



GENUINA TEIXEIRA DOS REIS

**AÇO NAS ALMAS: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO
DE PROFESSORES PARA A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS – EJA NO VALE DO AÇO E NO VALE DO
RIO DOCE**

**LAVRAS – MG
2026**

GENUINA TEIXEIRA DOS REIS

**AÇO NAS ALMAS: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA NO VALE DO
AÇO E NO VALE DO RIO DOCE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Eliasaf Rodrigues de Assis

**LAVRAS – MG
2026**

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração
de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com
dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Reis, Genuina Teixeira dos.

Aço nas almas: uma reflexão sobre a formação de professores para a atuação na educação de jovens e adultos - EJA no Vale do Aço e no Vale do Rio Doce. / Genuina Teixeira dos Reis. - 2026.

150 p. : il.

Orientador: Eliasaf Rodrigues de Assis

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2026.
Bibliografia.

1. Formação inicial. 2. Licenciaturas. 3. Minas Gerais. 4. Podcast. I. Assis, Eliasaf Rodrigues de. II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

GENUINA TEIXEIRA DOS REIS

**AÇO NAS ALMAS: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA NO VALE DO
AÇO E NO VALE DO RIO DOCE**

**STEEL IN THE SOULS: A REFLECTION ON TEACHER EDUCATION FOR
PRACTICE IN YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA) IN THE VALE DO AÇO AND
VALE DO RIO DOCE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 31 de março de 2026.

Prof. Dr. Eliasaf Rodrigues de Assis - UFLA

Profa. Dra. Giovanna Rodrigues Cabral – UFLA

Profa. Dra. Juliana de Andrade Santiago

Prof. Dr. Eliasaf Rodrigues de Assis
Orientador

**LAVRAS – MG
2026**

*A Deus, por ter me dado a dádiva da vida. À Emmanuella
Braz, que é um presente divino. Aos meus pais que me
inspiram a lutar pelos meus sonhos. Aos meus irmãos pela
nossa história de vida e amor incondicional.*

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus e Nossa Senhora por ouvirem minhas orações e me presentear com a realização de mais um sonho dentre tantos outros, o mestrado.

À Emmanuella Braz pelo apoio constante, por me incentivar e acreditar que eu seria capaz de ser aprovada no mestrado.

À minha irmã Lucimar pelo amor incondicional e preciosas contribuições pedagógicas.

Agradeço aos meus pais que doaram toda energia de sua juventude para proporcionar aos filhos uma vida digna, trabalhando de sol a sol. Tenho muito orgulho de ser filha do Sr. João Santiago dos Reis e D. Custódia Teixeira dos Reis.

Aos meus irmãos Francisco, M^a do Rosário, Paulo e Lucimar que contribuíram fortemente para minha formação acadêmica.

A Juliana Barcelos, amiga celestial. Obrigada pela carona providencial da UFLA para a rodoviária no dia da prova de mestrado. Tudo começou nesse dia, dia de providência divina. Agradeço pela parceria permanente, pela disponibilidade, pelos ensinamentos, pelas leituras e correções ortográficas dos textos.

A Adriana Lisboa colega de mestrado, que aos poucos fomos nos aproximando e formamos o trio: “Mestrandas em Ação” – Genuína, Adriana Lisboa e Juliana Barcelos. As viagens para Lavras, hospedagens, táxis, conselhos, discussões acaloradas das atividades das disciplinas em comum e dissertação.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Eliasaf Rodrigues de Assis pela fineza, entusiasmo e incentivo em cada orientação.

À banca de defesa Dra. Giovanna Rodrigues Cabral e Dra. Juliana de Andrade Santiago.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial aos coordenadores Dr. Regilson Maciel Borges, Dr. Paulo Henrique Arcas e à diretora da FAELCH/UFLA Dra. Helena Maria Ferreira.

Agradeço o apoio da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – Projeto Trilhas do Futuro – Educadores.

Aos professores e professoras da UFLA que me encantaram com conhecimentos e trato humano.

Muito obrigada!

“Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros.” (Freire, [1997] 2023, p. 92).

RESUMO

Esta pesquisa de Mestrado Profissional em Educação elege como objeto de estudo a Educação de Jovens e Adultos – EJA, tendo em vista a necessidade de compreender as formações docentes iniciais para o trabalho com essa modalidade de ensino e seus impactos no contexto escolar presentes na contemporaneidade. Assim, o problema de pesquisa que permeia este estudo parte da seguinte questão: como as licenciaturas das IES públicas e privadas no Vale do Aço e no Vale do Rio Doce preparam futuros docentes para atuarem na Educação de Jovens e Adultos - EJA? Neste contexto, o objetivo geral que norteia a proposição consiste em: Investigar a estrutura curricular das graduações em licenciatura de IES públicas e privadas no Vale do Aço e no Vale do Rio Doce e como objetivos específicos: a) Investigar como os cursos de licenciatura das IES do Vale do Aço e do Vale do Rio Doce preparam os docentes em formação para atuarem na Educação de Jovens e Adultos – EJA, a partir das matrizes curriculares como documentos; b) Identificar práticas pedagógicas significativas, a partir dos relatos e impressões da trajetória educacional dos estudantes egressos da EJA do Vale do Aço - MG. c) Produzir uma temporada de podcast relatando as experiências e memórias formativas de estudantes egressos da EJA como produto educacional. Essa proposta é balizada na concepção de educação que incentiva a autonomia e a liberdade, formulações derivadas do arcabouço teórico de Paulo Freire. Além disso, considera-se a articulação com artigos relacionados à temática para o embasamento bibliográfico. Como base teórica, a pesquisa pauta-se nos pressupostos das obras de Paulo Freire ([1968] 2023, [1997] 2023), Haddad (2019), entre outros. No que tange à pesquisa documental foram analisadas as matrizes curriculares das licenciaturas -, dados do MEC/e-MEC, documentos legisladores da EJA, documentos oficiais brasileiros como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Plano Nacional da Educação - PNE (2014-2024), Parecer CNE/CEB Nº3/2025. Espera-se que a presente pesquisa traga contribuições para a formação docente, uma vez que, delimitada por um referencial teórico, seja por meio da teorização desenvolvida, seja por meio da análise dos dados obtidos na pesquisa documental, partindo do pressuposto da necessidade de formação inicial dos professores e da escuta dos estudantes egressos da EJA que, de acordo com Paulo Freire ([1968] 2023, [1997] 2023), podem compartilhar, com protagonismo e autonomia, suas impressões reais sobre a formação na EJA na construção de um produto educacional no formato de podcast.

Palavras-chave: formação inicial; licenciaturas; Minas Gerais; podcast.

ABSTRACT

This Professional Master's research in Education focuses on Youth and Adult Education (YAE) as its object of study, considering the need to understand initial teacher education programs for work in this educational modality and their impacts on the contemporary school context. Thus, the research problem guiding this study stems from the following question: How do undergraduate teacher education programs at public and private Higher Education Institutions (HEIs) in the Vale do Aço and Vale do Rio Doce regions prepare future teachers to work in Youth and Adult Education (YAE)? In this context, the general objective guiding this proposal is: to investigate the curricular structure of teacher education degree programs at public and private HEIs in the Vale do Aço and Vale do Rio Doce regions. The specific objectives are: a) To investigate how teacher education programs at HEIs in Vale do Aço and Vale do Rio Doce prepare pre-service teachers to work in Youth and Adult Education (YAE), based on curriculum matrices as documentary sources; b) To identify significant pedagogical practices through the reports and perceptions of the educational trajectories of YAE graduates from Vale do Aço, Minas Gerais; c) To produce a podcast series reporting the experiences and formative memories of YAE graduates as an educational product. This proposal is grounded in a conception of education that encourages autonomy and freedom, drawing on the theoretical framework developed by Paulo Freire. Furthermore, it incorporates scholarly articles related to the theme as bibliographical support. The theoretical foundation of the research is based on the works of Paulo Freire ([1968] 2023, [1997] 2023), Haddad (2019), among others. Regarding the documentary research, the study analyzed curriculum matrices of teacher education programs, data from the Brazilian Ministry of Education (MEC/e-MEC), legislative documents concerning YAE, and official Brazilian **documents such as the** Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB), **the** National Education Plan (PNE 2014–2024), **and** Opinion CNE/CEB No. 3/2025. It is expected that this research will contribute to teacher education, since, supported by a theoretical framework, both through the theoretical discussion developed and through the analysis of data obtained from documentary research, it starts from the assumption of the need for initial teacher education and the importance of listening to YAE graduates. According to Paulo Freire ([1968] 2023, [1997] 2023), these students can share, with protagonism and autonomy, their genuine perceptions of education in YAE, contributing to the development of an educational product in the form of a podcast.

Keywords: initial teacher education; undergraduate teacher education programs; Minas Gerais; podcast.

INDICADORES DE IMPACTO

O estudo “Aço nas almas: uma reflexão sobre a formação inicial de professores para a atuação na Educação de Jovens e Adultos – EJA no Vale do Aço e no Vale do Rio Doce” propôs-se a colaborar com as discussões acerca da formação inicial docente para a Educação Básica, em especial no que concerne à atuação na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, em consonância com os direcionamentos propostos pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), com os documentos normativos que regem a EJA e com os aportes teóricos de Paulo Freire. A pesquisa teve como foco a análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior localizadas nas regiões do Vale do Aço e do Vale do Rio Doce, considerando a organização e a estrutura dos currículos formativos e suas implicações para a preparação de professores destinados a atuar junto ao público jovem e adulto. A investigação teve por propósito contribuir para o fortalecimento das práticas formativas nos cursos de licenciatura, ao evidenciar a importância da inserção de disciplinas e conteúdos específicos voltados à EJA nas matrizes curriculares, destacando os impactos da formação inicial na qualidade do ensino ofertado nessa modalidade. Os resultados da abordagem sinalizaram a necessidade de uma reconfiguração dos percursos formativos docentes, de modo a contemplar as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, bem como a valorização dessa modalidade como campo legítimo de atuação profissional. No âmbito educacional, o estudo favoreceu a reflexão crítica sobre os processos de formação inicial de professores e suas relações com as demandas da EJA, ao mesmo tempo em que reforçou a centralidade da pedagogia freiriana no processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos. No plano social, a pesquisa fomentou a inclusão educacional e a valorização das trajetórias formativas de sujeitos historicamente marginalizados, contribuindo para a promoção da equidade e da justiça social por meio da educação. Na esfera institucional, a investigação apresentou dados do MEC/e-MEC e do Inep, oferecendo subsídios para a compreensão do panorama da EJA nas regiões analisadas e para o planejamento de políticas formativas mais alinhadas às realidades locais. Ademais, ressalta-se que o estudo se alinha aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – ODS da Organização das Nações Unidas – ONU, em especial ao objetivo 4, “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”, na medida em que defende a efetivação do direito à educação e a construção de práticas formativas comprometidas com a inclusão, a permanência e o sucesso educacional de jovens e adultos.

IMPACT INDICATORS

The study “*Steel in the Souls: A Reflection on the Initial Training of Teachers for Work in Youth and Adult Education (EJA) in the Vale do Aço and Vale do Rio Doce Regions*” aimed to contribute to discussions regarding initial teacher education for Basic Education, particularly with respect to teaching in the Youth and Adult Education (EJA) modality. The study was aligned with the guidelines proposed by the National Common Curricular Base (BNCC) (Brazil, 2018), the regulatory documents governing EJA, and the theoretical contributions of Paulo Freire. The research focused on analyzing the curricular matrices of teacher education programs offered by Higher Education Institutions located in the Vale do Aço and Vale do Rio Doce regions, considering the organization and structure of training curricula and their implications for preparing teachers to work with young and adult learners. The investigation sought to contribute to the strengthening of teacher education practices in undergraduate teaching programs by highlighting the importance of including specific EJA-related subjects and content within curricular matrices, emphasizing the impact of initial teacher training on the quality of education provided in this modality. The results indicated the need for a reconfiguration of teacher education pathways in order to address the specific characteristics of Youth and Adult Education, as well as to promote the recognition of this modality as a legitimate field of professional practice. In the educational sphere, the study encouraged critical reflection on initial teacher education processes and their relationship with the demands of EJA, while reinforcing the central role of Freirean pedagogy in the teaching and learning process of young and adult students. On the social level, the research fostered educational inclusion and the appreciation of the educational trajectories of historically marginalized individuals, contributing to the promotion of equity and social justice through education. At the institutional level, the investigation presented data from the Ministry of Education (MEC/e-MEC) and the National Institute for Educational Studies and Research (Inep), providing support for understanding the EJA landscape in the regions analyzed and for planning teacher education policies more closely aligned with local realities. Furthermore, it is important to highlight that the study is aligned with the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs), particularly Goal 4, which aims to “ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.” The study supports the realization of the right to education and the development of educational practices committed to inclusion, retention, and the academic success of young and adult learners.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa de Identificação das Regiões Imediatas de Governador Valadares e Ipatinga.....	88
Figura 2	Procedimento da Análise Textual Discursiva – ATD.....	90

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Representação gráfica da quantidade de IES criadas por ano no Vale do Aço e no Vale do Rio Doce.....	36
Gráfico 2	Representação gráfica da quantidade de IES criadas por município.....	39
Gráfico 3	Representação gráfica da quantidade percentual de cursos de licenciatura por município.....	41
Gráfico 4	Representação gráfica do quantitativo de escolas estaduais da Educação Básica e das escolas que contemplam a Educação de Jovens e Adultos anos-base 2014, 2022 a 2024.....	50
Gráfico 5	Representação gráfica do quantitativo total de escolas estaduais da Educação Básica e das escolas que contemplam a Educação de Jovens e Adultos anos-base 2014, 2022 a 2024 apresentadas no quadro 5, por município.....	52
Gráfico 6	Representação gráfica do quantitativo total de docentes com Licenciatura, com Ensino Superior em Andamento, com Normal Superior/Magistério, Ensino Médio/Inferior e Bacharelado nos anos de 2014, 2022 a 2024 apresentados no quadro 5.....	53
Gráfico 7	Representação gráfica do quantitativo total de matrículas na EJA, conforme os anos de 2014, 2022 a 2024 apresentados no quadro 6.....	56
Gráfico 8	Representação gráfica do quantitativo total do número de matrículas na EJA por municípios, nos anos de 2014, 2022 a 2024 apresentados no quadro 6.....	57
Gráfico 9	Faixa etária dos estudantes egressos da EJA.....	94
Gráfico 10	Os(as) professores(as) da EJA e as necessidades dos estudantes.....	95
Gráfico 11	Os(as) professores(as) da EJA e o aprendizado dos estudantes.....	96
Gráfico 12	A utilização de métodos de ensino variados pelos professores.....	97
Gráfico 13	O(as) professores(as) da EJA versus experiências de vida e saberes estudados.....	98
Gráfico 14	Os(as) professores(as) de EJA versus dificuldades e necessidades individuais dos Estudantes.....	99
Gráfico 15	Os(as) professores(as) da EJA versus recursos didáticos tecnológicos....	100
Gráfico 16	Práticas ou estratégias desenvolvidas pelos professores da EJA.....	101

Gráfico 17	Maiores desafios encontrados pelos estudantes egressos da EJA.....	102
Gráfico 18	Superação das dificuldades na EJA.....	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Cronograma das ações da pesquisa.....	28
Quadro 2	Resultado do quantitativo de IES pesquisadas do Vale do Aço e do Vale do Rio Doce em ordem cronológica de criação por município entre os anos de 1968 a 2024.....	30
Quadro 3	Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de licenciaturas na região.....	37
Quadro 4	Quantitativo de Cursos de Graduação em Licenciatura que apresentam disciplina de EJA na Matriz Curricular.....	44
Quadro 5	Dados do INEP: Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ano base: 2014, 2022 a 2024.....	46
Quadro 6	Dados do INEP: Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ano base: 2014, 2022 a 2024. “Evolução da matrícula por rede de ensino – Educação de Jovens e Adultos - Rede estadual – Município – 2014, 2022 a 2024.”	55
Quadro 7	Documentos que normatizam a formação docente inicial em nível superior de profissionais do magistério para a educação básica.....	68
Quadro 8	Regiões Intermediárias e Imediatas dos Vales do Aço e do Vale do Rio Doce e seus municípios.....	82
Quadro 9	Organização dos estágios da Análise Textual Discursiva (ATD).....	84
Quadro 10	Experiências e/ou aulas práticas que contribuíram para o aprendizado dos estudantes egressos da EJA.....	85
Quadro 11	Comunicação entre professor(a) e estudantes egressos da EJA.....	105
Quadro 12	Sugestão para o professor(a) da EJA.....	106
Quadro 13	Comentários e sugestões dos estudantes egressos para a EJA.....	110

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	18
2	METODOLOGIA PROPOSTA.....	25
2.1	Procedimento Metodológico.....	25
2.2	Plano de Ação.....	27
2.3	Desenho Metodológico.....	29
3	FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA.....	61
3.1	A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e a Influência de Paulo Freire	61
3.2	A Formação Inicial dos/das Docentes em EJA.....	64
3.3	Os Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos: Vidas que aprendem no silenciamento pedagógico.....	74
4	AÇÃO NAS ALMAS: UM PANORAMA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO – IES NO VALE DO AÇO E NO VALE DO RIO DOCE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA.....	79
4.1	Um Olhar Sobre o Vale do Aço e o Vale do Rio Doce.....	79
4.2	As Regiões Geográficas do Vale do Aço e do Vale do Rio Doce.....	81
5	METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS.....	89
6	ANÁLISE DOS DADOS.....	94
6.1	Metodologia de Análise de Dados.....	94
6.2	Resultados Alcançados.....	113
6.3	Das Contribuições das Análises.....	114
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
	REFERÊNCIAS.....	121
	APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL.....	128
	APÊNDICE B - Documentos relativos à aprovação do Comitê de ética....	136

Preâmbulo

Fazer o mestrado sempre foi um sonho, uma concretização das etapas de formação acadêmica planejada. No entanto, a não linearidade da vida traçou outras trajetórias, postergando por longos anos esse processo.

