politizar o financiamento: restabelecer e garantir linhas estáveis de financiamento para a EJA, com dotação específica para infraestrutura digital e políticas de permanência (bolsas, transporte, alimentação). (A documentação do Seminário Nacional registra quedas e cortes que demandam resposta política.).

2 - Incluir a EJA nos currículos de licenciatura: obrigatoriedade de componentes curriculares sobre EJA e práticas de formação continuada específicas para a modalidade.

3 - Implementar CTARs regionais: criação e sustentação de núcleos de formação e produção, articulados com universidades públicas, institutos federais e movimentos sociais.

4 - Promover soberania digital: adoção prioritária de *softwares* livres públicos, redes comunitárias e plataformas cooperativas; governança democrática dos dados educacionais.

5 - Fomentar integração EJA ↔ Educação Profissional: expansão de programas como o PROEJA com financiamento e

vinculação a políticas de inserção produtiva e cooperativismo digital.

Considerações finais: uma política de Estado para EJA digital

A EJA enfrenta hoje um paradoxo: diante das transformações do trabalho e das persistentes desigualdades, sua função social é mais necessária do que nunca. Ao mesmo tempo, suas condições materiais e políticas estão fragilizadas. Por isso, defender a EJA na era digital significa combinar luta por financiamento e infraestrutura com estratégias pedagógicas que coloquem a tecnologia a serviço da emancipação, e não do consumo.

Propor CTARs, promover a tecnociência solidária e ampliar a integração com a formação profissional são medidas articuladas que podem transformar a modalidade. Mas essas propostas só serão efetivas se forem implementadas como políticas de Estado, com compromisso de financiamento contínuo, construídas por meio da participação democrática dos sujeitos da EJA – educadores, estudantes, movimentos sociais (populares e sindicais) e redes locais. Para os Fóruns de EJA do Brasil, torna-se necessário fortalecer a luta pela soberania digital com o “Movimento *Software* Livre Público”, o “Movimento pela Ciência Aberta” e a “Frente IA com direitos sociais”.

Nós, como mediadores e coautores deste capítulo, apontamos um caminho claro: não há neutralidade técnica; há escolhas políticas. Formar professores e professoras da EJA hoje é formar sujeitos capazes de navegar, contestar e produzir tecnologias no sentido da justiça social. Essa é a aposta que guia as propostas e o espírito deste eixo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Documento Nacional

Preparatório. **VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA)**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

DAGNINO, R. **Tecnociência Solidária: um manual estratégico**. São Paulo: Ed. Lutas Anticapital, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/EJA-CPCD-27>. Acesso em: 20 abr. 2026.

DOWBOR, L. **Desafios sistêmicos na era digital – juntando as peças do quebra-cabeça**. Dowbor.org, 2025. Disponível em: <https://dowbor.org/category/por-ladislau/livros>. Acesso em: 25 abr. 2026.

FÓRUNS DE EJA. **Educação superior a distância**. Disponível em: <https://bit.ly/EJA-CPCD-29>. Acesso em: 20 abr. 2026.

FÓRUNS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) DO BRASIL. **Carta de Niterói por uma política pública nacional de formação docente para a EJA**. Niterói, 2025. Documento elaborado no 6º SNF - Seminário Nacional de Formação em EJA, em 4 dez. 2025. Disponível em: <https://forumeja.org.br/rio-de-janeiro/carta-de-niteroi-por-uma-politica-publica-nacional-de-formacao-docente-para-a-eja/>. Acesso em: 20 maio 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALVANI, P. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. *In: Educação e transdisciplinaridade, II*. Coordenação executiva do Cetrans. São Paulo: Triom, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/EJA-CPCD-30>. Acesso em: 10 abr. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2024.

KORYBKO, A. **Guerras híbridas**: das revoluções coloridas aos golpes. Tradução de Thyago Antunes. São Paulo: Boitempo, 2016.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva** – por uma antropologia do ciberespaço– Tradução: Luiz Paulo Rounet. São Paulo: Ed. Loyola, 1998.

MIRANDA, A.; FIORENTINI, L. M. R.; RODRIGUES, M. A. M. (Org.) **Educação Superior a Distância** – comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (CTAR). Brasília: Faculdade de Educação/Editora da UnB, 2010.

NEDER, R.; SILVA, R. O plataformismo solidário diante do capitalismo de plataforma (uma revisão de literatura). **Revista Ciência & Tecnologia Social**, v.5, n. 1, 2025, p. 7-43. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cts>. Acesso em: abr. 2026.

TELES, L.; CASTIONI, R.; REIS, R. H. (Org.). **Proeja-transiarte**: construindo novos sentidos para a educação de jovens e adultos trabalhadores. Brasília: Verbena Editora, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/EJA-CPCD-33>. Acesso em: 10 abr. 2026.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO NA AÇÃO E ARTICULAÇÃO POLÍTICA JUNTO AOS TERRITÓRIOS

Ana Paula Abreu Moura
Daniel Godinho Berger

A Extensão Universitária historicamente tem sido a porta de entrada da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no espaço acadêmico. Muitas das discussões da EJA, antes mesmo de serem inseridas na dimensão do ensino e da pesquisa na educação superior, integram as ações extensionistas, seja pelo desenvolvimento de projetos sociais, processos de formação inicial e continuada de educadores ou eventos, que rompem os muros da universidade e dialogam com os sujeitos da EJA. Essas atividades possibilitam o diálogo com os movimentos sociais, sindicais e grupos comunitários, na perspectiva de construção de ações intersetoriais, que contribuem para a visibilidade e a ampliação do debate sobre as políticas públicas da EJA.

Dessa forma, o Eixo Temático VI, que teve como tema a Extensão Universitária, assumiu o desafio de articular a discussão sobre essa dimensão da educação superior na relação com os movimentos populares, sociais e sindicais. A provocação dos debates ainda na mobilização dos participantes para a escrita, nos momentos preparatórios ao VI Seminário Nacional de Formação, partiu da premissa de que a Extensão Universitária é a dimensão das Instituições de Educação Superior (IES) que apresenta maior potencialidade para se constituir como espaço de democratização e produção do conhecimento (Moura, 2020), por meio de interlocuções entre as IES e os demais setores da sociedade.

Para além disso, suas ações possibilitam ainda a articulação com o ensino e a pesquisa, e abrem as portas das IES para a construção dialógica com sujeitos individuais e coletivos que se

encontram longe dos espaços acadêmicos. Dessa forma, ela não se restringe a ser um espaço de divulgação do conhecimento produzido nas Instituições de Educação Superior, mas prioritariamente um espaço de produção desse conhecimento, a partir da interlocução que ela possibilita, configurando assim os processos formativos desenvolvidos naquele espaço e promovendo uma oxigenação do próprio fazer acadêmico. (Moura, 2020)

Com essa perspectiva, o eixo temático VI teve o desafio de acolher e trazer para a discussão a riqueza das experiências extensionistas que emergem da EJA, realizadas em diferentes territórios do nosso país, com distintos objetivos e abordagens metodológicas. Trata-se de experiências que articularam sujeitos dentro e fora da universidade, promovendo a interação dialógica entre acadêmicos, professores das redes de ensino ou em articulação com os movimentos sociais e sindicais.

A discussão sobre Extensão Universitária inicialmente se deu a partir da iniciativa de delegados dos Fóruns, que submeteram resumos com relatos de experiências extensionistas para apresentação no Seminário Nacional de Formação. Durante a apresentação dos trabalhos, foi possível aos integrantes do Eixo VI conhecer a pluralidade de ações desenvolvidas, a partir dos trabalhos que traziam temas como a educação indígena, a valorização da memória dos Fóruns de EJA, sujeitos privados de liberdade, idosos, e a própria discussão sobre a curricularização da extensão.

Os trabalhos foram debatidos com seus(as) autores(as) em dois momentos de encontro dos integrantes do eixo VI durante o evento. Em cada trabalho apresentado estava presente o compromisso dos autores com a EJA e o reconhecimento do fazer pedagógico cotidiano como ação política intencional, nos remetendo às palavras de Paulo Freire (2022, p. 27), quando o educador afirma que “[...] uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação e de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política.”

As palavras de Freire ganharam maior densidade ao nos encontrar com os integrantes dos outros eixos temáticos nos espaços de debate na plenária, que tiveram como foco o conteúdo das mesas temáticas, quando discutimos a construção de políticas nacionais de formação, gestão e financiamento para professores da EJA. Naqueles espaços pudemos conhecer/reconhecer um grupo de educadores(as) comprometidos(as) com os sujeitos da EJA e com a luta contra a desigualdade social, que colocavam o seu fazer pedagógico a serviço dessa luta, pois compreendem a impossibilidade de desvincular a baixa escolaridade de parcela significativa da população brasileira de questões estruturais de ordem econômica, social e política de nosso país. (Moura, 2021)

O presente texto buscou sistematizar um pouco das discussões realizadas, com construção de sínteses dos trabalhos apresentados a partir do agrupamento em torno de três temáticas:1) o lugar da EJA na formação inicial: tensões curriculares e curricularização da Extensão; Saberes, Territórios e Educação Popular: a práxis extensionista e; Memória, Tecnologia e Redes de Informação. Na sequência apresentamos as discussões realizadas em Niterói. Finalizando o artigo, apresentamos considerações que reafirmam as concepções que marcam a compreensão dos Fóruns de EJA sobre a prática extensionista e o seu potencial como uma das frentes de ação para a formação de professores para a EJA.