O “Projeto Trilhas do Futuro”, do Governo do Estado de Minas Gerais, veio oportunizar aos funcionários públicos concursados do setor de educação, aprimorar seus conhecimentos através dos cursos de Pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu amparados pela Resolução SEE nº 4834/2023. Sendo assim, exerci o direito de usufruir de algo que sempre foi pauta de reivindicações da classe de trabalhadoras e trabalhadores da educação em reuniões anuais, nas assembleias por melhoria de salário e condições de trabalho.

Infelizmente, poucos colegas se dispuseram a participar do processo seletivo por motivos diversos. Uns pela sobrecarga de trabalho, outros pelo cansaço da vida pregressa da docência, alguns por saberem que a titulação não irá compor grandes ganhos aos proventos -, pensando em muito esforço e tempo despendido para não obter retorno financeiro no plano de carreira do servidor efetivo. Deixei todas essas peculiaridades de lado e direcionei meus esforços na necessidade de adquirir novos conhecimentos e experiências. Voltar a estudar novamente é uma corrida ao novo, à realidade de um mundo além dos muros das escolas nas quais trabalho.

O primeiro passo foi dado quando formalizei a inscrição no processo seletivo do Mestrado Profissional em Educação ofertado pela Universidade Federal de Lavras – UFLA-MG. Foram muitas madrugadas estudando, noites acordadas para dar conta da rotina de trabalho e estudar as referências bibliográficas sugeridas no edital proposto para a seleção.

As avaliações para a seleção dos candidatos se perfizeram em quatro etapas: 1. Elaboração e escrita de um projeto de pesquisa, 2. Prova escrita e redação, 3. Análise de currículo, 4. Entrevista on-line. Enfim, o resultado foi divulgado e meu nome constava na lista dos aprovados. Não sei mensurar a alegria sentida, mas estava ciente de que muitos desafios estariam por vir. Não é nada fácil ter uma demanda grande de atribuições no trabalho e ainda cursar um mestrado em uma universidade renomada como a UFLA.

Aos 58 anos, penso que a idade cronológica não é fator limitante para estudar. De fato, esse pensamento não poderia ser diferente, pois escolhi como tema de pesquisa Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Nessa perspectiva, comecei a refletir sobre esse lugar que estou ocupando na universidade como uma cidadã, que retoma os estudos em uma instituição pública na minha faixa etária. Trajetória parecida com a do jovem, adulto e idoso que retorna aos estudos na educação básica.

A partir disso, retomo o processo de seleção na etapa da entrevista para a admissão do mestrado, para pontuar o quanto foi importante a receptividade e acolhimento dos professores doutores que conduziram o processo. Mas, não posso deixar de expor/refletir sobre relatos de candidatos que não tiveram o mesmo acolhimento ao passar por outras bancas de seleção.

Os caminhos traçados nesta pesquisa não se limitam aos estudos dos fundamentos teórico-metodológicos, mas igualmente sofrem interlocuções de vivências profissionais e pessoais que conversam com a temática desta dissertação.

Residente no Vale do Aço, mais precisamente na cidade de Coronel Fabriciano, a uma distância de 431 km, passei a viajar por aproximadamente 11h até a UFLA-MG. Essa quilometragem pode ser traduzida em muitos atrasos no percurso das viagens, ônibus desconfortáveis, noites passadas em claro na rodoviária de Belo Horizonte, pois não tem um transporte coletivo público que sai diretamente da cidade Coronel Fabriciano para Lavras. Esses eventos causavam certa exaustão, mas mantinha em mente que eu estava exatamente onde desejei estar e, isso me fortalecia.

O percurso para chegar até a universidade transformou-se em momentos de introspecção, pensamentos de reafirmação e perseverança para dar continuidade ao sonho do mestrado. Aproveitava as aulas ao máximo, usava o tempo disponível na estadia no hotel para realização das tarefas e estudos.

Nessa trajetória, reencontrei Paulo Freire nas memórias formativas do curso de licenciatura em Química e no referencial teórico desta pesquisa. Na verdade, a partir de 2024, estou vivendo verdadeiros encontros e reencontros. Um reencontro com o meio acadêmico que não dei continuidade na minha juventude, por não entender que aquele lugar era meu por direito. Nessa seara, os marcadores sociais da diferença imperaram.

Voltar a ocupar uma cadeira de estudante foi um gesto de determinação, o encontro com uma oportunidade que faltava na minha vida pessoal e profissional.

Deste modo, a minha pretensão é trazer à tona, esse lugar que ocupo nesta pesquisa -, de uma profissional da educação básica que retoma os estudos em uma instituição de ensino superior, depois de mais de duas décadas de trabalho, vivenciando e reconhecendo os desafios

enfrentados pelos sujeitos da educação de jovens e adultos, como parte integrante do processo de ensinar / aprender e aprender / ensinar.

Nessa perspectiva, acredito que é possível atravessar as barreiras impostas pelo tempo, com o esperar freiriano movido pela inquietude de querer saber mais.

Por fim, deixo aqui minhas impressões dessa jornada acadêmica, no lugar de professora de Química egressa. Entre idas e vindas não poderia deixar de relatar o quanto fui acolhida pela coordenação do curso de pós-graduação e docentes. Aí está a palavra-chave que ressoa nas memórias formativas dos estudantes egressos da EJA.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O inciso XIII, incluído pela Lei nº 13.632, de 2018, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), reafirma a “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”. Sendo assim, a EJA abre caminhos para os jovens, adultos e idosos exercerem o direito à educação em qualquer tempo de suas vidas, ou seja, a idade cronológica não é fator limitante para uma educação democrática e inclusiva. Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) oficializa a educação de Jovens e Adultos – EJA como uma modalidade de ensino que oportuniza o cidadão brasileiro que, por motivos diversos, não pôde concluir o ensino fundamental ou médio na idade regulamentada. O Art. 37 da LDB propõe uma definição para a EJA de forma que reafirma o inciso XIII do Art. 3º da mesma lei citada anteriormente, quando dispõe que:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 2018, p. 32).

A Educação de Jovens e Adultos – EJA configura-se como um instrumento pedagógico e social de inestimável relevância, sobretudo no contexto de uma sociedade marcada por desigualdades históricas de acesso ao conhecimento formal. Ao possibilitar o retorno à escolarização daqueles que, por múltiplas razões socioeconômicas, foram alijados do processo educativo regular, a EJA promove não apenas a alfabetização e o desenvolvimento de competências cognitivas, mas também a valorização da experiência de vida dos sujeitos, reconhecendo suas trajetórias singulares. Assim, constitui-se em um espaço de ressignificação da cidadania e de promoção da justiça social, ao articular o direito à educação com os princípios da dignidade humana e da equidade.

A formação inicial de professores para a atuação na Educação de Jovens e Adultos também nos levou a refletir sobre a andragogia na perspectiva de entender seus pressupostos para o trabalho com a docência, no que concerne às especificidades dos estudantes adultos.

O vocábulo “Andragogia” é de origem grega, que associa o prefixo “*aner*” ou “*andrós*” (que tem como significado adulto) ao sufixo “*gogia*”, que significa a arte/ciência de aprendizagem. Esse termo foi estabelecido por Rosenstok, em 1921, cunhado como teoria que se dedicou ao método da educação de adultos, tendo em vista sua estruturação a partir de estudiosos da área.

Já a palavra “Pedagogia”, etimologicamente, apresenta uma derivação grega, correlacionando *paid* (criança) e *agogus* (conduzir um caminho). Dessa forma, é compreendida como a ciência de ensinamento às crianças (Barros, 2018).

O precursor da Andragogia, Malcolm Knowles, através de seus estudos, determinou que a andragogia é “a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprenderem”. Dessa feita, as normas andragógicas de Knowles (2011, p. 72 – 75) retratam:

1. A necessidade de saber: Os adultos requerem saber os motivos pelos quais estão aprendendo determinado assunto e para que será útil.
2. O autoconceito do aprendiz: Os adultos já construíram sua independência psíquica e responsabilidade pessoal e social na vida. Sendo assim, carregam a necessidade de serem identificados como seres com autonomia no aprender.
3. O papel das experiências dos aprendizes: Os adultos apresentam maiores quantidades, diversidades e qualidades de experiências consolidadas para desenvolverem as atividades escolares em consonância com os jovens estudantes. Uma classe de estudantes adultos difere de uma classe de estudantes jovens, pois cada adulto tem sua história de vida performando um quadro heterogêneo de aprendizes com propósitos diversos de formação e demandas de conhecimentos em comparação à classe de jovens.
4. A prontidão para aprender: Os adultos estão prontos para aprender aquilo que alimenta seus interesses reais para a vida.
5. Orientação para a aprendizagem: Ao fazer um paralelo entre a orientação da aprendizagem de adultos, jovens e crianças na modalidade de ensino regular, os adultos estão alinhados com os compromissos e adversidades da vida. Para os adultos a realidade da vida faz parte do currículo básico para o desenvolvimento, aprimoramento das habilidades e aprendizagens.
6. Motivação: Os adultos reagem aos estímulos motivacionais externos como melhores oportunidades para o trabalho, ascensão profissional e aumento de remuneração. Quanto aos fatores internos são mais significativos, pois apresentam aspectos motivacionais inerentes do estudante no que tange à autovalorização, a realização no trabalho e a prosperidade na vida.

As normas andragógicas de Malcolm Knowles enfatizam que o sucesso da aprendizagem do estudante adulto reverbera sobre sua autonomia como sujeito aprendiz, sua autovalorização como ser existente e a necessidade de engajar os assuntos abordados com a realidade que o circunda. Ainda, esclarece que o aprendiz adulto motivado declara o desejo de entender a relevância, os porquês e como os conteúdos curriculares abordados contribuirão para sua ascensão pessoal e profissional. Sendo assim, os desdobramentos da aprendizagem andragógica de Knowles (2011) não caminham sem a autonomia do adulto aprendiz. Nessa visão, para Freire ([1996] 2023, p. 58) “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando, seja ele criança, seja ele jovem, ou seja, ele adulto”.

Contudo, Paulo Freire desponta como um andragogo ao dedicar sua vida na construção de obras fundamentadas em teorias e metodologias direcionadas para a educação de adultos,

imersas na dialogicidade, na escuta, na criticidade, na liberdade de ser, no respeito à autonomia e no apreço pelas experiências de vida dos estudantes.

Neste sentido, a proposta pedagógica de Paulo Freire ressoa de maneira profundamente significativa nos fundamentos e nas práticas da EJA. Para Freire, a educação deve romper com os modelos bancários e verticalizados de ensino. A EJA, ao incorporar os pressupostos freirianos, transcende a mera transmissão de conteúdos, assumindo-se como prática de liberdade, na qual os educandos são protagonistas do seu próprio processo formativo. A valorização do saber popular, o respeito à historicidade dos sujeitos e o compromisso com a transformação social são elementos estruturantes que aproximam, de forma indissociável, a EJA da pedagogia freiriana, reafirmando a educação como ato político e profundamente humano.

Esta pesquisa de Mestrado Profissional em Educação elegeu como objeto de estudo a formação docente inicial para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos – EJA, tendo em vista a necessidade de compreender as formações docentes iniciais para o trabalho com essa modalidade de ensino e seus impactos no contexto escolar presentes na contemporaneidade.

A priori, a formação de professores e professoras é fundamental para garantir um ensino significativo e relevante, refletindo a realidade complexa em que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos-EJA estão inseridos. Para Paulo Freire (2023, p. 47) “a formação docente deve ir além da simples transmissão de conhecimentos acadêmicos e técnicas pedagógicas; ela precisa também considerar o contexto ecológico, social e econômico que influencia o ambiente escolar e a vida dos educandos”. A consciência dessa conformação é primordial para que os educadores possam desenvolver práticas pedagógicas que efetivamente repercutam com o panorama real dos estudantes e das comunidades que contemplam.

Na ótica de quem trabalha há mais de dez anos como professora da Educação de Jovens e Adultos e experiencia o dia a dia da escola pública em Minas Gerais, é possível elencar alguns desafios contemplados por essa realidade tão diversa. A EJA como modalidade de ensino carrega na sua marca desafios que podem ser pautados a partir das questões históricas sociais, econômicas, organizacionais, educacionais, culturais e políticas, em face do desabono histórico do Estado brasileiro da população rural, periférica, segregada dos grandes centros urbanos e proletária. Cidadãos estes acometidos pelas desigualdades sociais. A exclusão estrutural social pode criar desvios que distanciam os indivíduos de caminhos oportunos ancorados pelos direitos que os constituem. Nesse viés, a formação regular escolar para esses sujeitos é deixada em planos subsequentes, pois as responsabilidades familiares, a rotina exacerbada de trabalho,

as atribuições com transporte e a baixa renda, acumulam silenciosamente um conjunto de obstáculos que contribuem para a invisibilidade de políticas públicas, como a Educação de Jovens e Adultos, que foi desenvolvida para preencher esse vácuo educacional e alavancar os índices de alfabetização e formação básica da população brasileira.

A EJA apresenta um público diferenciado, estabelecendo um contexto em que a formação docente se depara com questões desafiadoras. Essas questões se colocam quando docentes se veem diante de um quadro que, em muitos casos, coexiste uma acentuada disparidade de faixa etária, níveis de formação escolar e trajetórias de vida múltiplas. Essas particularidades demandam um planejamento pedagógico construído a partir das especificidades dos estudantes.

Para tanto, a proposta curricular para a EJA deve ser pautada a partir da realidade dos estudantes, conectando os conhecimentos adquiridos em sua experiência existencial com os componentes curriculares a serem desenvolvidos no programa do curso. Mas, essa realidade contrasta com o uso de currículos elaborados para a educação regular na EJA, que estão direcionados para crianças e adolescentes, o que destoia completamente das verdades dos estudantes da EJA. Para tanto, a criação de um currículo específico para a EJA irá fortalecer a modalidade de ensino como educação básica valorando a identidade desses sujeitos.

Nessa perspectiva, vivenciar a evasão escolar dos estudantes e o baixo índice de matrículas na EJA nos faz refletir sobre as questões que impactam o acesso e a permanência nessa modalidade, como essa situação é desencadeada e as possibilidades de avivar a Educação de Jovens e Adultos como política pública de direito dos cidadãos.

Dados do Censo escolar de 2024 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep - revelam que “o número de matrículas da educação de jovens e adultos diminuiu 20,4% entre 2020 e 2024, chegando a 2,4 milhões em 2024. A queda no último ano foi de 7,7%, sendo mais intensa no nível fundamental do que no nível médio, que apresentaram redução de 10,2% e 3,7%, respectivamente” (Brasil, 2024, p. 34). Esses dados do Inep podem nos levar a refletir sobre as causas preliminares e os efeitos subsequentes dessa diminuição de matrículas na EJA. Sendo a queda de matrículas mais acentuada no ensino fundamental, o que gera uma lacuna preocupante no processo de continuidade do seguimento da formação escolar, visto que é preciso passar pela etapa do ensino fundamental para alcançar o ensino médio.

Em se tratando das possíveis causas da evasão escolar na EJA, é possível sugerir que alguns estudantes abandonam a sala de aula por fazerem parte de uma parcela da população

brasileira que apresenta condição socioeconômica deficitária, por ter que cuidar da família, jornadas excessivas de trabalho ou desemprego, falta de transporte ou condição de custeá-lo, um conjunto de fatores que contribuem para desmotivar a procura e a permanência desse estudante na instituição de ensino. Silva et al. (2019, p. 1) sustentam em sua pesquisa, que “fatores socioculturais, agregados às relações familiares e econômicas e o método de ensino aplicado nas salas de aula [...], a incompatibilidade entre os horários escolares e de trabalho e a falta de políticas públicas eficazes, contribuem para a evasão dos estudantes da EJA.”

Em se tratando da metodologia proposta pelos professores nas salas de aula da EJA, citado por Silva et al. (2019, p. 1) como uma das causas da evasão escolar dessa modalidade de ensino, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional que determina no Art.1º que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”; ou seja, os processos educativos não se restringem às salas de aula das escolas, pois a própria existência humana se constrói e reconstrói a partir dos saberes da ancestralidade, que é fonte inesgotável e reveladora de tradições populares, arte, cultura, religiosidade e ciência. Seguindo esse caminho, na Educação de Jovens e Adultos, fica compreensível a importância do trabalho docente com esses sujeitos, na perspectiva de Paulo Freire (2023) quando escreve que “aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar.”

Diante do exposto, nota-se a necessidade de repensar as formações docentes iniciais para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos e seus impactos no contexto escolar presentes na contemporaneidade. Assim, o problema de pesquisa que permeia este estudo parte da seguinte questão: como as licenciaturas das IES públicas e privadas no Vale do Aço e no Vale do Rio Doce preparam futuros docentes para atuarem na EJA? Nesse contexto, o objetivo geral que norteia a proposição consiste em: Investigar a estrutura curricular das licenciaturas de IES públicas e privadas no Vale do Aço e no Vale do Rio Doce.

Desse modo, delineiam-se os seguintes objetivos específicos: a) Investigar como os cursos de licenciatura das IES do Vale do Aço e do Vale do Rio Doce preparam os docentes em formação para atuarem na Educação de Jovens e Adultos - EJA, a partir das matrizes curriculares como documentos; b) Identificar práticas pedagógicas significativas a partir dos relatos e impressões da trajetória educacional dos estudantes egressos da EJA do Vale do Aço

– MG; c) Produzir uma temporada de podcast relatando as experiências e memórias formativas de estudantes egressos da EJA como produto educacional.

De acordo com apontamentos aqui propostos, acredita-se que a pesquisa contribuirá, de forma relevante, para a formação de professores, uma vez que, delimitada por um referencial teórico, seja por meio da teorização desenvolvida, seja por meio da análise dos dados obtidos na pesquisa documental, subsidiará as práticas metodológicas para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos – EJA, partindo do pressuposto da necessidade de formação inicial dos professores, uma vez que essa modalidade de ensino requer uma postura ativa/crítica dos educadores.

Assim, o fomento para a formação docente inicial para a educação de jovens e adultos nas licenciaturas das IES deve ancorar-se nas normativas especificadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE e no teor da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para a formação acadêmica dos professores nas áreas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Pedagogia, História, Geografia, Sociologia e Filosofia), das Ciências da Natureza e Suas Tecnologias (Química, Física e Biologia), da Matemática e Suas Tecnologias (Matemática) e das Linguagens e Suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, e Educação Física), primando pela inserção nas matrizes curriculares de componentes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Nessa vertente, recaímos em mais um desafio significativo para a EJA quando nos deparamos com a inexistência do componente curricular da EJA como elemento obrigatório no currículo básico das graduações em licenciaturas.

Em pesquisa recente, Castro, Almeida e Barbosa (2024) desenvolveram um trabalho analisando “as conquistas formativas da inserção da disciplina da EJA nas licenciaturas do Instituto Federal de Goiás (IFG) a partir do trabalho desenvolvido pelos docentes”. Sobre os resultados e impressões dos pesquisadores é importante destacar que os participantes da pesquisa não cursaram nenhum componente curricular para Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa dos autores citados acima, ressalta de forma real a importância da formação inicial docente nas licenciaturas para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, expondo a lacuna que existe nos currículos de muitas IES brasileiras e ao mesmo tempo, a relevância da formação inicial para o docente da EJA, preenchendo esse espaço que contribui para formalizar a EJA como política pública reparadora que de fato possa abranger de forma igualitária os jovens, os adultos e os idosos no que tange seus direitos civis, abrangendo uma formação escolar de qualidade.

Esta dissertação apresenta um desenho do desenvolvimento do trabalho que se perfaz nas seguintes seções: Na seção 1, traçamos as considerações iniciais desta dissertação, apresentando brevemente ao leitor o que é a Educação de Jovens e Adultos – EJA, destacando a importância dessa modalidade de ensino para com a inclusão sócio educacional, assim como os desafios que a EJA enfrenta no Brasil e os marcos legais que os regulamentam. A seção 2, tratamos da proposta metodológica desenvolvida para elucidar o objeto de estudo que foi a formação inicial para com o trabalho na EJA, tendo em vista a necessidade de compreender as formações docentes iniciais para o trabalho com essa modalidade de ensino e seus impactos no contexto escolar presentes na contemporaneidade. Em seguida, realizamos os objetivos específicos formulados, evidenciando o roteiro metodológico delineado pela pesquisa bibliográfica, documental e aplicada. Na seção 3, dispomos sobre a formação docente em educação de Jovens e Adultos – EJA, a partir do traçado panorâmico histórico e político da EJA no Brasil, as especificidades da EJA e as implicações para a formação docente no que tange uma formação crítica e emancipadora. Na seção 4 foi delineado um panorama das Instituições de Ensino IES públicas e privadas no Vale do Aço e no Vale do Rio Doce com o propósito de conhecer quais são essas IES e investigar como os cursos de licenciatura dessas IES, preparam os docentes em formação para atuarem na Educação de Jovens e Adultos - EJA, a partir das matrizes curriculares como documentos. Na seção 5 mostramos os caminhos metodológicos traçados na consolidação da análise dos dados recolhidos no âmbito da pesquisa. Na seção 6, fizemos a interlocução entre os dados coletados a partir da pesquisa documental e bibliográfica com os objetivos específicos apresentados nesta dissertação, assim como a análise interpretativa na perspectiva de lançar luzes sobre o problema delineado na pesquisa. Na seção 7, fizemos as considerações finais.

2 METODOLOGIA PROPOSTA

Nesta seção da dissertação discorreremos sobre o desenho metodológico realizado na pesquisa, a reunião dos dados e a elucidação das informações registradas a partir dos sujeitos e do campo de estudo, consolidando os objetivos específicos traçados. A pesquisa transcorreu qualitativamente, com a utilização das metodologias de cunho bibliográfico e documental, com levantamento de dados que foram tomando forma ao longo do trabalho.

2.1 Procedimento Metodológico

Com vistas à consecução dos objetivos propostos pela presente pesquisa, esta dissertação apresentou o seguinte desenho metodológico. Inicialmente, é importante destacar que esta investigação foi constituída por dois procedimentos metodológicos: a) pesquisa bibliográfica; b) pesquisa documental.

Esta pesquisa investigou de forma qualitativa e exploratória a formação docente inicial para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos – EJA. A escolha dessa modalidade pode ser justificada pela sua capacidade de captar a complexidade e a riqueza de detalhes dos fenômenos sociais, pois convergia com os objetos do estudo. Nessa vertente Proetti (2017, p. 25) relata que “a pesquisa qualitativa não visa à quantificação, mas sim ao direcionamento para o desenvolvimento de estudos que buscam respostas que possibilitam entender, descrever e interpretar fatos.”

Sendo as IES públicas e privadas do Vale do Aço e do Vale do Rio Doce palco dessa investigação, os procedimentos metodológicos qualitativos empregados procuraram compreender através da análise das matrizes curriculares de todos os cursos de licenciaturas da região, como os docentes formados por essas IES foram preparados para o trabalho na EJA em sua formação acadêmica inicial. Nesse contexto, para Gil (2002, p. 41), as pesquisas exploratórias qualitativas podem ser definidas como aquelas que:

têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (Gil, 2002, p. 41).

A combinação desses procedimentos metodológicos é compensada pela complementaridade das abordagens. O levantamento bibliográfico proporcionou a construção de uma base teórica que contextualizou a pesquisa dentro do conhecimento existente, pois:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (Gil, 2002, p. 45).

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), quando tratam dos objetivos de uma pesquisa, deve-se considerar como ela pode objetivar “gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”. Nessa perspectiva, a presente investigação pretende, como entrega prática, a construção do produto educacional no que tange produzir uma temporada de podcast relatando as experiências e as memórias formativas de estudantes egressos da EJA, assim como nas análises de dados coletadas a partir do questionário semiestruturado aplicado aos estudantes egressos da Educação de Jovens e Adultos do Vale do Aço.

Ainda, este estudo é balizado na concepção de educação que incentiva a autonomia e a liberdade, formulações que conferem o arcabouço teórico de Paulo Freire, que retrata de forma incansável e inovadora, valiosas experiências na sua trajetória de educador popular e acadêmico mediante suas andanças por inúmeros países que se perfizeram na criação de uma vasta obra freiriana de livros que formam um acervo bibliográfico notável, como o livro “Pedagogia do Oprimido” que nesta moção de trabalho incide na concepção de que:

A educação “bancária”, em cuja prática se dá a inconciliação educador-educandos, rechaça esse companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação (Freire, [1968] 2023, p. 86).

Além disso, considerou-se a articulação com artigos publicados relacionados à temática para o embasamento bibliográfico, assim como teses e dissertações. Como base teórica, a pesquisa pautou-se nos pressupostos das obras de Paulo Freire ([1968] 2023, [1997] 2023). No que tange à pesquisa documental, foram analisadas as matrizes curriculares das licenciaturas das IES localizadas no Vale do Aço e no Vale do Rio Doce, dados do MEC/e-

MEC, bem como os documentos legisladores da EJA, documentos oficiais brasileiros como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 2018), Plano Nacional da Educação - PNE (2014-2024).

Esta dissertação insere-se no campo da pesquisa de natureza exploratória, a qual, conforme Paiva (2019), tem como propósito o aprofundamento e a clarificação de ideias, visando proporcionar uma visão geral e uma aproximação inicial a fenômenos ainda pouco investigados. Nessa perspectiva, compreende-se que as pesquisas voltadas à formação inicial de docentes para trabalharem com a Educação de Jovens e Adultos - EJA, nas regiões do Vale do Aço e do Vale do Rio Doce têm caráter exploratório.

Ainda a pesquisa exploratória abriu caminhos para novas descobertas e direcionamentos para o foco da investigação da formação inicial de professores, pois, de acordo com Gil (2002, p. 41) a pesquisa exploratória tem como objetivo principal “o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado”.

Por fim, a pesquisa qualitativa permitiu a compreensão e o aprofundamento dos acontecimentos sociais, que interferiram na construção da história educacional dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e ofereceu uma forma de capturar informações da região coabitada pelos atores.

Essa integração metodológica garantiu que a pesquisa fosse capaz de fornecer elementos sobre o tema estudado, contribuindo para o avanço da compreensão da formação inicial de docentes nas IES do Vale do Aço e no Vale do Rio Doce, para o trabalho na EJA e para a elaboração do podcast, como produto educacional desenvolvido para dar voz aos jovens, adultos e idosos egressos da Educação de Jovens e Adultos.

2.2 Plano de Ação

Foi proposta uma formação docente para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos por meio da produção, elaboração e disponibilização de um podcast estruturado a partir do resultado da pesquisa delineada com a finalidade de consolidar os objetivos específicos traçados neste trabalho, já anunciados anteriormente.

Nessa perspectiva, o instrumento metodológico planejado para a execução da parte aplicada da pesquisa se constituiu como uma oportunidade de entender que o podcast “Aço nas Almas: Vozes da EJA” como fonte de respostas e/ou perguntas, da cultura dos estudantes

egressos, suas particularidades e seus apontamentos em relação à sua trajetória educacional e suas impressões sobre as práticas pedagógicas consolidadas na EJA. Dessa forma, foi possível construir, via ressignificação da interação social, o conceito de dialogicidade (Freire, [1968] 2023, p. 107), postulado como a “essência da educação como prática da liberdade”. Ademais, o presente estudo representou um espaço para fazer uma releitura de mundo dos estudantes egressos da EJA, através do passado, presente e futuro, numa retrospectiva que avigorou as relações de transformações que esses sujeitos ocupam na sociedade contemporânea.

Retomando a proposta de consolidação dos objetivos específicos traçados neste estudo, no que tange à investigação de como os cursos de licenciaturas das IES do Vale do Aço e no Vale do Rio Doce preparam os docentes em formação para atuarem na Educação de Jovens e Adultos – EJA, como primeiro passo, foram feitas buscas no site do Ministério da Educação (MEC/e-MEC) a fim de relacionar todas as Instituições de Ensino (IES) privadas e públicas do Vale do Aço e do Vale do Rio Doce credenciadas e ativas nesse órgão governamental, assim como os cursos de licenciatura que estas IES oferecem. O site eletrônico do e-MEC trata-se de:

um sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil. Todos os pedidos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior e de autorização, renovação e reconhecimento de cursos, além dos processos de aditamento, que são modificações de processos, serão feitos pelo e-MEC (Brasil, 2025).

Segundo passo, foi contatar estas instituições por e-mail para solicitar e receber suas matrizes curriculares com o propósito de verificar se os cursos de graduação em licenciaturas contemplam componentes curriculares voltados para a Educação de Jovens e Adultos. Terceiro passo, fizeram-se buscas nos sites das IES para verificar se as matrizes curriculares estavam disponíveis para consulta pública. Como quarto passo, submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da UFLA para obtermos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde utilizamos um questionário Google Forms semiestruturado para entrevistar os estudantes egressos da EJA do Vale do Aço – Minas Gerais.

A descrição das ações estabelecidas nas etapas da pesquisa está organizada no Quadro 1, apresentado a seguir.

Quadro 1 – Descrição das ações – etapas da pesquisa.

Etapas da pesquisa	Procedimentos
Pesquisa bibliográfica e documental	1. Pesquisa de documentos/resoluções que regulamentam a Educação de Jovens e Adultos EJA – Esfera Federal e Estadual. Site do MEC/e-MEC – Site da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). 2. Levantamento de referenciais para leitura. Chave de pesquisa: Formação de professores + EJA. Publicações em: Scielo, Google Acadêmico, Portal Capes, obras de Paulo Freire e outros autores. Marco temporal: a partir do ano de 2013. 1ª Fase: Seleção prévia do material-leitura dos resumos. 2ª Fase: Leitura e análise do conteúdo, interpretação detalhada.
Pesquisa bibliográfica e documental	3ª Fase: Compreensão do material, permitindo sua validação para referência. Seleção de trechos relevantes para a construção do primeiro capítulo da dissertação. Capítulo 3: Formação docente em Educação de Jovens e Adultos - EJA Capítulo 4: Aço nas Almas: Um panorama das Instituições de Ensino- IES no Vale do Aço e no Vale do Rio Doce na Perspectiva da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Capítulo 5: Metodologia de Análise de Dados. Capítulo 6: Análise de Dados Capítulo 7: Considerações Finais
Pesquisa aplicada	Coleta de dados das IES – Site do MEC/e-Mec/Contato E-mail das IES/Site das IES. Mec/INEP Questionário google forms – estudantes egressos da EJA do Vale do Aço - MG Podcast: “Aço nas Almas: Vozes da EJA”
Apêndice	Produto educacional: - Produção de uma temporada de podcast relatando as experiências e as memórias formativas de estudantes egressos da EJA. Documentos relativos à aprovação do Comitê de ética.

Fonte: Elaboração própria.

2.3 Desenho Metodológico

Segundo Cellard (2008), a análise documental permite a investigação sistemática de fontes primárias e secundárias, possibilitando ao pesquisador compreender estruturas, intenções e ausências nos documentos. Além disso, a pesquisa bibliográfica, nas perspectivas de Lakatos e Marconi (2003), oferece o embasamento teórico necessário à discussão crítica dos dados, permitindo o diálogo entre a realidade empírica observada e aportes teóricos que sustentam a reflexão sobre a formação docente, e as políticas públicas que subsidiam a EJA.

As Instituições de Ensino Superior constroem um legado que consequentemente receberam influência da trajetória de desenvolvimento socioeconômico, industrial e cultural

dessas regiões, dos primórdios à atualidade e, nos faz entender melhor, quais são os espaços ocupados pelo setor educacional, como e quem organiza, fiscaliza e trabalha em prol da manutenção e existência das escolas estaduais dos vales, bem como as políticas públicas educacionais do governo federal e estadual implementadas para a manutenção dos direitos constitucionais dos cidadãos como Jovens, Adultos e Idosos estudantes, assim como os profissionais que atuam nessas instituições de ensino. As Superintendências Regionais de Ensino (SRE) subordinadas à Secretaria Estadual de Educação/MG (SEE MG) e o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE) exercem as competências normativas que lhes cabem para fortalecer o propósito da educação como instrumento de conhecimento, criticidade, liberdade, autonomia e emancipação dos cidadãos. Dessa forma, a escolha metodológica faz jus à relevância de investigar o papel formativo das IES na formação de profissionais da educação para trabalhar na EJA. Isto revela a pertinência ao considerar que as escolas estaduais da região dos Vales que contemplam a EJA, recebem e empregam, em sua maioria, profissionais egressos dessas instituições de ensino superior.

Iniciamos a pesquisa das IES existentes no Vale do Aço e no Vale do Rio Doce, acessando o site do Ministério da Educação – Sistema e-MEC e obtivemos um Relatório de Consulta Avançada com 31 IES especificando para cada uma o Código Mantenedora, Razão Social, CNPJ, Natureza Jurídica, Código IES, Instituição (IES), Sigla, Telefone, site, e-mail, Endereço Sede e a situação de vigência. Das 31 IES, 18 têm natureza jurídica privada com fins lucrativos e 13 de natureza jurídica privada sem fins lucrativos. Quanto à organização acadêmica, temos 27 Faculdades, três Centros Universitários e uma Universidade. Dessas 31, cinco não fazem parte do Vale do Aço e do Vale do Rio Doce. Seguindo com a pesquisa, encontramos quatro IES de natureza jurídica pública, com polos em sete municípios na região dos vales.

Os dados organizados no quadro 2, tiveram como fonte de pesquisa o Sistema e-MEC de informações. Sendo assim, traçamos uma linha do tempo evidenciando o quantitativo de IES criadas por ano nos respectivos municípios das regiões do Vale do Aço e do Vale do Rio Doce bem como o tipo de credenciamento institucional. Até aqui, passamos a trabalhar com o quantitativo de 33 IES.