O Lugar da EJA na Formação Inicial: Tensões Curriculares e a Curricularização da Extensão

A inserção da EJA nos sistemas de ensino é uma história recente em nosso país e tem relação direta com as inúmeras lutas travadas para a construção de políticas públicas que garantam o direito dos sujeitos da EJA à educação. Consequentemente, as discussões dessa modalidade de ensino nos currículos de formação são invisibilizadas ou marcadas por uma persistente marginalização. Dessa forma, a preocupação com a inserção da EJA no currículo, bem como o lugar que os componentes

curriculares vão ocupar no processo de formação — seja no início ou no fim do curso, como oferta optativa ou obrigatória — foi uma tônica central evidenciada nos relatos dos pesquisadores.

Cord (2026), ao relatar a experiência da Faculdade Municipal de Palhoça (FMP/SC), adverte que a concentração de disciplinas de EJA nas fases finais do curso compromete a identidade docente e a produção de pesquisas, uma vez que os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) muitas vezes são iniciados antes mesmo de os estudantes terem um contato consistente com a modalidade. Isso diminui a produção de pesquisas e trabalhos com foco na EJA e acaba por fazer com que a EJA não se configure, para a maior parte dos licenciandos, como opção profissional (Moura, 2021).

Ainda no âmbito da formação inicial, Silva (2026) apresenta um panorama nos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Santa Catarina. O estudo reforça a necessidade de consolidar a EJA como campo de conhecimento nos currículos dessas instituições, evidenciando que a formação de professores para esta modalidade ainda enfrenta o desafio de superar a fragmentação curricular e garantir uma preparação que dialogue com a especificidade dos sujeitos trabalhadores

Em consonância com essa preocupação temporal e de carga horária, Faria (2026) aponta que, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a discussão sobre a EJA está presente em uma única disciplina obrigatória possui apenas 60 horas, tempo considerado inviável para um aprofundamento crítico com estudantes de início de curso, passando a depender da oferta de componentes optativos através dos Núcleos de Iniciação à Docência (NID) para garantir a continuidade formativa. Isso nos remete à importância das discussões relativas à EJA não ficarem restritas à oferta de disciplinas obrigatórias ou eletivas, mas transversalizarem todo o currículo dos cursos de licenciatura.

Cabe destacar, que não raro a EJA está completamente ausente da vasta maioria dos currículos de licenciatura. Quando ela se faz presente, normalmente o faz de forma frágil e invisibilizada nos cursos de Pedagogia, em forma de disciplina.

Silva (2026) sublinha esse abismo ao constatar que, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), até o ano de 2019 a EJA estava presente na forma de disciplina eletiva no curso de Pedagogia e inexistente nos demais cursos, o que nos remete à visão da EJA vinculada apenas ao processo de alfabetização e contraria a realidade de professores de diversas áreas atuando na modalidade sem a devida qualificação.

Essa mesma constatação mobilizou Costa (2026) na PUC-Rio, cujo projeto investigou a presença da EJA em sete diferentes departamentos de licenciatura. O autor identificou que, embora existissem ações isoladas de licenciandos em estágios ou pré-vestibulares comunitários voltados para adultos, a EJA ficava restrita a essas ações e não ocupava o espaço das disciplinas obrigatórias e eletivas, fazendo com que o licenciando não necessariamente tivesse contato com as especificidades da EJA em seu processo formativo. Isso evidencia a necessidade de tensionar a universidade para que a EJA se torne uma disciplina comum a todos os cursos.

Diante da restrição de carga horária e de espaço nos processos formativos de professores, a *curricularização da extensão* tem despontado como uma engrenagem vital para a aproximação prática e teórica com a realidade da EJA. No estado do Amapá, Novais (2026) relata como as Unidades Curriculares de Extensão (UCEX) na Universidade Estadual do Amapá (UEAP) foram utilizadas para suprir as lacunas curriculares optativas através da produção colaborativa de materiais didáticos direcionados para a alfabetização, unindo acadêmicos e professores da educação básica.

Convergindo com o potencial da curricularização, Carvalho (2026) demonstra como a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por meio do curso de Pedagogia Intercultural vinculado à Universidade Aberta da Terceira Idade (UATI) e direcionado para educadores indígenas que atuam na docência ou na gestão da Educação Básica, utilizou a Extensão Universitária para promover Diálogos Intergeracionais enriquecedores entre jovens educadores indígenas e idosos em processo de alfabetização. O curso ancora-se

na Pedagogia da Alternância e tem sua carga horária dividida em Tempo Universidade e Tempo Comunidade, na busca de respeitar o contexto sociocultural dos estudantes e seu território.

Os diferentes trabalhos, bem como as discussões travadas durante os espaços coletivos do eixo temático, reafirmam o currículo dos cursos de formação como um território em disputa (González Arroyo, 2013), que envolve desde conteúdos, carga horária, abordagens metodológicas, mas fundamentalmente evidenciam concepções distintas dos processos de formação docente. Concepções que estão em constante disputas.

Saberes, Territórios e Educação Popular: A Práxis Extensionista

Na construção da síntese dos trabalhos desenvolvidos no Eixo VI, um segundo bloco de reflexões articula a necessidade de ampliar a compreensão do processo pedagógico para além dos currículos dos cursos de formação, e avançar para o reconhecimento da educação popular e as lutas territoriais como matrizes formativas, destacando a natureza política do ato educativo, a valorização da cultura dos sujeitos envolvidos e a construção coletiva do conhecimento.

O debate desenvolvido nos remeteu aos escritos de Álvaro Vieira Pinto, quando o autor discute o papel da educação:

[...] a finalidade da educação não se limita à comunicação do saber formal, científico, técnico, artístico, etc. Esta comunicação é indispensável, está claro, porém o que se intenta por meio dela é a *mudança da condição humana do indivíduo* que adquire o saber. Por isso, a educação é substantiva, *altera o ser do homem*. A não ser assim, seria apenas adjetiva, mero ornamento da inteligência. O homem que adquire o saber passa a ver o mundo e a si mesmo deste outro ponto de vista. Por isso se torna um elemento *transformador* de seu mundo. Esta é a finalidade *essencial* da educação. Tal é a razão de que todo o movimento educacional tenha consequências sociais e políticas (PINTO, 2000, p. 49, grifos do autor).

As palavras do autor nos alertam para a forma como a educação está intrinsecamente ligada ao modo de produção da

existência humana. Assim, educar implica em pensar não só o mundo, mas a própria relação dos seres humanos com a construção do nosso mundo. Dessa forma, os processos formativos, necessariamente estão relacionados com ensinar a ler criticamente o mundo do qual fazemos parte e ajudamos a construir com nossas ações. Como nos lembra Paulo Freire.

Nesse sentido, o trabalho apresentado por Gomes (2026) sobre as ações de formação continuada de professores em Manaus (AM), trouxe para o debate a importância de resgatar os pressupostos teóricos da Educação Popular nos processos formativos, destacando a valorização dos saberes dos sujeitos da EJA, que segundo a educadora se pauta numa abordagem com os “contextos científicos, culturais, sociais e reflexões sobre os documentos norteadores para EJA e, por fim, atividades práticas contemplando uma articulação com os objetos de conhecimentos da proposta Curricular da EJA.” (Gomes, 2026, p. 433).

A proposta apresentada por Gomes (2026) de valorização dos saberes dos sujeitos da EJA rompe com a concepção de Extensão Universitária que restringe seu papel à difusão do conhecimento construído dentro dos muros da universidade e destaca sua responsabilidade com a construção coletiva do conhecimento, quando os saberes dos sujeitos com os quais dialogamos e a confrontação com o mundo têm papel fundamental na tessitura do conhecimento e dialoga com as reflexões de Paulo Freire (1993, p.49), no livro *Política e Educação*:

[...] me parece importante deixar claro que a educação popular cuja posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classe, se constitui como um *nadar contra a correnteza* é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição de classe e, por isso mesmo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos. É o que trabalha, incansavelmente, a boa qualidade do ensino, a

que se esforça em intensificar os índices de aprovação através de rigoroso trabalho docente e não com *frouxidão assistencialista*, é a que capacita suas professoras cientificamente à luz dos recentes achados em torno da aquisição da linguagem, do ensino da escrita e da leitura. Formação científica e clareza política de que as educadoras e os educadores precisam para superar desvios que, se não são experimentados pela maioria, se acham presentes em minoria significativa.

O movimento proposto pelo educador encontra eco direto no relato de Moreira (2026) na Universidade de Brasília (UnB). Através do projeto Educação de Jovens, Adultos e Idosos na Perspectiva da Educação Popular 2025, que realiza, dentre suas ações, Círculos de Cultura nas comunidades do Paranoá e Itapoã, que propõem uma abordagem “descrita como uma “inserção contributiva participativa transformativa superativa mútua”, refletindo o compromisso de trabalhar com a comunidade, construindo caminhos em conjunto.” (Moreira, 2026). A partir da proposta de colocar em diálogo crítico as narrativas dos participantes com a teoria, o projeto visa fortalecer a rede de educadores comunitários, resgatando as memórias e saberes historicamente construídos pelos movimentos sociais locais, comprovando que o território é, por excelência, um espaço de formação e práxis.

Para além do reconhecimento territorial, as ações extensionistas também desempenham um papel crucial na denúncia e na visibilidade de contextos marcados por desigualdades e vulnerabilidades extremas. Serra (2026) e Nicodemos (2026), atuando na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), abordam o direito à cidade a partir do espaço urbano vivido pelos trabalhadores, na perspectiva de reconhecê-los como protagonistas na produção da cidade e de seus saberes. Em seus projetos integrados, os autores evidenciam como o trânsito cotidiano de estudantes da EJA pela cidade é atravessado pelo racismo estrutural, por restrições de mobilidade e pela dupla jornada de mulheres trabalhadoras, temas que se transformam em objeto de investigação e de material didático.