Quadro 2 – Resultado do quantitativo de IES pesquisadas do Vale do Aço e do Vale do Rio Doce em ordem cronológica de criação por município entre os anos de 1968 e 2024.

(Continua)

Data do Ato de Criação das IES	Número de IES Criadas	IES	Municípios	Número de IES na data da pesquisa	Tipo de Credenciamento
1968	1	UNIVALE	Governador Valadares	1	EaD-Superior Presencial-Superior
1968	1	UNEC	Caratinga	1	EaD-Superior/ Presencial-Superior
1969	1	Fadivale	Governador Valadares	1	EAD-Superior/ Presencial-Superior
1969		UNILESTE	Coronel Fabriciano	1	Presencial-Superior
1972	3	Faculdade Doctum de João Monlevade	João Monlevade	1	Presencial-Superior
		Faculdade Doctum de Caratinga	Caratinga	1	Presencial-Superior
1997	2	FADIPA	Ipatinga	1	Presencial-Superior
		FUNIP	Ipatinga	1	EaD-Superior/ Presencial-Superior
1998	1	CEFET	Timóteo	1	Presencial-Superior
2001	1	AFYA	Ipatinga	1	Presencial-Superior
2002	3	Faculdade Anhanguera	Ipatinga	1	Presencial-Superior
		FAGENIUS	Ipatinga	1	Presencial-Superior
		FAPAC-GV	Governador Valadares	1	Presencial-Superior

Quadro 2 – Resultado do quantitativo de IES pesquisadas do Vale do Aço e do Vale do Rio Doce em ordem cronológica de criação por município entre os anos de 1968 e 2024.
(Continuação).

Data do Ato de Criação das IES	Número de IES Criadas	IES	Municípios	Número de IES na data da pesquisa	Tipo de Credenciamento
2006	1	UEMG	João Monlevade	1	Presencial-Superior
2007	1	FAPAC	Aimorés	1	Presencial-Superior
2009	2	IFMG	Governador Valadares	1	Presencial-Superior
			São João Evangelista	1	Presencial Superior
2011	1	Faculdade Anhanguera	Governador Valadares	1	Presencial-Superior
2012	1	UFJF	Governador Valadares	1	Presencial-Superior
2015	3	FIBMG	Ipatinga	1	EaD-Superior/ Presencial-Superior
			Caratinga	1	EaD-Superior/ Presencial-Superior
		Faculdade Uriel de Almeida Leitão	Caratinga	1	Presencial-Superior
2016	3	ALFAUNIPAC	Guanhães	1	Presencial-Superior
		IMES	Governador Valadares	1	EaD-Superior/ Presencial-Superior
		IFMG	Ipatinga	1	Presencial-Superior
2019	3	FKIPATINGA	Ipatinga	1	Presencial-Superior
		Faculdade São Francisco Xavier	Ipatinga	1	Presencial-Superior
			Timóteo	1	Presencial-Superior
2021	1	FASOUZA	Ipatinga	1	EaD-Superior

Quadro 2 – Resultado do quantitativo de IES pesquisadas do Vale do Aço e do Vale do Rio Doce em ordem cronológica de criação por município entre os anos de 1968 e 2024.
(Conclusão).

Data do Ato de Criação das IES	Número de IES Criadas	IES	Municípios	Número de IES na data da pesquisa	Tipo de Credenciamento
2022	2	CONEXÃO	Timóteo	1	EaD-Superior/ Presencial-Superior
		UEMG	Guanhães	1	Presencial-Superior
2024	1	FACULESTE	Coronel Fabriciano	1	EaD-Superior
2024	1	FFGV	Governador Valadares	1	Presencial-Superior

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Como apresentado no quadro dois, as regiões geográficas Intermediárias de Governador Valadares e Ipatinga encabeçam o status de regiões intermediárias, pois despontam como os primeiros polos universitários do Vale do Aço e do Vale do Rio Doce, abrindo o leque de possibilidades para o desenvolvimento educacional, proporcionando suporte às regiões Imediatas, para a habilitação de profissionais na esfera superior de ensino. A cidade de Caratinga, como sede de uma das SRE com jurisdição na região dos vales abrange vinte e quatro municípios e entra no rol das cidades mantenedoras de formação inicial universitária, no campo das licenciaturas com uma trajetória de mais de cinquenta anos.

A partir dos anos 2000, como ilustra o gráfico 1, na página subsequente, notamos o crescimento da criação das IES na região dos vales, que pode ser atribuído principalmente ao surgimento da Educação Superior a Distância (EaD), que foi oficializada a partir do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 que estabelece a oferta de cursos na modalidade a distância na educação superior onde:

Art. 11. As instituições de ensino superior privadas deverão solicitar credenciamento para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância ao Ministério da Educação.

Art. 12. As instituições de ensino superior públicas dos sistemas federal, estaduais e distrital ainda não credenciadas para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância ficam automaticamente credenciadas, pelo prazo de cinco anos, contado do início da oferta do primeiro curso de graduação nesta modalidade, condicionado à previsão no Plano de Desenvolvimento Institucional.

Importa assinalar conforme dados do Mec/Inep (2024), que a expansão das IES caminha lado a lado com o crescimento do número de matrículas nos cursos de graduação. O número de matrículas em EaD no Brasil no período de 2000 a 2024 em caráter inédito, ultrapassou o número de matrículas dos cursos presenciais, que mudou de 1.682 matrículas, em 2000, para 5.189.391, em 2024. Já as matrículas da modalidade de ensino superior presencial variaram de 2.694.245 matrículas, em 2000, para 5.037.482, em 2024. Nesse aspecto o Vale do Aço e o Vale do Rio Doce corroboram com parte de uma fatia que integra o quadro geral da expansão das IES no Brasil, visto que:

A rede privada conta com mais de 8,1 milhões de alunos, o que garante uma participação de 80% do sistema de educação superior. O processo de expansão da educação superior, no Brasil, teve início no final dos anos 90 do século passado e encontra na rede privada o seu principal motor. O perfil de oferta entre as IES privadas com e sem fins lucrativos difere em relação à oferta de EaD. Enquanto nas IES privadas com fins lucrativos apenas 31% dos alunos frequentam cursos presenciais, nas IES sem fins lucrativos esse percentual salta para 74% Mec/Inep (2024).

Nesse contexto, a partir das investigações realizadas contabilizamos os tipos de credenciamentos das IES a partir dos dados dispostos no quadro dois, em que das 33 IES relacionadas 23 apresentam credenciamento Presencial-Superior, oito apresentam credenciamento EaD-Superior /Presencial-Superior e duas são credenciadas como EaD-Superior, visto que em consonância com estes dados a cidade de Ipatinga apresenta maior quantidade de IES, seguida das cidades de Governador Valadares, Caratinga e Timóteo. As cidades de Coronel Fabriciano, Guanhães e João Monlevade apresentam a mesma quantidade de IES e por último, segue o município de Aimorés e São João Evangelista com uma IES cada.

Nessa perspectiva, todo esse panorama delineado das IES pode ser justificado por um dos objetivos da pesquisa que é em primeiro plano identificar as IES existentes na região do Vale do Aço e Vale do Rio Doce. Reunimos no quadro dois todas as IES dos Vales em um marco temporal de 1968 a 2024. Foi possível certificar que o quantitativo de IES delimitado até esta etapa da pesquisa, está ativa nas regiões geográficas explanadas no quadro dois, assim, por confirmação no sistema e-MEC de consulta pública.

Demos continuidade à pesquisa, formalizando a escrita de um e-mail padrão solicitando das autoridades competentes das IES as matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas. Enviamos os e-mails para todas as IES por três vezes em espaço de tempo determinado. Na primeira tentativa, tivemos duas visualizações das mensagens sem resposta, um endereço não

encontrado e uma resposta positiva com o envio de uma matriz curricular em anexo. Na segunda tentativa, substituímos o e-mail não encontrado por outro da referida IES, e disparamos novamente os e-mails, contabilizando três os e-mails respondidos, sendo dois com as matrizes curriculares solicitadas dos cursos de pedagogia oferecidos e, um salientando que no momento a IES não oferece curso de licenciatura. Na terceira tentativa de contato, tivemos duas visualizações do e-mail sem emissão de respostas até o momento da escrita desta dissertação.

A partir da contabilização das respostas dos e-mails, partimos para acessar os sites das IES para verificarmos quais oferecem cursos de licenciaturas ou não.

Nesse panorama, ao navegar nos sítios eletrônicos das Instituições de Ensino Superior, deparamos com uma série de fatores que dificultaram o acesso aos dados inerentes à proposta da pesquisa. Alguns sites exigem cadastro dos dados pessoais. A posteriori, consultores das instituições entravam em contato pelo WhatsApp e ao tomarem ciência do motivo do acesso, ignoraram por completo as indagações, insistindo na captação de vínculos com a instituição e não disponibilizaram as matrizes curriculares. Outro fator preponderante foi a oferta e apresentação dos cursos nos sites que ao confrontar com a base de dados oficial dos cursos e Instituição de Educação Superior – IES, regulamentado pela Portaria Normativa Nº 21 de 21/12/2017 – cadastro nacional do Ministério da Educação – Sistema e-

MEC, estão inativos ou com validade dos atos autorizativos próxima de expirar. Boa parte das IES que dispõem do programa de curso no site, não mostram a carga horária dos componentes curriculares, assim como as respectivas ementas e os Projetos Pedagógicos do Curso (PPC).

A partir dos aspectos destacados para o acesso às matrizes curriculares de algumas Instituições de Ensino Superior do Vale do Aço e do Rio Doce, foi possível evidenciar a falta de transparência dos dados públicos das IES, dificultando o acesso e possível avaliação pública da qualidade da formação docente oferecida, assim como o não cumprimento do direito à informação dos cidadãos, ao passo que essa ocultação de dados, gera uma lacuna que impede uma análise mais detalhada dos cursos de licenciatura das IES pelos pesquisadores. A

Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) que dispõe sobre as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece no art. 43 a finalidade da educação superior e no capítulo IV, art. 47 dispõe na alínea primeira que:

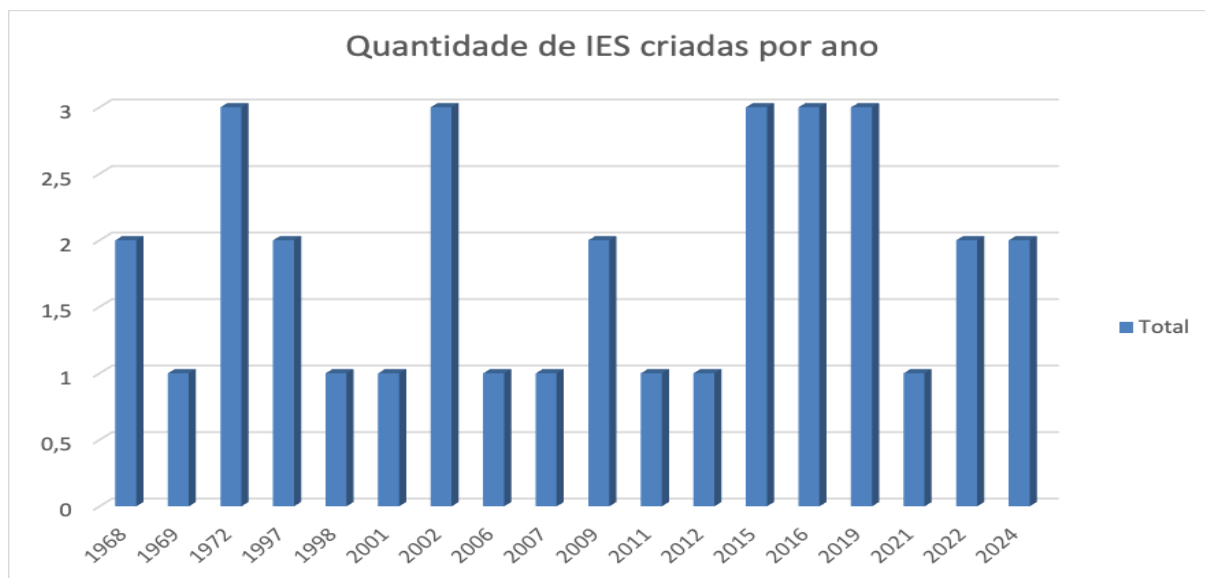
As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições, e a publicação deve ser feita, sendo as 3 (três) primeiras formas concomitantemente:

- a) toda publicação a que se refere esta Lei deve ter como título “Grade e Corpo Docente”;
- c) caso a instituição de ensino superior não possua sítio eletrônico, deve criar página específica para divulgação das informações de que trata esta Lei;
- d) a página específica deve conter a data completa de sua última atualização;
- II - em toda propaganda eletrônica da instituição de ensino superior, por meio de ligação para a página referida no inciso I;
- III - em local visível da instituição de ensino superior e de fácil acesso ao público;
- V - deve conter as seguintes informações:
 - a) a lista de todos os cursos oferecidos pela instituição de ensino superior;
 - b) a lista das disciplinas que compõem a grade curricular de cada curso e as respectivas cargas horárias;

A lei citada acima impõe os marcos legais que sustentam a finalidade e os deveres da educação superior, no que se refere à transparência das informações. Dessa forma, algumas IES pesquisadas não estão cumprindo as regulamentações educacionais.

Os quadros dois e três demonstram uma coletânea de dados armazenados a partir da pesquisa documental e bibliográfica realizada nos sítios eletrônicos das Instituições de Ensino do Vale do Aço e do Vale do Rio Doce, no site do Ministério da Educação (e-MEC), e dos resultados dos e-mails que foram respondidos pelo setor administrativo/pedagógico de algumas Instituições contactadas no decorrer da pesquisa. Tais dados também podem ser analisados a partir do gráfico 1.

Gráfico 1 – Representação gráfica da quantidade de IES criadas por ano no Vale do Aço e no Vale do Rio Doce.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de dados dispostos no quadro 2 da pesquisa.

O gráfico 1 complementa o quadro 2, pois proporciona uma explanação geral da evolução cronológica da criação das Instituições de Ensino Superior públicas e privadas do Vale do Aço e do Vale do Rio Doce. Cabe mencionar que ao longo dos anos de 1968 até 1997 na região predominavam as IES de natureza jurídica privada, pois só em 1998 o Governo Federal inaugurou uma unidade do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) na cidade de Timóteo, tornando-se referência no ensino tecnológico da região. Em 2006, a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) foi instaurada em João Monlevade e em Guanhães em 2022, assim como em 2009 foi implantado o Instituto de Educação e Ciência Tecnológica (IFMG) nas cidades de Governador Valadares e São João Evangelista e, no ano de 2016 em Ipatinga. Em 2012, a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) abriu um campus em Governador Valadares. Dessas universidades públicas, apenas o IFMG de São João Evangelista apresentou um único curso de licenciatura em Ciências Biológicas, demonstrando a falta de interesse das autoridades governamentais em oferecer na região a formação docente no ensino superior público, bem como os cursos de licenciaturas na região. Nos anos subsequentes, novas Instituições de Ensino privadas continuaram a se estabelecer no colar metropolitano, perfazendo-se em maioria no que diz respeito às possibilidades de formar profissionais para o trabalho como docente.

Estudos dos pesquisadores Júnior e Rayla (2024, p. 230) demonstraram que Ipatinga, Governador Valadares e Caratinga, apresentam mais de uma IES e estão entre os 28 “clusters,

identificados correspondentes às cidades universitárias de Minas Gerais, sob a ótica do número de empregos ligados ao ensino superior”.

O quadro 3 a seguir, expõe o resultado da pesquisa das Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de licenciaturas na região do Vale do Aço e do Vale do Rio Doce.

Quadro 3 – Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de licenciaturas na região do Vale do Aço e do Vale do Rio Doce.

(Continua).

IES	Licenciatura (s)	Sem acesso/com acesso à Matriz Curricular	Matriz curricular com EJA/sem EJA + Carga Horária (CH)/sem (CH)	Com/ sem estágio Supervisionado EJA/CH
UNIVALE (Governador Valadares)	Pedagogia	Com acesso	Com EJA (40)	Com estágio (80)
UNEC (Caratinga)	Ciências Biológicas	Sem Acesso		
	Ciências Sociais	Sem Acesso		
	Educação Física	Sem Acesso		
	Filosofia	Sem Acesso		
	Física	Sem Acesso		
	Geografia	Sem Acesso		
	História	Sem Acesso		
	Letras	Sem Acesso		
	Matemática	Sem Acesso		
	Pedagogia	Sem Acesso		
	Química	Sem Acesso		
UNILESTE (Coronel Fabriciano)	Pedagogia	Com acesso	Com EJA (80)	Sem estágio
Faculdade Doctum (João Monlevade)	Pedagogia	Com acesso	Com EJA (40)	Sem estágio
FUNIP (Ipatinga)	Artes Visuais	Com acesso	Sem EJA	Sem estágio
	Ciências Biológicas	Com acesso	Com EJA	Sem estágio
	Ciências Sociais	Com acesso	Sem EJA	Sem estágio
	Educação Especial	Com acesso	Com EJA	Sem estágio

Quadro 3 – Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de licenciaturas na região do Vale do Aço e do Vale do Rio Doce.

(Continuação).