No limite dessa vulnerabilidade social, Silva (2026) traz à tona a invisibilidade das ações educativas direcionadas ao sistema prisional, demonstrando como a Extensão Universitária na UFAL tem desempenhado um papel fundamental de mitigar a profunda escassez de formação inicial e continuada para docentes e policiais penais que atuam em espaços de privação de liberdade. A autora destaca ainda alguns avanços mobilizados pela ação extensionista no que tange à inserção de disciplinas no curso de Pedagogia e a articulação de grupo de pesquisa e extensão.

Os trabalhos apresentados e as discussões que eles suscitaram imprimem o movimento citado por Freire (1993) anteriormente de “*nadar contra a correnteza*”, o respeito aos saberes dos sujeitos do processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que realiza o processo de formação científica articulado à discussão política, visando à preparação técnica, mas acima de tudo a mudança da condição humana do indivíduo (Pinto, 2000).

Memória, Tecnologia e Redes de Articulação

Dentre os desafios enfrentados pelas ações da Educação de Jovens e Adultos, podemos destacar a fragilidade na sistematização das experiências e na preservação da memória histórica, que nos possibilita conhecer e avaliar ações que já foram realizadas, para darmos continuidade ou traçar novos caminhos, na perspectiva de fortalecimento da identidade cultural da EJA e de seus sujeitos.

Nesse sentido, o compromisso com a salvaguarda da história da EJA e das lutas dos trabalhadores constitui o terceiro eixo das experiências apresentadas nos espaços de discussão sobre a Extensão Universitária, com trabalhos em que os autores enfatizam que a curadoria e a organização de acervos não são atos meramente técnicos, mas ações de resistência política de preservação dos saberes construídos nas experiências formativas.

Essa premissa norteia os trabalhos de Rocha e Jesus (2026) na Universidade de Brasília realizados a partir do projeto "Pegadas

de Paulo Freire", que tem como objetivo localizar, mapear, organizar e disponibilizar experiências direcionadas para a EJA, na perspectiva de articulá-las em redes de pesquisadores e instituições. As autoras atuam na recuperação e digitalização de acervos históricos do Distrito Federal por meio dos Centros de Memória Viva em Educação Popular, EJA e Movimentos Sociais do Distrito Federal (CMV/DF), visando assegurar que o passado impulse a luta por políticas públicas no presente.

Ainda na UNB, articulando indissociavelmente essa memória à tecnologia, Costa, M. (2026) discute a reestruturação do "Portal dos Fóruns de EJA do Brasil" através do uso do *software* livre *Tainacan*. Segundo a pesquisadora "[...] o Portal resulta da experiência dos Fóruns de EJA na constituição de um movimento nacional de luta pela educação, ao mesmo tempo em que atua como força formadora desse próprio movimento" (Costa, 2026, p.484). A pesquisadora argumenta ainda que a adoção de plataformas de código aberto compartilha filosoficamente a essência da EJA: a defesa dos bens comuns, a participação social e a autogestão, consolidando o Portal como um instrumento estratégico de mobilização nacional em rede.

Complementarmente às redes digitais, os espaços presenciais de encontro e sistematização de saberes mantêm-se indispensáveis. Nicodemos (2026) ilustra essa dimensão ao destacar o papel histórico dos Seminários do Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos (SELIEJA/UFRJ). Segundo a pesquisadora, esses seminários consolidaram-se não apenas como eventos acadêmicos, mas como polos extensionistas de escuta e afirmação política, garantindo que professores da educação básica assumam a autoria na produção do conhecimento, tensionando o isolamento da EJA no interior das políticas educacionais.

Por meio dessas e outras iniciativas, o movimento constituído por sujeitos e instituições que constroem a EJA, vai se retroalimentando e tecendo fios da memória, ao promover a

articulação a nível local e nacional e construir redes que mantém a Educação de Jovens e Adultos viva e pulsante.

Demandas e Horizontes Políticos: Ecos do Debate Presencial

O encontro presencial do Eixo VI consolidou um rico espaço de debate crítico a partir da escuta atenta das/os participantes. A Extensão Universitária foi reafirmada como ‘porta de entrada’ da Educação de Jovens e Adultos nas Instituições de Educação Superior, constituindo-se como espaço vital de produção de conhecimento. Contudo, as distintas falas traziam de forma recorrente a ausência de políticas estruturantes de fomento para a realização das ações extensionistas.

Da mesma forma, o debate foi marcado por sucessivas denúncias de fechamentos sistemáticos de turmas de EJA. Em todas as localidades do país, os profissionais reunidos no VI Seminário Nacional de Formação relataram o fechamento de turmas e de escolas, mostrando um descompasso entre os baixos índices de escolaridade da população brasileira e a oferta de vagas na educação básica destinada para essa modalidade de ensino, confirmando que no sistema educacional a modalidade recebe o mesmo tratamento marginal que seus sujeitos recebem em nossa organização social.

Essa marginalização da EJA nos espaços educativos, também mostrou seus reflexos nos currículos de formação docente das IES, quando os profissionais relataram a ausência de discussão sobre as especificidades de sujeitos jovens, adultos e idosos, nos diferentes componentes curriculares. Na maioria das vezes, a EJA se faz presente na Extensão Universitária ou em disciplinas isoladas nos cursos de Pedagogia sem, de fato, estar presente na maioria dos cursos de licenciaturas ou numa perspectiva mais pretensiosa se constituir como uma modalidade a ser discutida em todos os aspectos dos currículos.

No que tange à Extensão, para reverter esse cenário de precarização, o financiamento emergiu como o entrave central.

Reivindicou-se mobilização imediata junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI) e à Secretaria de Educação Superior (SESU) para a reativação do Programa de Extensão Universitária (Proext), com editais e linhas exclusivas de fomento para a EJA. Além disso, apontou-se a urgência de articulação para que a CAPES consolide a extensão como critério central de avaliação e fomento nos programas de pós-graduação.

No âmbito da disputa curricular, os educadores deliberaram pela elaboração de diretrizes indutoras nacionais, exigindo resoluções legais do Conselho Nacional de Educação que tornem a EJA um elemento estruturante obrigatório nos currículos de todos os cursos de formação docente. Defendeu-se também o atendimento obrigatório da modalidade nos Colégios de Aplicação universitários e a criação de um Observatório de EJA, destinado a partilhar dados estatísticos e consolidar um banco nacional de experiências extensionistas.

Como desdobramento tático imediato, o grupo referendou a “Carta de Niterói”, documento político-pedagógico resultante do VI Seminário Nacional de Formação, como um instrumento de pressão política a ser encaminhado formalmente para o Ministério da Educação, através da SECADI, para as Direções de Cursos e Pró-reitorias de Ensino e Extensão.

Considerações Finais

Passada uma década do último Seminário Nacional de Formação, realizado no estado de São Paulo, no ano de 2015, os Fóruns EJA do Brasil, retomaram a realização da formação docente em nova edição do evento, na cidade de Niterói, no estado do Rio de Janeiro. As discussões nos permitiram identificar alguns avanços da inserção da Educação de Jovens e Adultos nos currículos das licenciaturas, mas também desafios que persistem e se agravam como a crescente desresponsabilização do Estado pela

oferta e manutenção do direito à educação para pessoas jovens, adultas e idosas, que não concluíram a educação básica.

Com relação ao Eixo VI, destinado à discussão da Extensão Universitária e movimentos populares, sociais e sindicais, identificamos uma grande redução de iniciativas oriundas dos movimentos. Os trabalhos apresentados se constituíram pelas vias das IES e das escolas e, posteriormente, se articularam com esses movimentos, nos levando a afirmar que após a inserção da EJA como uma modalidade de ensino na LDB nº9394/96, progressivamente as instituições públicas vêm assumindo a responsabilidade, enquanto as ações dos movimentos vêm diminuindo. O que é motivo de grande preocupação, quando pensamos nos sucessivos fechamentos de turmas e escolas de EJA nos últimos anos.

Dessa forma, a Extensão Universitária, traz a potencialidade de articular distintos sujeitos e movimentos, em torno da formação docente, preservando a pluralidade e diversidade que marcam a EJA. Neste sentido, cabe alertar que essa dimensão da universidade, segue sendo um território de disputa dentro das IES, onde o tensionamento por alçá-la ao papel de prestação de serviços e rentabilizar as ações universitárias está presente, assim como a concepção da Extensão enquanto espaço de produção de saberes emancipatórios e de resistência política.

No bojo dessa disputa, a curricularização da Extensão ganha relevância no debate, tanto no que diz respeito ao que ela pode representar para a consolidação estrutural da EJA nos currículos das licenciaturas, quanto pela possibilidade de que os acadêmicos vivenciem, de fato, a realidade e as demandas da EJA. Nesse sentido, a luta pela inserção em legislação e normativas, não pode estar dissociada da disputa pela concepção de Extensão a ser implantada, que pode encontrar na Educação de Jovens e Adultos ricas lições sobre a produção do conhecimento.

Ao inserir licenciandos e professores em diálogo com trabalhadores urbanos, comunidades indígenas, pessoas em privação de liberdade e movimentos populares de educação

popular, a universidade tem a possibilidade de construir um fazer pedagógico que, de fato, represente a população brasileira. Nesse sentido, torna-se imperativo aprofundar a interlocução com os movimentos sociais que debatem as questões raciais, de gênero e de classe, reconhecendo essas lutas como espaços formativos essenciais.

A partir da apresentação das experiências, das discussões realizadas nos espaços do Eixo VI e dos debates dos espaços coletivos do VI Seminário Nacional de Formação, nos cabe afirmar que a Extensão Universitária representa, indiscutivelmente, o pilar mais sólido de sustentação, inovação metodológica e afirmação política para a formação integral de docentes para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Referências

CARVALHO, Cecília Maria Mourão. Formação docente em educação de jovens e adultos: experiência extensionista da pedagogia intercultural em educação escolar indígena. In: **ANAIS do VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos: por uma política pública nacional de formação de professores para a EJA!**. Niterói, RJ: Apoio Editora, 2026. p. 439-444.