	Educação Física	Com acesso	Com EJA	Sem estágio
	Ensino Religioso	Com acesso	Sem EJA	Sem estágio
	Filosofia	Com acesso	Com EJA	Sem estágio
	Física	Com acesso	Com EJA	Sem estágio
	Geografia	Com acesso	Sem EJA	Sem estágio
	História	Com acesso	Com EJA	Sem estágio
	Letras	Com acesso	Com EJA	Sem estágio
	Matemática	Com acesso	Sem EJA	Sem estágio
	Pedagogia	Com acesso	Com EJA	Sem estágio
	Química	Com acesso	Sem EJA	Sem estágio
Faculdade Anhanguera (Ipatinga)	Pedagogia	Com acesso	EJA (60)	Com estágio (60)
FAGENIUS (Ipatinga)	Matemática	Sem Acesso		
	Pedagogia	Sem Acesso		
	Letras	Sem Acesso		
FAPAC (Governador Valadares)	Pedagogia	Com acesso	Com EJA (40)	Com estágio (100)
FAPAC (Aimorés)	Ciências Biológicas	Com acesso	Com EJA (40)	Sem estágio
	Educação Física	Com acesso	Com EJA (40)	Com estágio (180)
	Pedagogia	Com acesso	Com EJA (80)	Sem estágio
IFMG (São João Evangelista)	Ciências Biológicas	Com acesso	Com EJA (60)	Sem estágio
FIBMG (Ipatinga)	Educação Especial	Com acesso	Com EJA	Com estágio (80)
	Letras	Com acesso	Com EJA (60)	Sem estágio
	Matemática	Com acesso	Com EJA (60)	Sem estágio
	Pedagogia	Com acesso	Com EJA (60)	Com estágio (80)
FIBMG (Caratinga)	Educação Especial	Com acesso	Com EJA	Com estágio (80)

Quadro 3 – Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de licenciaturas na região do Vale do Aço e do Vale do Rio Doce.

(Conclusão).

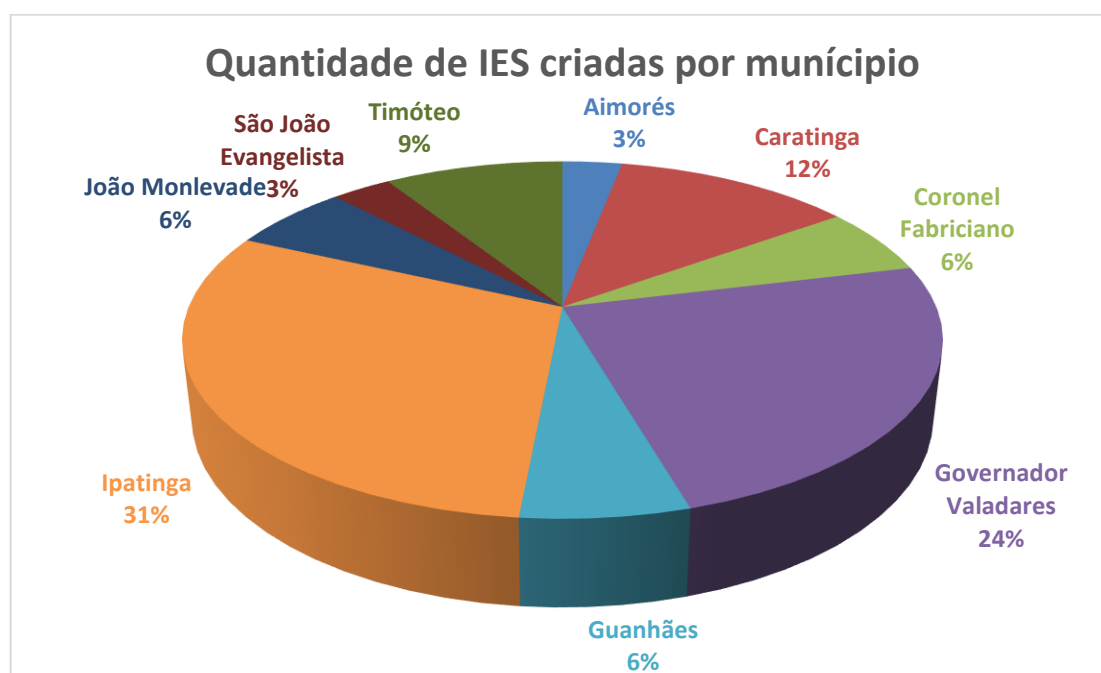
IES	Licenciatura(s)	Sem acesso/com acesso	Matriz curricular com EJA/sem EJA	Com /sem Estágio Supervisionado EJA/CH
-----	-----------------	-----------------------	-----------------------------------	--

		à Matriz Curricular	+ Carga Horária (CH)	
	Matemática	Com acesso	Com EJA (60)	Sem estágio
	Pedagogia	Com acesso	Com EJA (60)	Com estágio (80)
ALFAUNIPAC (Guanhães)	Educação Física	Com acesso	Com EJA (40)	Com estágio (180)
	Pedagogia	Com acesso	Com EJA (66)	Com estágio (14)
IMES (Governador Valadares)	Pedagogia	Com acesso	Com EJA (40)	Sem estágio
FASOUZA (Ipatinga)	Letras	Com acesso	Com EJA (40)	Sem estágio
	Matemática	Com acesso	Com EJA (36)	Sem estágio
	Pedagogia	Com acesso	Com EJA (80)	Sem estágio
CONEXÃO (Timóteo)	Matemática	Sem Acesso		

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Ilustramos a seguir o gráfico 2, que projeta os dados coletados na pesquisa em forma de indicadores percentuais dessas IES públicas e privadas distribuídas por municípios, como forma de arrematar o quadro 1.

Gráfico 2 – Representação gráfica da quantidade de IES criadas por município.



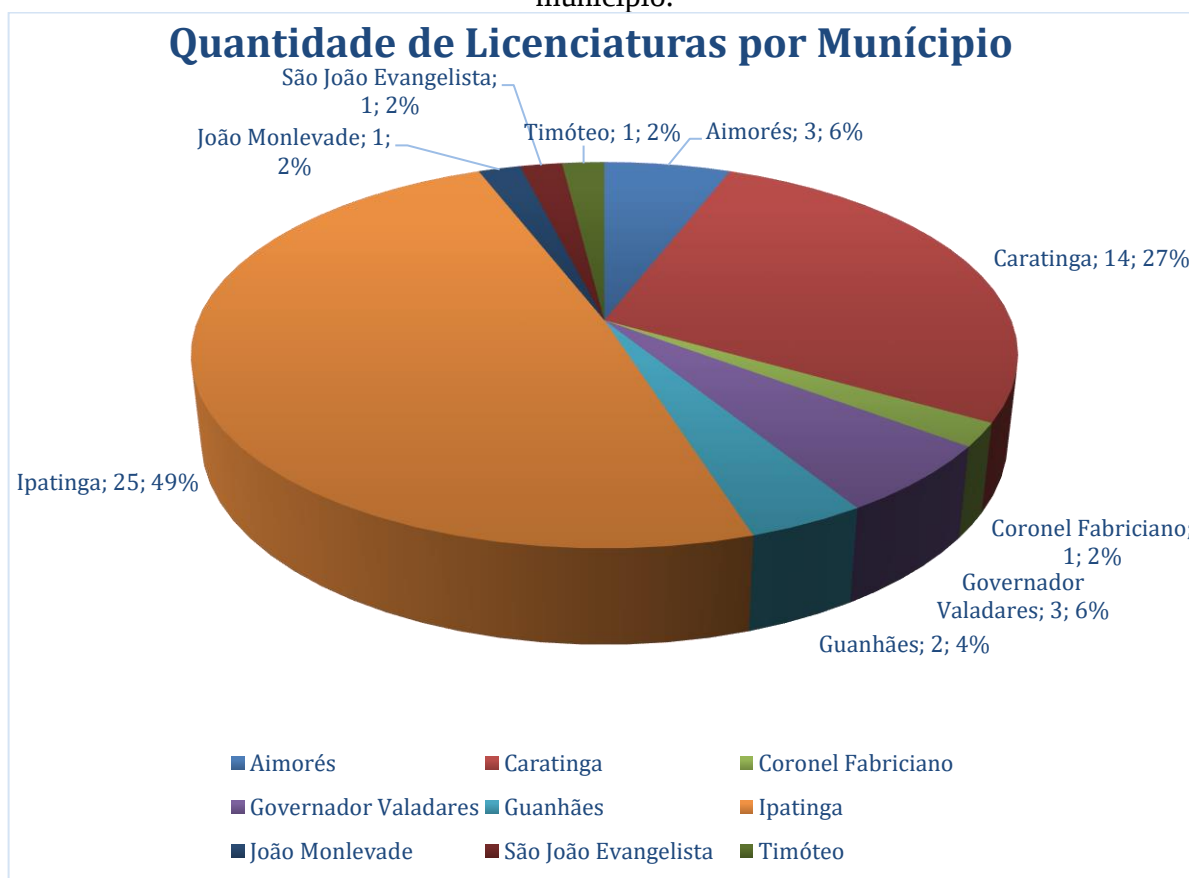
Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de dados dispostos no quadro 2 da pesquisa.

A figura 2 demonstra que a cidade de Ipatinga reúne em seu espaço territorial o maior percentual de IES criadas, perfazendo um total de dez Instituições. Em seguida, Governador Valadares detém o segundo lugar no percentual de IES criadas, somando oito Instituições. A cidade de Caratinga surge com um percentual de 12%, que se desdobra em quatro IES. O município de Timóteo apresenta três instituições; Coronel Fabriciano, Guanhães e João Monlevade com o percentual de 6% têm duas IES cada. Dando continuidade, Aimorés, e São João Evangelista registram 3% cada com uma IES. Dentre as cidades identificadas como universitárias citadas anteriormente pelas pesquisas de Júnior e Rayla (2024, p. 230), o município de Caratinga alcançou um maior Índice de Localização para municípios (IL) do que Governador Valadares e Ipatinga, estabelecendo essa ordem decrescente de IL. Esses dados determinam, a condição de cidades que geram emprego e renda no segmento das IES. Interessante notar que a nossa percepção no início da pesquisa de que a cidade de Caratinga se configurava como um importante polo de formação de ensino superior se confirma quando deparamos com o trabalho dos pesquisadores citados na página anterior, que concluíram:

[...] a multidimensionalidade dos fluxos estabelecidos em uma rede urbana supera a rigidez hierárquica entre centralidades. Multidimensionalidade esta, que permite que cidades menores se sobressaiam numa determinada atividade, sobre outras de maior porte e complexidade econômica (Júnior; Rayla, 2024, p. 232).

Nessa perspectiva podemos inferir que, mesmo sendo os municípios de Ipatinga e Governador Valadares mais populosos e com maiores números de IES – caracterizam-se como clusters considerando o número de empregos ligados ao ensino superior, com índice de Localização (IL) Júnior e Rayla (2024, p. 230), inferiores à cidade de Caratinga, que correspondem a 1,66586245 para Governador Valadares e 1,10177334 para Ipatinga. Desse modo, baseado nos dados obtidos nas pesquisas de Júnior e Rayla (2024, p. 232) “tais fatos provavelmente estão associados a maiores diversidades econômicas” das cidades de Ipatinga e Governador Valadares, que acabam diminuindo “os efeitos de grandes números de instituições”. Sendo assim, o município de Caratinga com 87.360 pessoas, atingiu um maior Índice de Localização (IL) de 7,70703005 -, como polo universitário.

Gráfico 3 – Representação gráfica da quantidade percentual de cursos de licenciatura por município.



Fonte: elaborado pela autora (2026).

A partir dos dados supracitados nos quadros 2 e 3 anteriores é válido considerar que, das 33 IES que compõem o quadro das Instituições de Ensino superior do Vale do Aço e do Vale do Rio Doce, 18 não contemplam cursos de licenciaturas e sim cursos como Medicina, Direito, Odontologia e Engenharias. Ainda, nessa seara, 14 IES restantes apresentam graduações em licenciaturas, que, por sua vez, 13 IES oferecem o curso de Pedagogia, cujas matrizes curriculares contemplam a disciplina para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ainda, dentre essas 14 IES, encontram-se sete licenciaturas em Matemática, cinco em Letras, duas em História, duas de Geografia, quatro em Educação Física, duas em Filosofia, quatro de Ciências Biológicas, duas em Ciências Sociais, duas em Física, duas em Química, três em Educação Especial, uma em ensino Religioso e uma em Artes Visuais. Nessa perspectiva, do quantitativo de cursos de licenciaturas citados respectivamente que apresentam nas matrizes curriculares disciplina de EJA são: três do curso de matemática, três de Letras, uma de História, zero de geografia, três de Educação Física, uma de Filosofia, uma de Ciências Biológicas, zero de Ciências Sociais, uma de Física, zero de Química, três em Educação Especial, zero em

Ensino Religioso e zero em Artes Visuais. Nesse cenário, dos 14 cursos de Pedagogia encontrados, 12 apresentam as matrizes curriculares disponíveis nos sites das respectivas IES e apresentam a disciplina de Educação de Jovens e Adultos, o que não é possível afirmar para os demais cursos de licenciatura dos quais não tivemos acesso.

O gráfico três demonstra que o município de Ipatinga se revela com 25 cursos de licenciaturas ao passo que as cidades de Caratinga têm 14, Governador Valadares três e Aimorés três; as cidades de Guanhães dois e João Monlevade, São João Evangelista, Timóteo e Coronel Fabriciano apresentam um curso de licenciatura cada.

Os dados aclaram que o quantitativo de Instituições de Ensino Superior por município não é diretamente proporcional ao número de cursos de licenciaturas, pois a citar como exemplo, a cidade de Governador Valadares que apresenta oito IES e três licenciaturas enquanto o município de Caratinga apresenta quatro IES e 14 licenciaturas. Dados já citados neste trabalho, revelam que a cidade de Caratinga mantém um marco histórico de formação de professores desde a década de 60, mas como constatamos, o Centro Universitário de Caratinga (UNEC) não disponibiliza no site eletrônico as matrizes curriculares dos 11 cursos de licenciaturas que oferece e não respondeu aos e-mails que enviamos solicitando as matrizes curriculares como documentos para pesquisa.

Já a Faculdade IBRA de Minas Gerais disponibiliza no sítio eletrônico as matrizes curriculares dos três cursos de licenciatura que oferece para consulta pública. Ainda, é relevante salientar, que as disparidades regionais frente a existência de cursos de habilitação de professores, podem acarretar menos docentes formados para trabalhar nas escolas e concomitantemente, para a Educação de Jovens e Adultos, contribuindo para uma desproporcionalidade na região dos Vales no que concerne ao acesso e à formação para a EJA.

A partir do quadro 3, apontamos o quantitativo de licenciaturas nas IES, com matriz curricular sem EJA, com EJA /Carga Horária, com EJA / sem carga horária e as licenciaturas sem acesso às matrizes curriculares.

Vale sublinhar que o curso de Pedagogia é uma das graduações mais disponibilizadas pelas IES da região, assim como o que detém a disciplina de EJA nas matrizes curriculares na sua maioria, mas, não apresenta uma uniformidade nas cargas horárias das disciplinas, pois variam entre 40h e 140h. Isso nos chamou a atenção visto que o curso de Pedagogia se posiciona como o protagonista para a formação docente na Educação de Jovens e Adultos na localidade estudada. Essa falta de uniformidade demonstra que a EJA ainda não está consolidada como disciplina padrão nos programas de curso das IES. No âmbito nacional, dados do Censo

Educacional Superior de 2024, demonstram que entre os 15 maiores cursos de licenciatura, o curso de Pedagogia encabeça a primeira posição com 878.732 estudantes matriculados, perfazendo 55,3%, ou seja, mais da metade ou aproximadamente 880 mil estudantes matriculados.

Os cursos de Matemática, Ciências Biológicas e Letras, também apresentam essa disparidade de cargas horárias entre as IES. No entanto, os cursos de Educação Física da ALFAUNIPAC e FAPAC apresentam carga horária de 220h.

À vista disso, há uma omissão educativa inquietante, pois o artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), dispõe sobre as finalidades da educação superior, pois tem como objetivo “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimentos, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua”. Portanto, ao verificar que ainda temos instituição de ensino superior no Vale do Aço e no Vale do Rio Doce que não reconhece a EJA como componente curricular nas matrizes curriculares das licenciaturas oferecidas, esta IES como provedora de Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica em contrapartida, caminha no sentido inverso da lei, onde no item VIII do artigo 43, propõe que as instituições de ensino superior devem “atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares”. Afinal, a Educação de Jovens e Adultos, faz parte da educação básica.

A LDB (nº 9.394/1996) não estabelece diretamente a obrigatoriedade das IES de manterem a EJA nas estruturas curriculares dos cursos de licenciaturas, mas define no art.37 que a Educação de Jovens e Adultos é modalidade da educação básica. Dessa forma, as Instituições de Ensino Superior em exercício das funções legais de formar profissionais em educação, devem incluir a formação docente em EJA em seus currículos, para contribuir com a inclusão dos Jovens, Adultos e Idosos, nos espaços escolares que lhes compete. Ademais, no que demanda a lei supracitada, faz-se relevante citar o art. 43 novamente, visto que formaliza a função da educação superior, em que os profissionais formados devem ter habilidades profissionais “para a participação na sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua,” e no art.61 aponta que “a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica;” amparam em formato legal a necessidade das IES

prepararem futuros docentes para o trabalho com a EJA, contribuindo para uma educação inclusiva e de qualidade.