CARVALHO, Luzeni Ferraz de Oliveira. O lugar da educação de jovens e adultos no currículo do curso da pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus X. In: **ANAIS do VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos: por uma política pública nacional de formação de professores para a EJA!**. Niterói, RJ: Apoio Editora, 2026. p. 472-477.

CORD, Deisi. Ineditismo frágil: formação de professores para a EJA em tempos de contração curricular. In: **ANAIS do VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos: por**

uma política pública nacional de formação de professores para a EJA!. Niterói, RJ: Apoio Editora, 2026. p. 445-448.

COSTA, Michelli. O portal dos fóruns de EJA e a extensão universitária: um espaço de comunicação e formação crítica. In: **ANAIS do VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos: por uma política pública nacional de formação de professores para a EJA!**. Niterói, RJ: Apoio Editora, 2026. p. 484-489.

COSTA, Renato Pontes. Educação de jovens e adultos na formação inicial dos licenciandos: uma provocação aos cursos de licenciatura da PUC-Rio. In: **ANAIS do VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos: por uma política pública nacional de formação de professores para a EJA!**. Niterói, RJ: Apoio Editora, 2026. p. 490-493.

FARIA, Edite Maria da Silva de. A educação de jovens e adultos no curso de pedagogia do departamento de educação (DEDC I) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB): entre utopias e inéditos viáveis. In: **ANAIS do VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos: por uma política pública nacional de formação de professores para a EJA!**. Niterói, RJ: Apoio Editora, 2026. p. 449-453.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler (livro eletrônico)**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2022.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993. (coleção questões da nossa época; v.23).

GOMES, Adriana Teixeira. Formação continuada dos educadores da EJA no município de Manaus: contextos, realidades e vivências.

In: **ANAIS do VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos: por uma política pública nacional de formação de professores para a EJA!**. Niterói, RJ: Apoio Editora, 2026. p. 433-438.

GONZÁLEZ ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

MOREIRA, Lucas. Formação, memória e práxis: um relato de experiência sobre a educação popular no Paranoá e Itapoã. In: **ANAIS do VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos: por uma política pública nacional de formação de professores para a EJA!**. Niterói, RJ: Apoio Editora, 2026. p. 468-471.

MOURA, Ana Paula Abreu. A Educação de Jovens e Adultos: a produção e a democratização do conhecimento nos espaços da extensão universitária na formação inicial de professores. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, Criciúma, v. 6, n. 3, p. 34-42, 2020. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/81/45>. Acesso em: 10 jan. 2026.

MOURA, Ana Paula Abreu. O Estágio Curricular em EJA na formação de professores. **Revista E-Mosaicos: Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ)**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 24, maio/ago. 2021.

NICODEMOS, Alessandra. Formação inicial, continuada e em serviço de educadores da EJA: percursos de uma pesquisadora militante - relato de experiências. In: **ANAIS do VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos: por uma política pública nacional de formação de professores para a EJA!**. Niterói, RJ: Apoio Editora, 2026. p. 428-432.

NOVAIS, Valéria Silva de Moraes. Formação inicial de educadores(as) da EJA no curso de pedagogia da Universidade do Estado do Amapá: relatos sobre a importância da curricularização da extensão. In: **ANAIS do VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos: por uma política pública nacional de formação de professores para a EJA!**. Niterói, RJ: Apoio Editora, 2026. p. 494-499.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000

ROCHA, Eliene Novaes; JESUS, Leila Maria de. Memória e história da educação de jovens, adultos e idosos trabalhadores pegadas de Paulo Freire. In: **ANAIS do VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos: por uma política pública nacional de formação de professores para a EJA!**. Niterói, RJ: Apoio Editora, 2026. p. 454-461.

SERRA, Enio. Abordagem integrada da cidade na formação docente em educação de jovens e adultos: uma experiência extensionista. In: **ANAIS do VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos: por uma política pública nacional de formação de professores para a EJA!**. Niterói, RJ: Apoio Editora, 2026. p. 462-467.

SILVA, Jamile Delagnelo Fagundes da. A educação de jovens e adultos na formação inicial: um estudo nos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Santa Catarina. In: **ANAIS do VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos: por uma política pública nacional de formação de professores para a EJA!**. Niterói, RJ: Apoio Editora, 2026. p. 500-504.

SILVA, Maria da Conceição Valença da. Formação inicial e continuada de educadores de jovens e adultos que atuam em espaços de privação de liberdade. In: **ANAIS do VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos: por**

uma política pública nacional de formação de professores para a EJA!. Niterói, RJ: Apoio Editora, 2026. p. 478-483.

PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA EJA – PROFEJA: concepção e implementação¹

Mariângela Graciano²

Em 6 de junho de 2024, por meio do Decreto Nº 12.048, de 5 de junho de 2024, o Ministério da Educação lançou o Pacto Nacional pela superação do analfabetismo e qualificação da Educação de Jovens e Adultos. A iniciativa reúne um conjunto de ações, programas e estratégias concebidas para serem implementadas por meio da colaboração entre a União, estados e municípios. Este texto apresenta o Programa Nacional de Formação para a Docência na EJA – ProfEJA, organizado no âmbito do Pacto, e realizado em parceria com instituições federais de ensino superior.

A síntese dos resultados verificados neste primeiro ano de implementação, assim como potencialidades e desafios identificados são apresentados neste texto, com o objetivo de prestar contas à sociedade, bem como submeter a estratégia ao debate entre pesquisadores/as da Educação de Jovens e Adultos, reunidos no GT 18 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), durante a 42ª Reunião Nacional, realizada entre 26 a 30 de outubro de 2025, em João Pessoa, Paraíba.

¹ Texto apresentado na categoria “Trabalho Encomendado”, ao GT 18 “Educação de Pessoas Jovens e Adultas”, na 42ª Reunião Nacional da ANPEd & WERA Focal Meeting, realizada entre os dias 26 e 30 de outubro de 2025, em João Pessoa/PB.

² Professora da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, desde 2023 atua como coordenadora-geral de Educação de Jovens e Adultos, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão – SECADI, no Ministério da Educação.

Breve contextualização

A formação de profissionais da educação básica para a atuação na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA – está estabelecida como dever do Estado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/996), no inciso VII do Art. 4º, que afirma como dever do Estado a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

Garantir que pessoas com 15 anos e mais participem de práticas educativas desenvolvidas para atender suas necessidades e especificidades cognitivas depende de múltiplas condicionantes, destacadamente, a formação docente, fator diretamente relacionado à qualidade social da educação, como assinalado no documento Marco de Ação de Marrakech (CONFINTEA, 2022).

Este documento, ao sistematizar as reflexões produzidas no encontro, aborda a garantia de qualidade da aprendizagem, destacando o papel fundamental de professores e educadores. Afirma o compromisso com a implementação das políticas e estratégias para qualificar, profissionalizar e especializar ainda mais os educadores de jovens, adultos e idosos por meio de formação inicial e em serviço e continuada destacando a responsabilidade das instituições de ensino superior e institutos de pesquisa neste processo.

Sendo um dever estatal, em seu Art. 62, § 1º, a LDBEN disciplina a oferta da formação inicial e continuada, invocando o regime de colaboração para a sua concretização. E, no § 2º, informa que recursos e tecnologias de educação a distância poderão ser utilizados na formação continuada.

As características da formação para a atuação na EJA estão estabelecidas no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CEB/CNE nº 11/2000)

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

Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas.-(BRASIL, 2000, p. 56 e 58).

O texto das DCNs-EJA enfatiza a exigência de formação própria para a docência na modalidade, desde a formação inicial, para que se possa constituir uma relação pedagógica, com as/os estudantes da EJA, que resguarde suas significativas experiências de vida no interior da sala de aula.

O mesmo documento reconhece a diversidade do público da EJA, historicamente constituído por grupos sociais vulnerabilizados e invisibilizados, conforme destaca Arroyo (2005)

Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, culturais. O nome genérico: educação de jovens e adultos oculta essas identidades coletivas (Arroyo, 2005, p.29).

Diferentes estudos e pesquisadores (as) mostram que o reconhecimento da diversidade territorial, étnico-racial, etária, de gênero e cultural do público da EJA deve ser ponto de partida para todo processo político-didático-pedagógico e administrativo na formulação das políticas educacionais, como a formação docente.

No campo educacional, muito se tem discutido a respeito do aprimoramento de práticas pedagógicas que atendam adequadamente às especificidades próprias da Educação de Jovens e Adultos, o que evidencia o reconhecimento de que o processo educativo, sobretudo nessa

modalidade de ensino, deve extrapolar a simples concepção conteudista e incorporar aspectos relacionados à cultura e à realidade vivencial dos educandos. Nessa perspectiva, conhecer qual a natureza e quais seriam os saberes necessários à formação e à profissionalização de educadores de jovens e adultos tem-se mostrado extremamente significativo no processo de consolidação da EJA como campo específico de atuação docente (Soares e Pedroso, 2016, p. 256).

O respeito às características culturais e realidades experienciadas pelos sujeitos como recurso e prática político-didático-pedagógica não é apenas uma opção metodológica, vinculada aos princípios da Educação Popular, mas também um preceito inscrito na LDBEN, no Art. 3º, que estabelece os princípios que regem a Educação brasileira:

(...)

II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III- pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV- respeito à liberdade e apreço à tolerância; (...)

X- valorização da experiência extra-escolar;

XI- vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII- consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

XIII- garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)

XIV- respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva.

Apesar do reconhecimento normativo, e da produção de conhecimento sobre a necessidade da oferta de formação docente específica para atuação na Educação de Jovens e Adultos, a realidade demonstra que há um vácuo nesta garantia, destacadamente na formação inicial, nos cursos de licenciaturas.

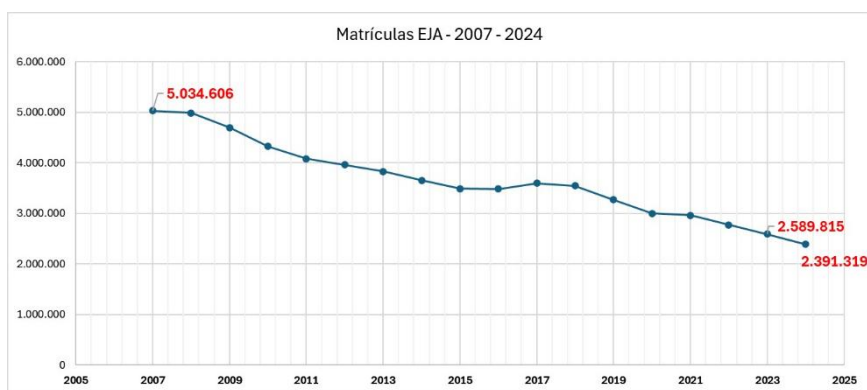
Sobre a inadequação ou inexistência de formação inicial para atuação na EJA, Machado e Costa (2020, p. 54-55), indicam que, em 2020, 44,5% dos docentes que atuavam no ensino fundamental da EJA tinham formação superior em área diferente de sua atuação, e 18,9% na mesma etapa não tinham formação superior.

No ensino médio 34,2% tinham formação diferente da atuação e 2,3% não tinham formação superior.

A insuficiência, ou quase inexistência de formação para a docência na EJA, não é uma novidade, mas é agravada e contribui para o contexto de esvaziamento e precarização da modalidade, em todo o País, agravado pela ausência de indução nacional, desde 2016, e pelas consequências da Pandemia Covid 2019, que atingiu de forma ainda mais cruel a população pobre, portanto, os educandos da EJA.

O Pacto EJA no contexto de esfacelamento da modalidade

O ano de 2023 foi marcado pela retomada das políticas de educação de jovens e adultos pelo Ministério da Educação, a partir da reconstituição da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão – SECADI e, com ela, a Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – DPAEJA e a reinstalação da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – CNAEJA.



Elaboração: CGAM/Secadi, com dados do Censo Escolar de 2024

Neste contexto, o cenário nacional apontava a existência de cerca de 68 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não

concluíram a educação básica, sendo cerca de 11 milhões não alfabetizadas, e o do acirramento do declínio das matrículas da EJA, com queda de 34% em 10 anos: de 3,6 milhões para 2,4 milhões.

Compunha ainda o cenário, a evidente omissão das redes de ensino na oferta da modalidade. Em 2024 eram 1.009 municípios sem uma única matrícula na EJA, sendo que cerca de 50% das redes municipais não ofertavam a modalidade.

Diretamente vinculada à redução das matrículas, o cenário apontava a precarização das condições da oferta, com a oferta indiscriminada da EaD em todas as etapas da modalidade, na proporção de até 80% da carga horária dos cursos neste formato; a imposição do alinhamento da EJA à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, ausência de material didático próprio, subfinanciamento e inexistência ou insuficiência de iniciativas de formação para docência na EJA, inicial ou continuada.

A superação dos desafios colocados por este cenário impulsionou a constituição do Pacto Nacional pela superação do analfabetismo e qualificação da educação de jovens e adultos, estabelecido no decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024, resultado de amplo debate com diferentes segmentos da sociedade brasileira, representados na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – CNAEJA, que foi reconstituída por meio da Portaria Nº 989, de 23 de maio de 2023.

O ProfEJA e os princípios da Educação Popular

Considerando o cenário descrito, atendendo às determinações normativas e à produção do conhecimento do campo da Formação Docente para a EJA e o diálogo estabelecido no âmbito da CNAEJA, destacadamente no Grupo de Trabalho Formação Docente, a SECADI formulou o Programa Nacional de Formação para a Docência na Educação de Jovens e Adultos - ProfEJA, que assume como orientação metodológica e

epistemológica, os princípios da Educação Popular, e se desenvolve a partir de três pressupostos:

1. Todo processo de formação docente deve estimular a autonomia dos profissionais na construção de propostas político-didático-pedagógicas, que necessariamente orientam a seleção de conteúdo, portanto, definem currículos (Arroyo, 2017);

2. Os saberes produzidos pelos educandos nas suas práticas e vivências existenciais e culturais devem ter centralidade no processo educativo;

3. A produção do conhecimento realizada deve estar orientada para a transformação da realidade experienciada pelo grupo, portanto, revisita o passado, impacta o presente e, sobretudo para jovens e adultos, aponta caminhos para o futuro, conformando projetos político pedagógicos emancipatórios, desde os processos de alfabetização até o ensino médio.

Guardando coerência entre o discurso e a prática, o ProfEJA é orientado pelos princípios formulados pela CNAEJA, no primeiro semestre de 2024, para a política nacional de formação docente:

1. Estímulo à autonomia docente, na perspectiva emancipatória, a partir do resgate do ideário freireano e princípios da Educação Popular;

2. Discussão integrada de questões conceituais, pedagógicas e curriculares;

3. Construção de processos contínuos de Formação, destacadamente a formação em serviço, considerando a diversidade de organização do trabalho docente em virtude dos variados contextos, tempos e espaços de oferta da EJA;

4. Valorização da indissociabilidade entre teoria e prática;

5. Valorização do conhecimento prévio das(os) das professoras e professores

6. Reconhecimento do conhecimento prévio dos estudantes.

Reconhecendo a centralidade dos educandos no processo de ensino e aprendizagem, o ProfEJA estimula o diálogo acerca da diversidade do público da EJA, propondo aporte teórico sobre

temas urgentes e presentes, frequentemente invisibilizados nas salas de aula das licenciaturas e da modalidade. Entre eles:

- o pertencimento étnico-racial das (os) educandos(as);
- a diversidade linguística evidenciada pela presença de pessoas surdas, populações indígenas, imigrantes e refugiadas
- a presença de educandos(as) com deficiências;
- a diversidade de gêneros;
- a diversidade etária, destacadamente a presença das juventudes(s) e das pessoas idosas;
- a diversidade de contextos, como a EJA nos espaços de privação de liberdade
- a diversidade de territórios, considerando as turmas de EJA para as populações do campo, das águas e das florestas;
- a alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas;
- os fundamentos e práticas pedagógicas nos vários componentes curriculares;
- a integração da EJA ao mundo do trabalho e perspectivas de formação profissional e economia solidária.

Considerando o papel indutor da União em relação às diferentes dimensões do processo de oferta da Educação Básica e a autonomia de estados e municípios na organização e concretização desta oferta, o ProfEJA foi concebido como uma iniciativa de apoio às redes de ensino para a formação para a atuação docente na EJA, e dos educadores populares no Programa Brasil Alfabetizado - PBA.

Assim, sua organização estabelece, prioritariamente, a formação dos formadores das redes de ensino, reconhecendo que estes são os agentes responsáveis por garantir, promover e qualificar a formação em serviço dos profissionais da educação nas escolas.

Para tanto, foram organizadas diferentes estratégias, apresentadas a seguir, que garantem a formação dos formadores, mas possibilitam o diálogo direto com professores e educadores populares, contribuindo para a constituição da identidade dos

educadores da EJA, fragilizada ou inexistente, em virtude do contexto de precarização da modalidade.

Coerentemente aos princípios da Educação Popular ratificados no Decreto Nº 12.048/2025, que reconhece a diversidade do público da EJA e, conseqüentemente, a necessidade de diversificação das formas de oferta e arranjos curriculares para atenderem às suas necessidades e especificidades educacionais, a proposta do ProfEJA é apoiar e estimular os professores a construir práticas pedagógicas em diálogo com seus estudantes, conseqüentemente transformando os currículos da EJA, assim no plural, em programas de estudos significativos para os dois grupos.

A implementação do ProfEJA é realizada por meio de instituições federais de ensino superior, que aderiram ao programa de acordo com os seguintes critérios:

i) Experiência na oferta de unidades/componentes curriculares sobre a modalidade EJA nos cursos de pedagogia ou outras licenciaturas; ii) excelência em pesquisa no tema relacionado; e iii) capacidade técnica para execução orçamentária; situação regular junto ao FNDE.

A parceria aconteceu mediante a descentralização de R\$ 12.269.883,19 da SECADI/MEC para as instituições federais de ensino superior, nos anos de 2023, 2024 e 2025. A centralidade nas estratégias de formação que induzam e estimulem a autonomia docente na construção de experiências político-didático-pedagógicas a partir da realidade dos educandos e seus contextos existenciais não é apenas uma opção teórico-metodológica, mas uma determinação normativa, referenciada na Resolução CNE/CEB Nº 1 de 5 de julho de 2000 e, mais recentemente, na Resolução CNE/CEB Nº 3 de 8 de abril de 2025, que estabelece diretrizes operacionais para a oferta da EJA.

Destacamos ainda o inacabamento do ProfEJA, que está em constante movimento e parte da construção coletiva no âmbito da CNAEJA, é corporificada na parceria estabelecida com as diferentes instituições federais de ensino superior, e vem

ganhando múltiplas vidas nas diferentes apropriações, em curso, por parte das redes de ensino e escolas.