O resultado deste estudo comunga com as pesquisas de autores como Soares e Simões (2004), Carvalho e Bomfim (2013), Bomfim e Ventura (2015), Pereira e Lima (2017), Amorim e Duques (2017), Vieira (2022) e De Paiva e Pires (2024), no que tange aos cursos de licenciaturas ofertados por grande parte das Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil, não contemplam em seus programas de cursos conteúdos voltados para a formação de professores para EJA, exceto o curso de Pedagogia. Tais autores, em convergência apresentam essa lacuna de falta de formação inicial adequada para os docentes em exercício no trabalho voltado para a Educação de Jovens e Adultos – fator esse que incide na necessidade de melhoria e atualizações no currículo sendo, dessa forma, uma carência da formação de professores.

Em síntese, os dados analisados evidenciam que a formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos ainda se apresenta de forma fragmentada, desigual e insuficiente nas licenciaturas ofertadas pelas IES investigadas, com destaque para a ausência da EJA como componente curricular em diversos cursos (Quadro 4) e para a substancial disparidade das cargas horárias quando essa disciplina é ofertada (Quadro 3). Embora o curso de Pedagogia assuma um papel central na formação docente para a EJA, essa centralidade não se traduz em uma padronização ou consolidação curricular, o que revela a fragilidade do reconhecimento da modalidade no âmbito da educação superior. Tal cenário contraria as determinações da LDB nº 9.394/1996, que atribui às IES a responsabilidade de contribuir para o aprimoramento da educação básica e para a formação de profissionais aptos a atuar em suas diferentes etapas e modalidades. Assim, os resultados reafirmam a urgência de revisão e fortalecimento dos currículos das licenciaturas, de modo a assegurar uma formação docente comprometida com a inclusão, a equidade e a qualidade da Educação de Jovens e Adultos, superando uma lacuna histórica já apontada por diversos estudos na área.

Quadro 4 – Quantitativo de Cursos de Graduação em Licenciatura que apresentam disciplina de EJA na Matriz Curricular.

Cursos/Graduação Licenciatura	Nº de IES que oferecem Cursos/Graduação Licenciatura	Apresentam disciplinas de EJA/Matriz Curricular	% de Graduação/Licenciatura Com disciplinas de EJA/Matriz Curricular
Artes Visuais	1	0	0,0 %
Ciência Biológicas	4	3	75,0%
Ciências Sociais	2	0	0,0 %

Educação Especial	3	3	100,0%
Educação Física	4	3	75,0%
Ensino Religioso	1	0	0,0 %
Filosofia	2	1	50,0%
Física	2	1	50,0%
Geografia	2	0	0,0%
História	2	1	50,0%
Letras	5	3	60,0%
Matemática	7	3	42,0%
Pedagogia	14	12	85,7 %
Química	2	0	0,0 %

Fonte: elaboração própria.

No âmbito desta pesquisa, o quadro 5 a seguir contribui para desvelar o cenário que permeia a formação dos docentes que atuam nas escolas estaduais de Educação Básica que ofertam a EJA nas Regiões Metropolitanas do Vale do Aço (Coronel Fabriciano, Ipatinga, Timóteo e Santana do Paraíso), do colar metropolitano (Guanhães, Mantena, Caratinga, João Monlevade e Aimorés) e a região imediata do Vale do Rio Doce (Governador Valadares). O quadro 5 contém dados coletados do INEP a partir de um recorte espacial de 2014, 2022 a 2024, especificando o número de Escolas Estaduais da Educação Básica, o número de Escolas Estaduais que oferecem EJA, o número de docentes que trabalham na EJA, o número de docentes com formação em licenciatura, bacharelado, docentes com ensino médio / inferior, docentes com Normal / Magistério e docentes com ensino superior em andamento

Quadro 5 - Dados do INEP: Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ano base: 2014, 2022 a 2024.

(Continua)

Município/ Ano	Nº de Escolas Estaduais Educação Básica	Nº de Escolas Estaduais com EJA	Nº de docentes na EJA	Docentes com Licenciatura	Docentes com Bacharelado	Docentes com Ensino Médio/Inferior	Docentes Com Normal/Magistério	Docentes com Ensino Superior em Andamento
Ipatinga 2014	25	7	110	105	1	3	0	1
Ipatinga 2022	25	8	184	181	3	0	0	0
Ipatinga 2023	25	9	166	163	2	1	0	0
Ipatinga 2024	25	8	154	153	0	1	0	0
Governador Valadares 2014	49	24	304	268	14	7	1	14
Governador Valadares 2022	48	24	370	352	15	3	0	0
Governador Valadares 2023	48	24	353	336	12	5	0	0
Governador Valadares 2024	48	24	318	308	6	3	1	0
Aimorés 2014	9	1	14	13	0	1	0	0

Quadro 5 - Dados do INEP: Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ano base: 2014, 2022 a 2024.

(Continuação)

Município/ Ano	Nº de Escolas Estaduais Educação Básica	Nº de Escolas Estaduais com EJA	Nº de docentes na EJA	Docentes com Licenciatura	Docentes com Bacharelado	Docentes com Ensino Médio/Inferior	Docentes Com Normal/Magistério	Docentes com Ensino Superior em Andamento
Aimorés 2022	9	5	62	51	2	9	0	0
Aimorés 2023	9	3	35	34	0	1	0	0
Aimorés 2024	9	3	34	32	1	1	0	0
Caratinga 2014	26	7	90	83	3	1	0	3
Caratinga 2022	23	6	58	58	0	0	0	0
Caratinga 2023	23	5	62	62	0	0	0	0
Caratinga 2024	23	5	57	56	0	1	0	0
Guanhães 2014	10	4	47	36	2	5	1	3
Guanhães 2022	9	6	73	65	4	1	0	0
Guanhães 2023	9	6	74	68	1	5	0	0
Guanhães 2024	9	4	43	41	1	1	0	0

Mantena 2014	4	2	34	24	8	0	1	1
Mantena 2022	4	2	39	37	1	1	0	0
Mantena 2023	4	3	38	36	1	1	0	0
Mantena 2024	4	2	31	31	0	0	0	0
João Monlevade 2014	13	3	43	37	4	0	0	2
João Monlevade 2022	11	5	77	68	6	3	0	0
João Monlevade 2023	11	5	61	58	1	2	0	0

Quadro 5 - Dados do INEP: Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ano base: 2014, 2022 a 2024.

(Conclusão)

Município/ Ano	Nº de Escolas Estaduais Educação Básica	Nº de Escolas Estaduais com EJA	Nº de docentes na EJA	Docentes com Licenciatura	Docentes com Bacharelado	Docentes com Ensino Médio/Inferior	Docentes Normal/Magistério	Com Docentes com Ensino Superior em Andamento
-------------------	--	---------------------------------------	--------------------------	---------------------------------	--------------------------------	--	-------------------------------	---

João Monlevade 2024	11	3	33	31	2	0	0	0
Coronel Fabriciano 2014	15	4	68	62	3	1	0	2
Coronel Fabriciano 2022	14	6	97	89	6	2	0	0
Coronel Fabriciano 2023	11	6	83	79	2	2	0	0
Coronel Fabriciano 2024	11	6	80	75	4	1	0	0
Santana do Paraíso 2014	6	2	36	34	1	0	0	1
Santana do Paraíso 2022	6	2	33	32	0	1	0	0
Santana do Paraíso 2023	6	2	25	25	0	0	0	0
Santana do Paraíso 2024	6	2	19	18	0	1	0	0
Timóteo 2014	12	4	49	48	1	0	0	0
Timóteo 2022	11	5	82	74	4	4	0	0
Timóteo 2023	11	5	67	64	2	1	0	0

Timóteo 2024	9	2	63	61	1	1	0	0
-----------------	---	---	----	----	---	---	---	---

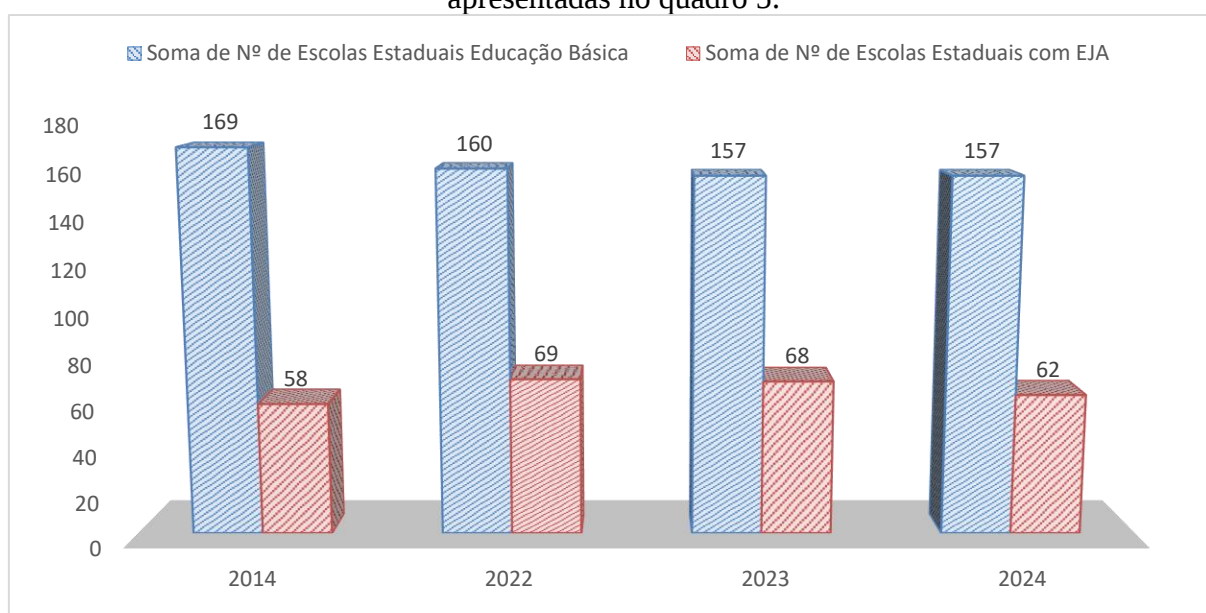
Fonte: elaborado própria.

A partir dos dados relacionados no quadro 5, construímos o gráfico 4, selecionando as escolas estaduais da educação básica nas regiões especificadas, bem como das escolas que ofertam a Educação de Jovens e Adultos. Observamos que ao longo de 10 anos (2014 a 2024) paulatinamente ocorreu um decréscimo das escolas estaduais de Educação Básica de 160 instituições para 157, ao passo que entre 2023 e 2024 a quantidade de escolas se manteve invariável. Quanto às escolas estaduais que oferecem a EJA, ocorreu um aumento significativo de 58 instituições para 69 de 2014 a 2022. Nessa sequência, houve queda dessas unidades de ensino de 68 para 62 escolas de 2022 a 2024. Entretanto, a quantidade de escolas que disponibilizam a EJA cresceu no percurso de 2014 a 2024 com certa instabilidade.

Dessa forma, os dados expostos no quadro supracitado evidenciam que as cidades em análise apresentam um número de docentes com licenciatura que trabalham na Educação de Jovens e Adultos – EJA de forma satisfatória, com ressalva para alguns municípios que ainda não contemplam todo o seu quadro de professores com formação/habilitação para o componente curricular que ministra.

Assim, é premente repensar o cenário de práticas pedagógicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos, sobretudo na formação inicial dos professores, por isso, a qualificação desses profissionais, amparada pelas IES, tem destaque significativo para o efetivo trabalho com essa modalidade de ensino.

Gráfico 4 – Representação gráfica do quantitativo de escolas estaduais da Educação Básica e das escolas que contemplam a Educação de Jovens e Adultos anos base 2014, 2022 a 2024 apresentadas no quadro 5.



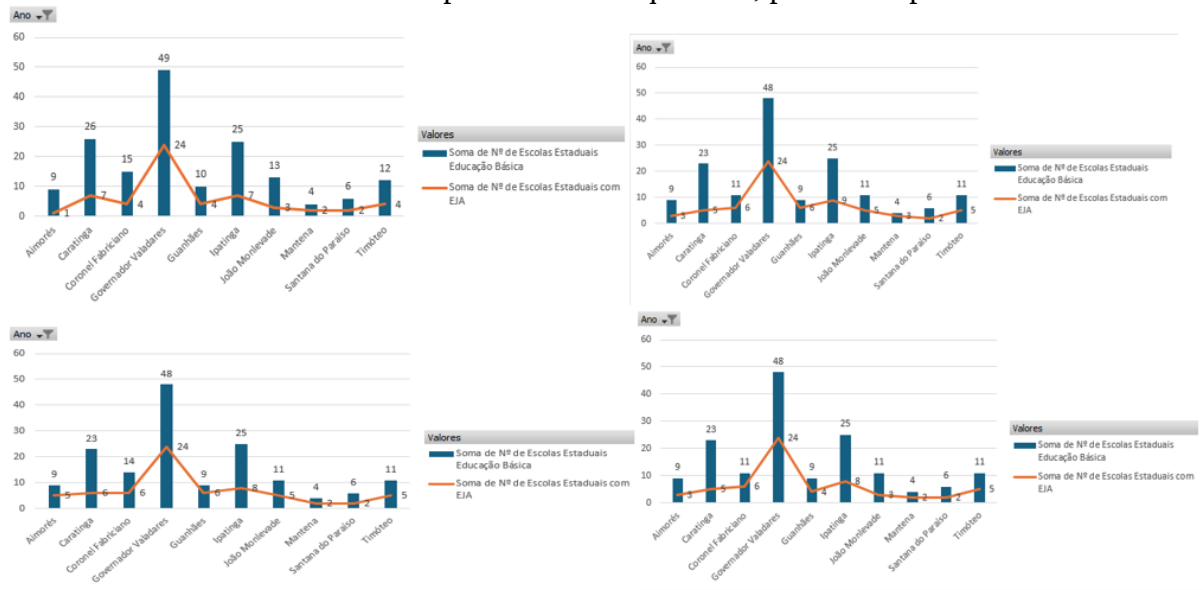
Fonte: elaboração própria.

O panorama apresentado nos gráficos 4 e 5 sugere citar o Plano Nacional de Educação – PNE (2014 -2024) nos termos que abarcam a EJA, a indicar a Meta 8 que propõe aumentar o nível médio de formação escolar das pessoas na faixa etária de 18 a 29 anos, a Meta 9 que incide sobre aumentar o índice de alfabetização dos cidadãos acima de 15 anos e a diminuição do analfabetismo funcional -, a Meta 10 que incide sobre a oferta de vagas para a EJA do ensino fundamental, médio e na forma profissionalizante integrada. Tais metas são apoiadas por um plano de ações alinhadas para fortalecer a Educação de Jovens e Adultos na esfera nacional. Nessas circunstâncias, os dados gráficos sugerem um processo de reformulação das escolas públicas estaduais do ensino básico no que tange à execução do PNE e à implementação das estratégias do objeto do Plano para alcançar as Metas (PNE, 2024). Esse caminho pode ter resvalado na diminuição do quantitativo de escolas da região estudada no decorrer de oito anos até atingir a estabilidade nos dois últimos anos, na data da pesquisa.

Em consonância com os objetivos da pesquisa, a estratégia 10.8 da Meta 10 propõe a disponibilidade da formação inicial docente em instituições públicas e privadas para o trabalho com a EJA, a fim de formar profissionais aptos para a docência com a Educação de Jovens e Adultos integrada à formação profissional, ao atendimento de pessoas com deficiência, às pessoas privadas de liberdade (Meta 9), enfim, a todos que no decorrer da vida, não tiveram acesso à educação básica na idade adequada

No diagnóstico evidenciado no gráfico 5, já citado no contexto anterior, traçamos um paralelo entre o número de escolas estaduais da educação básica por município e o número dessas escolas que oferecem a Educação de Jovens e Adultos, verificamos que as cidades de Governador Valadares, Ipatinga e Caratinga possuem a maior quantidade de escolas Estaduais de Educação Básica e não contemplam a Educação de Jovens e Adultos nessa paridade. Os demais municípios também apresentam o quantitativo de escolas sem consonância com a oferta da EJA, denotando que, de modo geral, a Educação de Jovens e Adultos, uma modalidade da Educação Básica não está distribuída de forma ampla e irrestrita nas próprias escolas de Educação Básica.

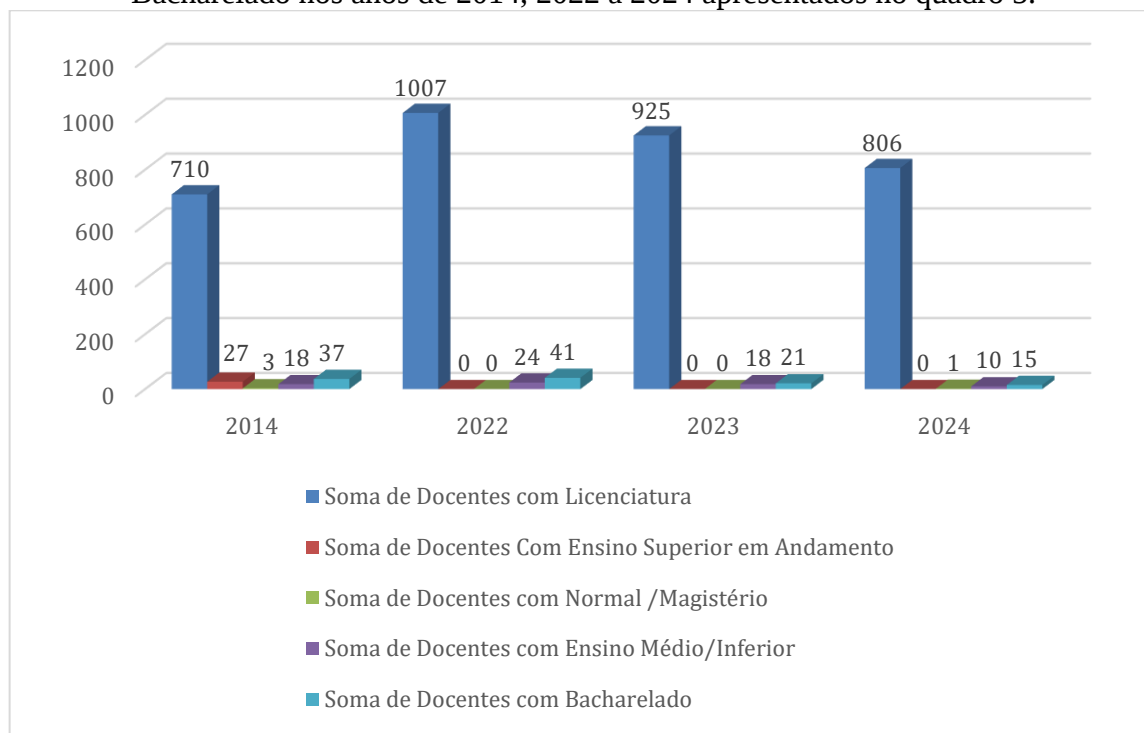
Gráfico 5 – Representação gráfica do quantitativo total de escolas estaduais da Educação Básica e das escolas que contemplam a Educação de Jovens e Adultos anos base 2014, 2022, 2023 e 2024 apresentadas no quadro 5, por município.



Fonte: elaboração própria.

O gráfico 6 retrata o desenvolvimento acadêmico para docentes com Licenciatura, com Ensino Superior em Andamento, com Normal Superior/Magistério, Ensino Médio/Inferior e Bacharelado nos anos de 2014, 2022 a 2024, que trabalham na Educação de Jovens e Adultos.

Gráfico 6 – Representação gráfica do quantitativo total de docentes com Licenciatura, com Ensino Superior em Andamento, com Normal Superior/Magistério, Ensino Médio/Inferior e Bacharelado nos anos de 2014, 2022 a 2024 apresentados no quadro 5.



Fonte: elaboração própria.

No intervalo de oito anos entre 2014 e 2022, observamos um aumento de docentes habilitados com licenciatura e um leve aumento de docentes com bacharelado. A partir de 2022 até 2024 ocorreu uma diminuição dos profissionais licenciados, com ensino médio inferior e com bacharelado. Observa-se ainda, a atuação de um professor com formação normal/magistério. Nesse percurso, nos despertou atenção a existência de docentes com formação de ensino médio atuando na EJA.

A análise do gráfico denota uma prevalência de docentes com licenciatura, consolidando-se como o principal perfil entre os profissionais que lecionam ou ministram aulas na Educação Básica, tendo em vista o recorte temporal da pesquisa. Além disso, considera-se também o elevado quantitativo de licenciados entre 2014 (710 docentes) e 2022 (1007 docentes), fato que permite a reflexão das políticas que conduzem os critérios da formação superior para o magistério, conforme determina a LDB (Lei nº 9.394/1996).

Por outro lado, a partir de 2023 (925 docentes) e, de forma mais acentuada, em 2024 (806 docentes), observou-se uma redução no número de docentes licenciados, fatores que revelam situações, como: os possíveis processos de evasão profissional, aposentadorias, reorganizações institucionais ou dificuldades de reposição de quadros docentes qualificados. A

se considerar, a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), com a implantação dos Itinerários formativos, acrescentando carga horária de no mínimo 600 horas na organização curricular da Base Nacional Comum Curricular de acordo com o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Sendo assim, o NEM priorizou as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática aumentando a carga horária desses conteúdos e diminuindo a carga horária das demais disciplinas do currículo básico comum, como Química, Física e Filosofia.

De modo simultâneo, o levantamento demonstra a presença residual de docentes com Ensino Superior/Magistério, Ensino Médio ou inferior, Bacharelado, mesmo com oscilações ao longo dos anos. Tais dados podem ser provenientes da alteração no Art.61 no inciso IV da LDB 1996, que abre precedente para os “profissionais de notório saber ou experiência profissional específica comprovada por titulação ou prática de ensino” de atuar em áreas afins, como docente na rede pública de educação básica.

Embora haja um avanço na formação de licenciatura como formação predominante, ainda são frágeis os projetos na consolidação de uma política contínua de formação docente plenamente alinhada às demandas das diferentes modalidades da Educação Básica, entre elas a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Entre os fatores que se destacam na queda de profissionais licenciados, sobressai-se a remuneração insatisfatória. Conforme Torres (2016), a diferença existente entre a carga horária de trabalho e a remuneração dos professores constitui um dos fatores centrais de insatisfação e desestímulo na trajetória profissional docente. Esse fator, muitas vezes, impulsiona os profissionais qualificados a migrarem para outras áreas de atuação.

Para além do fator financeiro, nota-se que o “status social” é outra incidência nessa redução das licenciaturas. A visão social de menor valorização aos professores incide sobre os dados em análise. Em consonância com Freitas (2019), a desvalorização social da docência influencia diretamente a construção de uma percepção negativa dos estudantes acerca dessa profissão.

É válido ressaltar que há outros fatores que são responsáveis pela redução de profissionais licenciados, impactando diretamente no trabalho com a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Nesta pesquisa, não se pretende esgotá-los, mas refletir, em certa medida, os que mais são expressivos nesse contexto. Logo, torna-se pertinente ampliar a discussão acerca da formação inicial e do alinhamento curricular dos cursos de licenciatura às particularidades dessa modalidade de ensino.

Os gráficos 7 e 8 nas páginas seguintes expõem os dados organizados no Quadro 6 a seguir, com o propósito de destacar a evolução das matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas principais regiões pesquisadas do Vale do Aço e o Vale do Rio Doce no período compreendido de 2014, 2022 a 2024. A figura representada possibilita observar as alterações constatadas no intervalo temporal especificado, favorecendo a percepção da movimentação dos estudantes da EJA nos municípios destacados.

Quadro 6 – Dados do INEP: Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ano base: 2014, 2022 a 2024 “Evolução da matrícula por rede de ensino – Educação de Jovens e Adultos - Rede estadual – Município – 2014, 2022 a 2024.”

(Continua).

Município	Ano	Número de matrículas (EJA)
Ipatinga	2014	3.884
Ipatinga	2022	1.624
Ipatinga	2023	1.063
Ipatinga	2024	1.023
Governador Valadares	2014	3.623
Governador Valadares	2022	1962
Governador Valadares	2023	1.662
Governador Valadares	2024	1.334
Timóteo	2014	437
Timóteo	2022	337
Timóteo	2023	331
Timóteo	2024	317
Aimorés	2014	69
Aimorés	2022	205
Aimorés	2023	165
Aimorés	2024	118
Caratinga	2014	1.767
Caratinga	2022	592
Caratinga	2023	616
Caratinga	2024	597
Guanhães	2014	428
Guanhães	2022	859
Guanhães	2023	538
Guanhães	2024	374
Mantena	2014	937
Mantena	2022	735
Mantena	2023	579
Mantena	2024	367
João Monlevade	2014	651
João Monlevade	2022	548
João Monlevade	2023	437
João Monlevade	2024	348
Coronel Fabriciano	2014	762
Coronel Fabriciano	2022	360
Coronel Fabriciano	2023	286

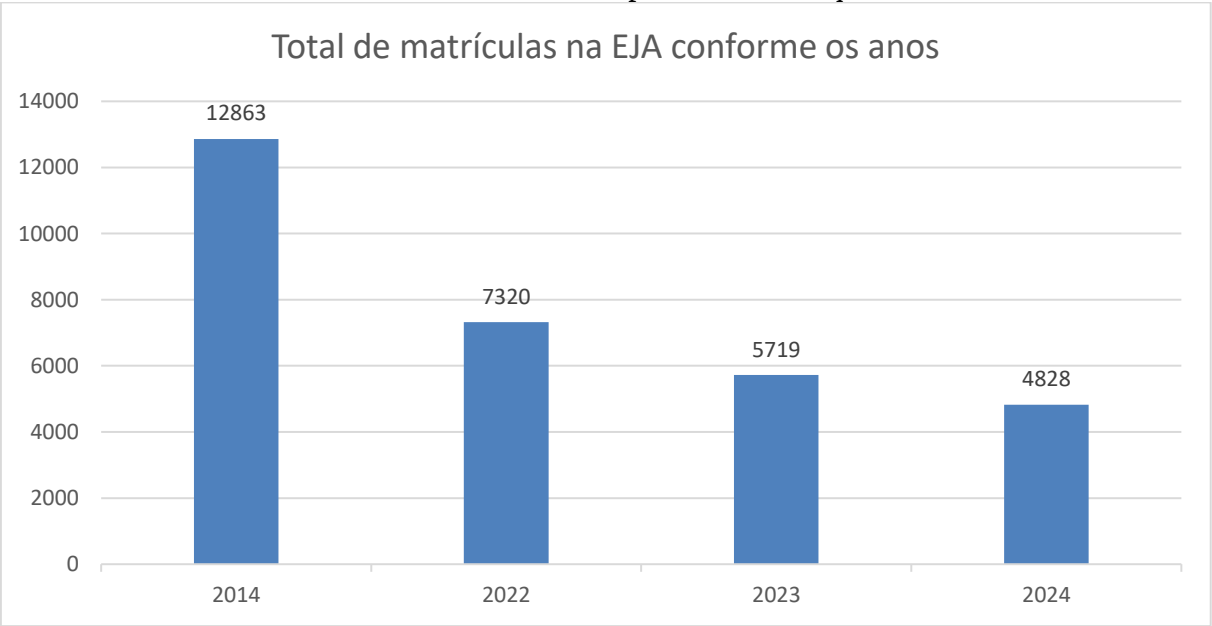
Quadro 6 – Dados do INEP: Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ano base: 2014, 2022 a 2024 “Evolução da matrícula por rede de ensino – Educação de Jovens e Adultos - Rede estadual – Município – 2014, 2022 a 2024.”
(Conclusão).

Município	Ano	Número de matrículas (EJA)
Coronel Fabriciano	2024	309
Santana do Paraíso	2014	305
Santana do Paraíso	2022	98
Santana do Paraíso	2023	42
Santana do Paraíso	2024	41

Fonte: Ministério da Educação (2023).

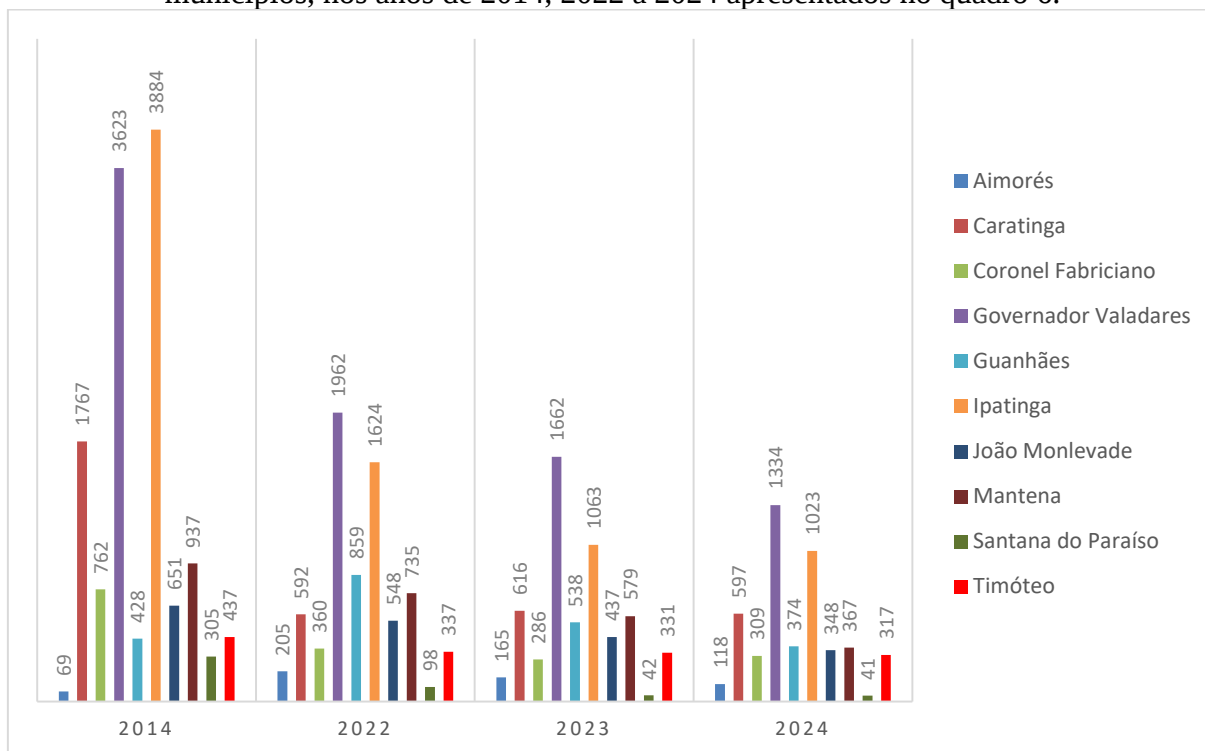
O gráfico 7(de forma macro) e o gráfico 8 (de forma micro) demonstram uma redução significativa e constante no quantitativo de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período utilizado para análise.

Gráfico 7 – Representação gráfica do quantitativo total de matrículas na EJA, conforme os anos de 2014, 2022 a 2024 apresentados no quadro 6.



Fonte: elaboração própria.

Gráfico 8 – Representação gráfica do quantitativo total do número de matrículas na EJA por municípios, nos anos de 2014, 2022 a 2024 apresentados no quadro 6.



Fonte: elaboração própria.

No ano de 2014, nota-se um aumento de matrículas (12.863), em contraste com os dados mais recentes. Em 2022, o total cai para 7.320 matrículas. Tal movimento descendente prolonga-se nos anos subsequentes, alcançando 5.719 matrículas em 2023 e reduzindo-se para 4.828 em 2024, configurando-se como um processo contínuo de esvaziamento da Educação de Jovens e Adultos.

Segundo a autora Di Pierro (2025), a redução das matrículas da Educação de Jovens e Adultos está relacionada a um fenômeno multifatorial, que tem quatro fatores principais. O primeiro deles refere-se às condições de vida da população, que enfrenta, muitas vezes, uma mobilidade social complexa, que a impede de frequentar os espaços escolares, fator socioeconômico preocupante.

Somado a isso, o segundo fator diz respeito às falhas nas políticas públicas voltadas à EJA, evidenciadas pela baixa prioridade atribuída à modalidade, pelo financiamento insuficiente, pela fragilidade na articulação entre os entes governamentais e por equívocos na gestão, como a oferta restrita de cursos no período noturno, desconsiderando as especificidades de públicos que teriam maior disponibilidade durante o dia.

Ainda, o terceiro fator incide sobre a ausência de uma cultura do direito à educação ao longo da vida. Esse aspecto desconsidera que o público da EJA não possui, em sua maioria,

acesso aos recursos tecnológicos. Isso recai sobre a necessidade de políticas públicas governamentais em relação à modalidade.

Por fim, destaca-se a inadequação da oferta da EJA, resultado da rigidez do modelo escolar, do valor de custeio do estudante da Educação de Jovens e Adultos para municípios e estados, a certificação de conclusão do ensino médio através do Encceja e Enem, pouca flexibilidade de tempos e espaços, de currículos desajustados e do despreparo dos educadores, são fatores que tornam a modalidade pouco atrativa. Nesse contexto, a educação deixa de ser significativa para os adultos, que, sem a obrigatoriedade de permanência na escola, não encontram um ambiente acolhedor nem condições adequadas de aprendizagem, o que compromete a qualidade do ensino e contribui para a evasão.

Dessa forma, esse cenário condiciona obstáculos estruturais que permeiam a EJA, tais como: a diminuição da demanda, o abandono escolar, a dificuldade em conciliar o trabalho e o estudo por parte do público atendido e, possivelmente, a insuficiência de políticas públicas voltadas à permanência e valorização da EJA. Nesse quadro, esse declínio nas matrículas na Educação de Jovens e Adultos sugere a necessidade de repensar estratégias pedagógicas, curriculares e de gestão, que possibilitem o amparo mais atrativo e acessível, considerando as peculiaridades dos sujeitos jovens e adultos.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Nº 9.394/1996), em seu artigo 37, determina que “A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 2010). Somado a isso, a Organização das Nações Unidas (ONU), em seu documento “Agenda 2030”, prevê que uma das metas dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) é ampliar de forma significativa o contingente de jovens e adultos que desenvolvam habilidades pertinentes voltadas à inserção no mercado de trabalho, ao trabalho digno e ao empreendedorismo.