O inacabamento está presente, também, nos temas e estratégias adotadas, que certamente não contemplam integralmente a diversidade do público e as demandas dos educadores. É preciso mais... muito mais, daí a importância da ação do presente, vislumbrando o futuro, ou, nas palavras de Freire, em diálogo com educadores de Juazeiro, Bahia. em 1986, relatado por Urpia:

(...) a melhor maneira que a gente tem de fazer possível amanhã alguma coisa, que não é possível de ser feita hoje, é fazer hoje aquilo que hoje pode ser feito. É fazendo o que hoje pode ser feito que eu possibilito que se faça amanhã o que hoje não se pode fazer. Mas, se eu não fizer hoje o que hoje pode ser feito, e tentar fazer hoje o que hoje não pode ser feito, dificilmente eu faço amanhã o que hoje também não pude fazer.

A atual configuração do ProfEJA está diretamente relacionada à estrutura de governança do Pacto EJA, organizada no primeiro ano do Pacto EJA, mas certamente será ampliada e aperfeiçoada no processo de superação do analfabetismo e qualificação da EJA em curso no País desde junho de 2024.

O ProfEJA e a estrutura de governança do Pacto EJA

No âmbito do Pacto EJA, a formação de profissionais da educação e educadores populares está prevista no Art. 6º do Decreto 12.048/2024, integrando os eixos estruturantes da iniciativa.

Art. 6º As ações do Pacto serão orientadas pelos seguintes eixos estruturantes:

I- governança e participação social;

II- estratégias e desenhos diferenciados para expansão da EJA; e

III- fortalecimento do processo de alfabetização e qualificação da EJA, por meio de quatro subeixos:

- a) formação dos profissionais da educação e dos educadores populares;
- b) governança e gestão;
- c) materiais didáticos e pedagógicos; e
- d) monitoramento e avaliação.

Destaca-se que a formação de educadores está diretamente relacionada à estrutura de governança e gestão do Pacto EJA, alicerçada no fortalecimento do regime de colaboração entre União, estados, distrito federal e municípios, conforme anunciado nos incisos I e II do Art. 2º do Decreto Nº 12.048/2025:

Art. 2º São diretrizes do Pacto:

I- a colaboração entre os entes federativos, observado o disposto no art. 211 da Constituição;

II- o fortalecimento das formas de colaboração de que trata o art.

10, *caput*, inciso II, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; (...)

A estrutura de governança e gestão, e de formação do Pacto EJA está disciplinada na Portaria Nº 884, de 30 de agosto de 2024. De acordo com esta norma, a estrutura de governança e formação dos profissionais da educação e educadores populares é composta por uma instância consultiva, a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA)³ e uma

³ A CNAEJA tem como representantes: 03 (três) representantes de Órgãos do Governo Federal; 01 (um) representante das Instituições de Ensino Superior Pública; 01 (um) representante do Conselho Nacional de Secretários de Educação/CONSED; 01 (um) representante da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação/UNDIME; 01 (um) representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação/UNCME; 01 (um) representante dos Fóruns Nacionais dos Conselhos Estaduais de Educação/FNCE; 01 (um) representante do Conselho Nacional da Juventude; 01 (um) representante dos Fóruns de EJA do Brasil; 04 (quatro) representantes dos Movimentos Sociais; 01 (um) representante da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/CNTE; 01 (um) representante da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas/UBES; 01 (um) representante de Organismos Internacionais; 01 (um) representante de Organização não Governamental/ ONG; e 01 (um) representante de rede e/ou articulação referenciada na Educação em Espaços de Privação de Liberdade.

instância executiva, a Câmara Permanente de Alfabetização e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos (CampEJA)⁴, e por agentes de formação e governança distribuídos pelo país⁵.

A estrutura de formação e governança é constituída por coordenadores pedagógicos, formadores pedagógicos e articuladores regionais, funções atribuídas a profissionais da educação das redes estaduais, distrital e municipal de ensino, indicados pela União dos Dirigentes Municipais de Ensino – Undime e pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação – Consed. Todos estes agentes recebem uma bolsa no valor de R\$ 1.200,00 como apoio para exercer as atribuições de agentes do Pacto EJA nos territórios.

Cada estado conta com 2 (dois) coordenadores pedagógicos, representantes da rede estadual e das redes municipais, 2 (dois) formadores em cada unidade de gestão educacional descentralizada⁵, e 1 (um) articulador em cada unidade de gestão educacional descentralizada.

Nos casos em que não há agrupamento de municípios no âmbito das unidades administrativas regionais, a distribuição do número de bolsas levou em consideração a proporcionalidade do número de escolas com oferta de EJA informado no Censo Escolar de 2023, assim como a distribuição físico-geográfica dessas unidades escolares, buscando uma cobertura adequada dos territórios.

Os agentes iniciaram seu trabalho em outubro de 2024 e, em agosto de 2025 eram 2.003 pessoas atuando para a implementação das ações, programas e estratégias previstas. A seguir, síntese dos resultados alcançados no primeiro ano do Pacto EJA.

⁴ A CampEJA é composta por 03 (três) representantes da Secadi/MEC; II – 01 (um) representante do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE; 03 (três) representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed; e 03 (três) representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime.

⁵ Conheça os detalhes da estrutura de governança e formação do Pacto EJA em <https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja>

1– Agentes de Governança Pacto nos territórios

2.003 agentes em todo o território nacional, com articulação de programas e formação

Assistência técnica e financeira do MEC com pagamento de bolsa e fornecimento de dados sistematizados

2– Programa Brasil Alfabetizado

+ de 9 mil turmas ativas (Ciclos 2024 e 2025)

3- Programa de Formação de professores e educadores populares – ProfEJA

Formações em todo território nacional, em parceria com IES, formação para agentes de governança e profissionais da EJA

4 - PDDE EQUIDADE – DIVERSIDADES/EJA

R\$ 11 milhões enviados a 5.538 escolas de EJA para investimento em infraestrutura e gestão para 343 mil estudantes

5- PNLD – EJA –

Retomado após 10 anos, disão de livros aos estudantes e professores da EJA dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental

6 - Aumento do Fator de Ponderação do FUNDEB –

Aumento de 26% no valor mínimo nacional por aluno/ano na EJA 2023: R\$4.252/ano2025: R\$5.362/ano

7- Pé de Meia EJA

Incentivo positivo para a EJA Ensino Médio, com adesão de 100% das redes estaduais e beneficiando 170 mil estudantes da modalidade, em 2024 e 220 mil estudantes em 2025

8 – Novas diretes operacionais

Resolução CNE/CEB N° 03/2025

9 – Medalha Paulo Freire

Reconhecimento do MEC às redes de ensino no âmbito da EJA e educação popular

10 - Cadernos para Ensino Médio EJA e Trilhas para Alfabetização

- ✓ 16 cadernos didáticos para estudantes e professores da EJA do Ensino Médio, produzidos em parceria com a Unesco, e disponíveis para impressão por todas as redes de ensino e outras instituições ou grupos interessados
- ✓ Trilhas EJA – material pedagógico para alfabetização, disponível para impressão

11 - EJA – EPT

Aproximadamente 28 mil matrículas de EJA EPT em parceria com Institutos Federais

12 – CADEJA

Instituição do CADEJA, que permitirá registro de demanda manifesta por EJA

O Programa Nacional de formação para a docência na EJA - ProfEJA

Os debates empreendidos no âmbito da CNAEJA, no contexto de implementação da estrutura de governança e gestão do Pacto EJA, alinhados aos recursos orçamentários disponíveis, resultaram na formatação do **Programa Nacional de formação para a docência na EJA, o ProfEJA**.

O ProfEJA tem por objetivo induzir e apoiar os processos de formação inicial e continuada para a docência na EJA, visando a qualificação da oferta por meio da superação da concepção compensatória que reduz e precariza as estratégias político-didático-pedagógicas à adaptação daquelas formuladas para crianças e adolescentes.

Nesse sentido, o programa articula três diferentes estratégias: a formação inicial, a formação continuada em serviço e a formação continuada autoinstrucional.

1. Formação inicial

Desenvolvida em parceria com a CAPES e o Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, a formação inicial promovida no âmbito do ProfEJA se organiza a partir do curso “Educação de jovens, adultos e idosos: diversidade e práticas educativas”, cujo PPC foi elaborado em diálogo com a CNAEJA, e atenderá 50 mil estudantes das diversas licenciaturas ofertadas pela Universidade Aberta do Brasil – UAB.

2. Formação continuada autoinstrucional

Organizada a partir de um conjunto de cursos autoinstrucionais disponibilizados no AVAMEC, a estratégia tem por objetivo potencializar a formação continuada em serviço, oferecendo às redes de ensino, portanto, às equipes responsáveis pela garantia do trabalho pedagógico coletivo nas escolas,

profissionais da educação e educadores populares recursos teóricos, conceituais e didático-pedagógicos de diferentes temas presentes no cotidiano da oferta da EJA e dos programas de alfabetização.

A fim de garantir que as equipes pedagógicas das redes de ensino se apropriem dos conteúdos e os mobilizem na construção dos arranjos curriculares e formas de oferta da modalidade, os formadores regionais devem, obrigatoriamente, participar de pelo menos um dos cursos disponibilizados na Plataforma AvaMEC. A expectativa é que cada estado tenha agentes de formação sensibilizados, mobilizados e informados sobre diferentes temas, possibilitando sua inserção nas ações de formação nos territórios.

Além do foco na formação dos formadores, as instituições de ensino responsáveis pela oferta de cada um dos cursos foram convidadas a adotar estratégias que estimulem os professores e educadores populares a transformarem os conteúdos mobilizados em práticas educativas. Diferentes iniciativas estão sendo construídas, como a proposição de

encontros síncronos para a troca de experiência de práticas pedagógicas, e a produção de textos com relatos de experiência a serem publicados em e-books.

A seguir são apresentados os títulos dos 15 cursos autoinstrucionais que integram a Trilha EJA no AvaMEC, e serão disponibilizados até dezembro de 2025.

Curso	Instituição responsável
Relações raciais e educação antirracista na EJA	Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
Alfabetização de jovens, adultos e idosos	Universidade Federal da Paraíba - UFPB
Juventudes na Educação de Jovens e Adultos	Universidade Federal Fluminense - UFF
Fundamentos, currículos e práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos	Instituto Federal Farroupilha - IFFar
Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na Educação de Jovens e Adultos	Instituto Federal Baiano - IFBaiano
Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional	Universidade Federal do

	Rio de Janeiro - UFFRJ
Currículo integrado à Economia Solidária na Educação de Jovens e Adultos	Instituto Federal da Paraíba - IFPB
-Fundamentos e práticas pedagógicas em língua portuguesa e literatura na EJA -Fundamentos e práticas pedagógicas em língua estrangeira na EJA -Fundamentos e práticas pedagógicas em matemática na EJA -Fundamentos e práticas pedagógicas em ciências humanas na EJA -Fundamentos e práticas pedagógicas em ciências da natureza na EJA -Fundamentos e práticas pedagógicas em artes na EJA Fundamentos e práticas pedagógicas em cultura corporal na EJA	Universidade Federal de Goiás - UFG
Currículo integrado à Educação Profissional Tecnológica - EPT	Instituto Federal do Rio Grande do Norte - RN

O curso “Currículo integrado à Educação Profissional Tecnológica - EPT”, o primeiro a ser disponibilizado, em 25/4/2025, registrou a inscrição de cerca de 10 mil pessoas até meados de setembro. A primeira turma, encerrada em 2/6/2025, registrou 4.872 inscrições, e 2.712 aprovados (concluintes), representando 44,6% do total.

Por fim, é importante destacar que até 2024 o AvaMEC não dispunha de nenhum curso referente à modalidade EJA, e a Trilha organizada no âmbito do ProfEJA deverá ser ampliada com a inserção de novos cursos, entre os quais, prioritariamente, a especificidade da oferta da modalidade na interlocução com a Educação Escolar Indígena; Educação Escolar Quilombola e Educação do Campo.

3. Formação continuada em serviço

Direcionado prioritariamente a formadores regionais, coordenações pedagógicas das escolas, formadores locais, professores e educadores populares, o processo de formação

continuada em serviço tem início com a formação dos Formadores Regionais do Pacto EJA, conduzida por instituições federais de ensino superior, compartilhada com equipes pedagógicas das redes de ensino que assumem a responsabilidade de conduzir a formação em serviço dos professores, nas escolas que ofertam EJA. A orientação é que os encontros da formação em serviço aconteçam semanalmente, com duração de 2 horas. No caso dos educadores populares, a formação é mediada por um profissional, o formador local, designado pelas secretarias de ensino em contrapartida à adesão ao Pacto EJA.

Além das atividades exclusivas para a formação dos formadores regionais, o processo inclui encontros temáticos síncronos, abertos à participação de todos os profissionais da educação e educadores populares.

Estão disponíveis duas estratégias para fomentar a formação em serviço. A primeira, conduzida pelo Instituto Federal Farroupilha – IFFar, aborda os fundamentos, as metodologias, os currículos e as práticas pedagógicas na EJA. A segunda, sob a responsabilidade da Universidade Federal da Paraíba, tem foco no processo de alfabetização das pessoas jovens, adultas e idosas.

A opção por privilegiar estas abordagens está relacionada à ausência de formação inicial para a docência na EJA, situação que resulta na atuação de profissionais que desconhecem os princípios e fundamentos que constituem a modalidade e suas implicações para a construção de práticas pedagógicas e currículos significativos. No mesmo sentido, o desafio da alfabetização está colocado não apenas na existência das mais de 11 milhões de pessoas não alfabetizadas, mas também naqueles estudantes que avançaram na escolarização sem o direito de ler e escrever com autonomia e rigorosidade. A estratégia desenvolvida pelo IFFar tem como principal referencial teórico-metodológico, a Pedagogia Crítica de Paulo Freire. A proposta é essencialmente fundamentada e desenvolvida a partir dos princípios e práticas da Educação Popular, e teve início

em outubro de 2024, imediatamente após a instalação da estrutura de governança do Pacto EJA.

O processo de formação dos formadores regionais acontece por meio da “Oficina: preparação para os círculos de cultura”, com carga horária de 120 horas, distribuídas em quatro módulos, ao longo dos semestres letivos de 2025 e 2026. São encontros síncronos,

organizados regionalmente, nos quais são abordados temas e metodologias para apoiar o trabalho docente, construído a partir da realidade dos territórios e estudantes. O material de estudo e suporte é disponibilizado no ambiente AVA do IFFar, e o conjunto desta produção foi convertido em um curso autoinstrucional, disponibilizado no AvaMEC, compondo a Trilha EJA. Destaca-se que a coleção “Cadernos EJA Ensino Médio”, produzida pela SECADI/MEC em parceria com a Unesco, integra o material de estudos desta estratégia.

No processo de formação às equipes pedagógicas, a orientação é que os encontros para a formação em serviço, nas escolas, sejam concebidos como Círculos de Cultura presenciais, a partir das temáticas abordadas nas “Oficinas de preparação aos Círculos de Cultura”. Além do material disponibilizado pelo IFFar aos formadores regionais, a formação nas escolas conta com a realização dos “Círculos de Cultura Virtual”, encontros síncronos que apresentam debates relacionados aos temas abordados nos Círculos de Cultura presenciais, e acontecem quinzenalmente. Os encontros são abertos à participação da sociedade, com transmissão pelos canais YouTube do IFFar e do MEC, mas foram concebidos para compor a formação em serviço, nas escolas, e os formadores regionais são responsáveis por estimular a efetivação do processo.

Os Círculos de Cultura virtuais realizados no primeiro semestre de 2025 registraram a participação de 59.971 educadores, de 3.702 municípios. As gravações ficam disponíveis nas páginas eletrônica do IFFar e do MEC e, até 6/10/2025, considerados os 12 programas, verifica-se, em média, 45.300 visualizações, sendo que

o episódio “Razões do Analfabetismo: acesso, permanência e elevação de escolaridade na EJA”, exibido em 26/3/2025, registra 93 mil visualizações.

A segunda estratégia desenvolvida no processo de formação dos formadores regionais é conduzida pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), responsável pela formação específica em alfabetização de jovens, adultos e idosos, que tem como público prioritário os formadores regionais vinculados às redes municipais.

A estratégia é desenvolvida por meio da formação dos formadores regionais, que conduzem a formação das equipes pedagógicas das redes de ensino em encontros prioritariamente presenciais. A iniciativa compreende ainda a organização de uma plataforma digital que disponibiliza material de estudos e propostas de atividades para professores e educadores populares, e a realização mensal de encontros síncronos, transmitidos pelos canais Youtube da UFPB e do MEC, denominados “Diálogos EJA”, realizados mensalmente. Destaca-se que a coleção “Trilha da alfabetização”, produzida pela SECADI/MEC em parceria com a Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, compõe o material de estudos da iniciativa.

Iniciado em abril de 2025, com previsão de encerramento em dezembro de 2026, o processo tem estimulado professores e educadores populares a compartilharem suas práticas pedagógicas, produzidas a partir da formação, nos encontros síncronos.

A versão de curso autoinstrucional do processo de formação sobre a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos será disponibilizada no AvaMEC em dezembro de 2025. As atividades de formação realizadas no primeiro semestre de 2025 registraram a participação de 21.315 educadores de 2.188 municípios. A gravação do encontro síncrono “Planejamento: organização da prática pedagógica na EJA”, dedicado à partilha de práticas pedagógicas em alfabetização de jovens, adultos e idosos, que

contou com a participação de professores, realizada em 21/8/2025, registrou 83 mil visualizações em 6/10/25.

Há ainda uma terceira estratégia de estímulo e apoio à formação em serviço, que será destinada aos profissionais da educação que atuam no sistema prisional. Conduzida pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, a iniciativa conta com a parceria do Ministério da Justiça e Segurança Pública, e tem por objetivo formar profissionais da educação e policiais penais responsáveis pela oferta da EJA em unidades prisionais. A iniciativa está inserida no contexto das ações estabelecidas no Plano Pena Justa, resultado do Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental - ADPF 347, que determina a superação do estado de coisas inconstitucional que caracteriza o sistema prisional brasileiro.

Além dos formadores regionais que atuam nos municípios que abrigam unidades prisionais, participarão das atividades representantes das secretarias estaduais de educação e da administração penitenciária de cada estado. O objetivo é que este grupo fomente, apoie e viabilize a formação em serviço, de professores e policiais penais, nas unidades prisionais.

A estratégia inclui a produção de um curso autoinstrucional para a Trilha EJA, e o conteúdo programático foi definido a partir de consulta aos profissionais da educação e da segurança em todos os estados e no distrito federal, sobre suas demandas de formação. Responderam à consulta 4.464 profissionais, sendo 2.754 professores, 1.192 policiais penais, 386 gestores da educação e 132 gestores da segurança pública. Os três principais temas apontados pelo grupo foram: concepções e práticas pedagógicas com pessoas privadas de liberdade (54,71%); relação da educação em prisões com a Educação de Jovens e Adultos (52,81) e legislação e normas sobre a educação nas prisões (51,74%). As atividades de formação terão início em outubro de 2025.

O efeito cascata

O fomento e apoio à formação em serviço é atribuição dos formadores regionais, conforme estabelecido na Portaria Nº 884/2024. A orientação, acordada com os coordenadores pedagógicos do Pacto nos estados e distrito federal, é a realização de encontros mensais, de pelo menos duas horas, com as equipes pedagógicas e os formadores locais nos territórios, espaço dedicado para a partilha das informações e aportes acessados na participação das atividades conduzidas por IFFar e UFPB.

Prioritariamente, os formadores regionais indicados pelo Consed são responsáveis pela formação das equipes das redes estaduais de ensino, e aqueles indicados pela Undime, das equipes das redes municipais, incluindo o formador local, responsável pelo apoio aos educadores que atuam no Programa Brasil Alfabetizados. Consulta realizada às coordenações nos estados e no Distrito Federal revela que 5.711 profissionais da educação, entre coordenadores pedagógicos escolares e formadores locais participaram dos encontros de formação conduzidos pelos formadores regionais.

Os formadores regionais devem participar, obrigatoriamente, de pelo menos duas estratégias de formação disponibilizadas no âmbito do Pacto EJA, sendo que uma delas deve ser aquela organizada pelo IFFar ou UFPB. As duas instituições de ensino estão preparadas para atender a todos os formadores regionais, mas a orientação acordada com os coordenadores no Pacto EJA é que os formadores responsáveis pelas redes municipais privilegiem o tema da alfabetização, e aqueles vinculados às redes estaduais, o tema da concepção da EJA.

Por fim, outra atribuição dos formadores regionais é a organização do Fórum de Partilha, outra estratégia do ProfEJA para estimular a construção de práticas educativas singulares e afirmação do trabalho coletivo dos profissionais da educação, inclusive pela troca de experiência, como essência da formação docente.

Os Fóruns de Partilha, previstos no inciso VII, do Art. 7º do Decreto 12.048/2024, foram concebidos como espaços de diálogo e troca de experiência, organizados nas unidades regionais, com a participação dos profissionais das redes de ensino estaduais, municipais e federal, quando os IFs estiverem diretamente vinculados à oferta da EJA no território. a proposta inicial é que fossem realizados semestralmente, por meio de encontros presenciais. No entanto, já neste primeiro semestre de 2025 foram constituídas

estratégias diversas, como a realização de encontros em etapas municipais, regionais e finalmente, estadual. Foram realizados encontros presenciais, híbridos e remotos, em virtude da amplitude dos territórios. Consulta às coordenações do Pacto EJA, em setembro de 2025, revelou que 19 estados e o Distrito Federal tinham realizado a atividade no primeiro semestre; três realizarão em outubro e quatro ainda não tinham previsão.

Todo o processo de formação em serviço está sendo registrado e sistematizado por equipes de especialistas, sob a coordenação do IFFar e da UFPB, e o material produzido subsidiará a produção de ebooks.

Lições da prática

O curto período de implementação do ProfEJA não permite a produção de informações conclusivas sobre seus resultados e alcance. Este texto foi produzido quando sua concretização ainda não tinha um ano, e parte das iniciativas previstas ainda estão em implementação.

No entanto, o levantamento preliminar de informações realizado pela Dpaeja, aliado ao diálogo com IFFar, UFPB, coordenações do Pacto EJA nos estados, pesquisadores do campo e representantes de organizações da sociedade civil, destacadamente os Fóruns EJA, permitem elencar algumas lições da prática.

O ProfEJA adquiriu contornos distintos nas redes de ensino. Aquelas que já desenvolviam ações permanentes de formação para a docência na EJA complementam as iniciativas com as estratégias do Programa, inclusive propondo mecanismos para certificação e constituindo plataformas de estudos específicas para a modalidade.

Outras iniciaram a formação nas escolas ainda de forma tímida, com encontros em horário alternativo àquele do trabalho dos professores. No entanto, verifica-se que em muitas redes a adesão ao ProfEJA tem acontecido individualmente, com os professores participando dos encontros síncronos realizados por IFFar e UFPB, e buscando apoio material de apoio diretamente junto às IES ou na página eletrônica do MEC.

A garantia do horário de trabalho coletivo é, sem dúvida, o maior desafio apresentado à estrutura do ProfEJA. Considerando que a oferta da formação docente é uma determinação legal, portanto não discricionária, coloca-se como prioridade o monitoramento da implementação do Programa a fim de fornecer informações precisas para a atuação dos órgãos de controle - Ministério Público e Tribunal de Contas - que integram o Pacto EJA.

As longas distâncias entre os municípios, os desafios impostos pela ausência de apoio para o transporte e tantas outras condicionantes exigiram adequações no formato original da formação das equipes pedagógicas das redes de ensino, conduzidas pelos formadores regionais. A presencialidade se torna inviável em muitas regiões, e os encontros, muitas vezes, tem acontecido de forma híbrida ou remotamente.

A demanda por formação, pelos professores e educadores populares é evidenciada pelos altos índices de participação nas atividades virtuais, seja de forma síncrona, ou posteriormente, pela visualização das gravações no YT do MEC e das instituições.

O impacto do processo de formação entre professores é evidenciado por diferentes manifestações, como a realização dos Fóruns de Partilha, . Não há informações sobre a realização dessa atividade no conjunto dos estados, mas registros enviados por

coordenações do Pacto indicam sua realização em todas as regiões. Em alguns estados, a intensificação do diálogo entre as redes de ensino estadual e municipal, resultaram na organização em etapas, de maneira que as experiências foram partilhadas entre os docentes das duas redes nos municípios, presencialmente, depois regionalmente, de forma híbrida e, finalmente, remotamente, em encontros estaduais.

Por fim, sintetizando a potência da Educação Popular na formação docente em serviço, a rede municipal de Natal/RN, está organizando a primeira sala de acolhimento para atender às crianças, filhas e netas das/os estudantes da EJA. A iniciativa é resultado da mobilização de professoras e estudantes da EM Maria Alexandrina, estimulada pela análise da condição feminina na EJA, um dos temas dos Círculos de Cultura virtual, adotado pelas professoras como conteúdo curricular, devidamente investigado a partir da realidade das estudantes, produzindo o inédito viável.

Diante do exposto, elencamos como os principais desafios colocados para a ampliação e fortalecimento do ProfEJA para os próximos 12 meses:

- Implementação do curso “Educação de Jovens e Adultos: diversidade e práticas pedagógicas” por meio da UAB;
- Ampliação dos temas abordados nos cursos autoinstrucionais, disponíveis no AvaMEC;
- Ação articulada entre secretarias de educação e escolas a fim de garantir o horário de trabalho pedagógico coletivo para a formação em serviço;
- Implementação das estratégias de monitoramento previstas no âmbito do Pacto EJA de maneira a permitir aferir o alcance do ProfEJA, e seus impactos na adequação das atividades pedagógicas com vistas a contribuir para o acesso e a permanência dos estudantes, por meio da qualidade social da oferta EJA.

Referências

ARROYO, Miguel González. **Passageiros da Noite – do trabalho para a EJA – Itinerários pelo direito de uma vida justa**. Petrópolis, RJ : Vozes. 2017.

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In.: Soares, Leôncio; Giovanetti, Maria Amélia; Gomes, Nilma Lino (orgs). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Autêntica Editora. Belo Horizonte (MG). 2005. P. 19-50.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11, de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais

BRASIL Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024. Institui o Pacto Nacional pela superação do analfabetismo e qualificação da Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL. Resolução nº 3, de 8 de abril de 2025. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos - EJA.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista REVEJA** (UFMG), on line, 2007.

CATELLI, Jr, Roberto; ESCOURA, Michele. **Sujeitos da diversidade - a agenda LGBT na Educação de Jovens e Adultos**. **Olh@res Guarulhos**. V. 4, n.1, p. 226-245, maio de 2016.

DAYRELL, Juarez *at alii*. Os jovens de 15 a 17 anos: características e especificidades educativas. In.: *Jovens de 15 a 17 anos no Ensino*

Fundamental. Caderno de Reflexões. Brasília. Via Comunicação. 2011. P. 13-62.

DI PIERRO, Maria Clara e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. O preconceito contra o analfabeto. São Paulo : Cortez Editora. 2007

FREIRE, Paulo. **Criando métodos de pesquisa alternativa:** aprendendo a fazê-la melhor através da prática. *In.:* BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org) Pesquisa participante. São Paulo : Editora Brasiliense. 1988.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** RJ : Paz e Terra. 2014. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro : Paz e Terra. 1987 GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil: características e**

problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010

IRELAND, Timothy D. **Educação de Jovens e Adultos como política pública no Brasil (2004 – 2010): os desafios da desigualdade e da diversidade.** Rizoma 'freireano'. 'Rhizome' freirean'.n.'13'•'2012'•'Instituto'Paulo'Freire'de'Espanña. <http://www.rizoma-freireano.org/articles-1313/educacao-de-jovens?tmpl=component&print=1>

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação de Jovens e Adultos no sistema penitenciário: notas de pesquisa sobre a experiência brasileira. **Arquivos Analíticos de Política Educativas.** Volume 21, Número 75, 25 de setembro de 2013.

MACHADO, Maria Margarida; COSTA, Claudia Borges. Docentes da EJA no contexto de vinte anos das Diretrizes Curriculares. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.** (CAp UERJ). V. 10 - Nº. 24, maio a agosto de 2021.

SILVA, Natalino Neves da e Gomes, Nilma Lino. **Refletindo sobre a formação continuada de professores/as da EJA a partir da diversidade étnico-racial.** Revista da Alfabetização Solidária /Alfabetização Solidária. v. 6, n. 6, 2006. São Paulo: Unimarco, 2006.2006, p.61

SOARES, Leôncio e Pedroso, Ana Paula Ferreira. **Formação de Educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades.** Educação em Revista | Belo Horizonte | v.32 | n.04 | p. 251-268 | Outubro-Dezembro 2016

URPIA, Maria de Fátima Mota. **Entrevista e Palestra/Conferência de Paulo Freire às margens do Velho Chico, nos idos de 1986.** Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Adultos vol. 7, 2020.

fóruns **eja** Brasil

uff Universidade
Federal
Fluminense



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

GOVERNO FEDERAL
BRASIL