Os documentos normativos supracitados reconhecem a Educação de Jovens e Adultos como indispensável para garantir o direito à educação e o desenvolvimento de habilidades voltadas ao trabalho e à inclusão social. Entretanto, o decréscimo das matrículas dessa modalidade de ensino no Vale do Aço e no Vale do Rio Doce (MG) evidencia um desalinhamento entre esses direcionamentos e a realidade local, indicando fragilidades na implementação de políticas públicas eficazes, formação de professores e demandas regionais. Assim, os dados apresentados reforçam a importância de aprofundar o debate sobre o papel da

EJA no sistema educacional brasileiro, especialmente no que tange ao direito à educação ao longo da vida e à promoção da inclusão social.

Os dados dispostos anteriormente nos quadros 5 e 6 foram retirados do Catálogo de Escolas do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), através do Ministério da Educação (MEC), disponibilizados a partir dos resultados do Censo Escolar 2023, para a consulta pública. No Sistema de Catálogo de Escolas, foi possível consultar os dados cadastrais de todas as Escolas de Educação Básica que responderam ao Censo Escolar das Regiões do Vale do Aço e do Vale do Rio Doce. Das cento e duas cidades da Região do Vale do Rio Doce (RMVR), analisamos as cidades de Timóteo, Ipatinga e Santana do Paraíso que compõem a Região Metropolitana do Vale do Aço (RMVA), assim como a cidade de Caratinga dentre as vinte e quatro (24) cidades do Colar Metropolitano do Vale do Aço (CMVA).

A partir desse recorte dos municípios dos Vales, nos atemos a trabalhar com os dados de 10 municípios que fazem parte da Região Geográfica Intermediária e Imediata, incluindo as cidades de Governador Valadares, João Monlevade, Aimorés, Guanhães e Mantena. Através do acesso ao portal do INEP, foi possível obter o quantitativo de escolas da esfera pública estadual de ensino das regiões estudadas, o quantitativo de escolas estaduais que contemplam a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos – EJA, o quantitativo de docentes que trabalham com a EJA, “a evolução do número de docentes – rede estadual – EJA – município - 2014 a 2024, a evolução da escolaridade (%) dos docentes – rede estadual – EJA – município – 2014 a 2024, evolução da matrícula por rede de ensino – Educação de Jovens e Adultos – rede estadual – Município – 2014 a 2024.” O catálogo oferece dados significativos das modalidades de ensino das redes da educação pública e privada de todo o território nacional.

A observância dos dados dos quadros 5 e 6 mostra a possibilidade do cruzamento dos resultados da pesquisa compilados no quadro 3, como nome das IES, Municípios, Licenciaturas nessas IES, Licenciaturas com matrizes curriculares com EJA/carga horária, quantidades de IES na data da pesquisa e o tipo de credenciamento das IES do Vale do Aço e do Vale do Rio Doce com os dados apresentados das escolas estaduais das respectivas regiões que contemplam a EJA e a evolução do quantitativo de docentes e formação acadêmica, quanto à EJA no marco temporal de 2014, 2022 a 2024, bem como fomentar o problema de pesquisa que permeia este estudo: como as licenciaturas no Vale do Aço e no Vale do Rio Doce preparam futuros docentes para atuarem na Educação de Jovens e Adultos – EJA? Neste contexto, dar materialidade à proposição do objetivo geral analisando os dados da investigação da estrutura curricular das graduações em licenciatura e como objetivos específicos: a) Investigar como os cursos de

licenciatura das IES do Vale do Aço e do Vale do Rio Doce preparam os docentes em formação para atuarem na Educação de Jovens e Adultos – EJA, a partir das matrizes curriculares como documentos; b) identificar boas práticas pedagógicas significativas a partir dos relatos e impressões da trajetória educacional dos estudantes egressos da EJA do Vale do Aço – MG; c) produzir uma temporada de podcast relatando as experiências e memórias formativas de estudantes da EJA como produto educacional, com a Educação de Jovens e Adultos – EJA.

3 FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Este capítulo tem como objetivo abordar um breve retrato da EJA no Brasil, sob a perspectiva da influência de Paulo Freire, uma vez que o autor, ao ser considerado o patrono da Educação Brasileira, é amplamente citado com mais de 12.021 citações da obra *Pedagogia do oprimido* ([1968] 2023), de acordo com o Open Syllabus Project (OSP).

Optou-se por um recorte temporal que tornasse a pesquisa o mais atual possível, dentre os anos de 2013 a 2024, a partir dos descritores “Formação de Professores + EJA”. Foram utilizados como fontes de pesquisas o “Google acadêmico” e o “SciELO-Brasil” a considerar a articulação dos artigos encontrados com a temática para o amparo bibliográfico como base teórica. Ainda, optamos por um marco temporal que fizesse dos textos e artigos disponíveis de tal forma que fossem exequíveis os levantamentos das análises de dados coletados dentro do período vigente desta pesquisa de mestrado em educação.

3.1 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e a Influência de Paulo Freire

Esta seção tem como proposta apresentar o repertório da trajetória de vida do educador Paulo Freire a partir da obra “O Educador: Um Perfil de Paulo Freire”, de Haddad (2019). O autor traz à tona a prática de excelência de alfabetização desenvolvida por Paulo Freire em Angicos, no Rio Grande do Norte, que alfabetizou, em 40 horas, 300 jovens e adultos, assim como toda sua trajetória como educador no Brasil e no âmbito internacional.

Esse livro contribuiu para a fundamentação teórica básica desta pesquisa no que tange ao contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e, a partir do perfil traçado por Haddad (2019) de Freire, que busca levar aos que desconhecem o educador, caminhos para sustentar embasamentos teóricos reais, com o intuito de conhecer verdadeiramente a vida e obra de um educador/pensador. Na perspectiva de entender a trajetória da Educação de Jovens e Adultos – EJA no Brasil, traça-se um breve relato histórico dessa modalidade de ensino.

O grande precursor da Educação de Jovens e Adultos no Brasil foi Paulo Freire, nomeado em 13 de abril de 2012 como Patrono da Educação Brasileira no então governo de Dilma Rousseff. De acordo com Haddad (2019), a experiência em Angicos, no Rio Grande do Norte, proporcionou notoriedade a Freire quando trezentos jovens e adultos foram alfabetizados em 40 horas. Os planos do pensador em educação eram propagar para todo o país seu método pedagógico de alfabetização, com o propósito de diminuir o índice de analfabetismo brasileiro

e proporcionar dignidade à população desprovida da oportunidade sociocultural de consolidar a escrita e a leitura. Mas, o regime político do Brasil em 1964 recaiu na ditadura militar. Nesse contexto, o educador começa a ser perseguido pelos militares e foi obrigado a se exilar em outros países. Dessa forma, o método pedagógico de alfabetização de Freire foi interrompido no Brasil, mas sua sensibilidade, amor incondicional e dedicação pela educação o impulsionaram a continuar seus estudos para a alfabetização/ ensino/aprendizagem que não estagnaram e nem se perderam nessa trajetória de exílio com vasta produção pedagógica educacional.

Depois de 15 anos de exílio, em 1979, Paulo Freire retorna ao Brasil, trazendo na bagagem um acervo bibliográfico autoral de excelência. Em solo brasileiro, atuou como professor na faculdade de educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP), foi secretário de educação do Governo de Luiza Erundina, em São Paulo, dentre outras centenas de atribuições desempenhadas no Brasil e em vários países pelos quais passou enquanto na condição de exilado, fortaleceram seu renomado currículo como educador.

Retomando a trajetória de Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação de São Paulo, em 1989, é importante salientar a idealização e a criação de uma portaria deliberativa para a criação dos Conselhos Escolares, em que de acordo com a descrição de Haddad (2019):

[...], os conselhos, de natureza deliberativa, seriam implantados em todas as escolas, com a participação de alunos e pais, professores, outros funcionários, enfim, de toda a comunidade escolar. Era a primeira instância do processo de descentralização e divisão de poder, um chamado à participação da sociedade na construção cotidiana da escola. [...] (Haddad, 2019, p. 199).

Provavelmente, a criação e implantação dos conselhos escolares nas mais de 600 escolas municipais do Estado de São Paulo abriu caminhos para a democratização da gestão escolar unilateral, permitindo a participação da comunidade de pais, alunos, funcionários e professores terem representatividade na gestão escolar, ou seja, uma gestão democrática e participativa, feita por várias mãos. Graças a essa iniciativa de Freire, hoje temos em todas as escolas públicas do Brasil, o Colegiado Escolar, que tem a função deliberativa e representativa dos pares na escola em decreto firmado.

A gestão de Paulo Freire como secretário traça novos rumos para as escolas municipais paulistas quando:

Reafirmava as novas diretrizes à comunidade escolar: democratização da gestão; melhoria no acesso e permanência dos alunos; avanço nas qualidades

da educação, obtida por meio de um novo currículo e formação de professores; e educação também para jovens e adultos (Haddad, 2019, p. 202).

Ainda enfatizando os feitos de Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação de São Paulo e entrelaçando tais feitos com o contexto histórico da EJA, foi implantado pelo educador o Programa de Educação de Adultos (EDA) e o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) no estado de São Paulo. O programa MOVA foi iniciado em Angicos. Os dois programas foram protagonistas do 1º Congresso de Alfabetizadores idealizado por Freire em 1990. Nesse congresso, Freire:

[...] concretizou de forma radical a ideia de ouvir alunos e alunas em processo de aprendizagem, com relatos de seus desafios, esperanças, dificuldades e conquistas. Paulo observou em silêncio, atento às falas, saboreando um sonho que via se transformando em realidade: alfabetizar o povo da sua terra (Haddad, 2019, p. 206).

O Diário Oficial do Município de São Paulo publicou a exoneração de Paulo Freire a pedido, em 27 de maio de 1991, deixando como um de seus legados na função de Secretário Municipal de Educação, o Estatuto Municipal do Magistério, que unificava as leis que regiam o funcionamento das escolas municipais. Freire se despediu de todos da sua equipe de trabalho, escrevendo:

“[...]. Nossa ação se orientou pelo compromisso de construir uma escola bonita, voltada para a formação social crítica e para uma sociedade democrática, escola essa que deve ser um espaço de educação popular e não apenas um lugar de transmissão de alguns conhecimentos, [...]. Hoje me afasto da Secretaria como Secretário, não como educador, seguro de que esta orientação político-pedagógica prosseguirá, [...]” (Freire, 1991).

Em 1991, Paulo Freire se despede da função de secretário municipal de São Paulo acreditando que seu sucessor iria dar continuidade à sua proposta de trabalho. O professor da PUC, Mário Sérgio Cortella, então assessor especial de Paulo Freire, toma posse da Secretaria reafirmando no decorrer dos quatro anos de governo da Secretaria de Educação de Erundina os pressupostos sugeridos por Freire.

Em contrapartida, o educador Paulo Freire segue seu caminho, traçando contribuições importantes para a educação com a retomada de suas escritas, concebendo obras que relatam suas experiências no setor público, trazendo à tona e problematizando a realidade que abarca essa ceara institucional. Freire, dentre outros livros, publica seu último livro em 1997, *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Esta obra se consolida como a última publicação do educador para professores em vida. Mas, importante ressaltar que o livro

Pedagogia do oprimido publicado em 1968 está traduzido em dezessete idiomas, denotando seu considerável significado nacional e internacional na área da educação mundial.

3.2 A Formação Inicial dos/das Docentes em EJA

A Educação de Jovens e Adultos - EJA é prioritariamente responsabilidade da esfera Estadual para o ensino médio e Municipal, para o ensino fundamental, projetada como política pública educacional federal, a fim de favorecer os cidadãos que não tiveram acesso à educação básica em tempo regulamentar. Dessa forma, Ventura argumenta acerca dessa modalidade de ensino:

Defendemos que a Educação de Jovens e Adultos não está fora nem acima da sociedade brasileira, ela é parte constituída e constituinte do todo social, sendo que o processo histórico que nos trouxe até aqui foi capaz de configurar uma das sociedades mais desiguais do mundo. Assim, a especificidade da EJA requer analisá-la a partir daquilo que tem caracterizado a expansão capitalista no país, isto é, o desenvolvimento dependente, desigual e associado ao grande capital, instrumento de viabilização da inserção subalterna brasileira na divisão internacional do trabalho, destinado à grande formação para o trabalho simples (Ventura, 2015, p. 212).

Percebe-se que, de acordo com o autor referido acima, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil não existe separadamente da sociedade, mas é parte integrante dela. Em consonância com Ventura (2015), Soares (2016) traça considerações em relação à oferta da Educação de Jovens e Adultos:

O campo da Educação de Jovens e Adultos vem-se consolidando no Brasil sob o tensionamento sistemático no que se refere ao direito à educação desse público. Foram quase quinhentos anos de negação do direito aos sujeitos jovens e adultos que, ao longo da vida, não conseguiram acesso aos estudos ou os interromperam por diversas razões (Soares, 2016, p. 252).

Mediante a argumentação de Soares (2016), a Educação de Jovens e Adultos no Brasil enfrenta desafios persistentes quanto ao direito educacional desse grupo, após séculos de exclusão e negação de acesso à educação para aqueles que não puderam estudar continuamente ao longo da vida, devido a várias razões. Em prosseguimento às considerações aqui expostas, o autor pontua, ainda, as complexidades enfrentadas por tal modalidade no território nacional, a saber:

Desde a década de 1980, tem-se procurado compreender algumas questões de difícil entendimento que se mantêm até os dias atuais, tal como a resistência da sociedade em reconhecer o direito dos jovens e dos adultos populares à educação (Soares, 2016, p. 254).

Nos textos anteriores, percebe-se que Ventura (2015) e Soares (2016) apresentam o contexto histórico da formalização da EJA no Brasil - a sociedade contemplada por essa modalidade de ensino não se reconhece como parte constituinte do direito à educação básica. Talvez esse seja um dos fatores que contribui para a baixa procura da Educação de Jovens e Adultos na atual conjuntura. Nessa concepção, Freire ([1968] 2023) versa que:

Não é de se estranhar, pois que nesta visão “bancária” da educação, os homens são vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Na medida que essa visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criatividade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu “humanitarismo”, e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade (Freire, [1968] 2023, p. 83).

A partir da abordagem Freiriana, é relevante pontuar que, nesse contexto, os estudantes são vistos como receptores passivos do conhecimento, sem oportunizá-los à criatividade. Logo, tal cenário beneficia os opressores a não incentivarem a transformação do mundo, mantendo-os em uma posição privilegiada.

Ventura (2015, p. 220) contribui para as pesquisas acerca da Formação Docente em EJA, quando retrata em seus estudos que os discentes de licenciaturas de pedagogia e de outros cursos de licenciaturas de uma Universidade Federal do Rio de Janeiro revelam, quando entrevistados, que não estudaram sobre as peculiaridades e abrangência da Educação de Jovens e Adultos como processo de formação escolar e inclusão social. Nessa perspectiva, versa sobre:

O contato com os alunos do curso de Pedagogia e com os das demais licenciaturas tem nos mostrado que os estudantes desconhecem a problemática da Educação de Jovens e Adultos, bem como o seu sentido numa sociedade que, historicamente, vem negando o direito à escola de qualidade para todos. Encontramos certa perplexidade em relação às necessidades desses sujeitos. em geral secundarizados na sua formação (Ventura, 2015, p. 220).

De Paiva et al. (2024, v.5) ocuparam-se em estudar as produções acadêmicas por programas de pós-graduação stricto sensu em Formação de Professores da Educação de Jovens e Adultos em um marco temporal do ano de 2001 a 2024. Nesse estudo bibliográfico, os autores sugerem que a formação inicial e continuada dos professores da EJA seja avaliada e reavaliada, reconhecendo a existência de um vácuo entre a formação acadêmica e a docência em sala de aula e a necessidade de aproximar os profissionais dessa modalidade de ensino ao uso de

ferramentas pedagógicas embasadas em Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs. Sendo assim, De Paiva et al. (2024, v.5) concluíram que:

[...] há poucas pesquisas direcionadas à EJA, especialmente na formação inicial em cursos nas universidades, o que se reflete na atuação dos professores em turmas de EJA. A pesquisa direcionou que a EJA ainda não conquistou seu espaço nas universidades para a formação de professores e que, em sua maioria, os alunos desses cursos não estão preparados para atuar em salas de EJA. As análises direcionaram que os professores que já atuam nessa modalidade também relataram dificuldades, sublinhando a importância de incluir a EJA na graduação e no estágio supervisionado.

Investigações realizadas por Amorim e Duques (2017) no estado da Bahia, pautaram quais são as carências que transcorrem no processo de formação dos Professores da EJA. As considerações finais deste trabalho são sintetizadas em três recomendações:

1º) Acredita-se que os cursos de Pedagogia e demais licenciaturas devem inserir em seus currículos as questões que envolvem a modalidade de EJA, já que os estudantes de graduação, ao se tornarem profissionais da educação, poderão ser encaminhados para o trabalho na EJA. Uma vez atuando na modalidade, esses profissionais precisarão de uma formação específica que lhes permita atuar (Amorim; Duques, 2017, p. 237 - 238).

2º) Acredita-se que as universidades e demais instituições de ensino superior precisam incentivar e valorizar o desenvolvimento de estágios e projetos voltados à EJA, já que iniciativas dessa ordem podem envolver os graduandos com o campo da EJA na medida em que lhes oportuniza atrelar a teoria com a prática (Amorim; Duques, 2017, p. 238).

3º) Diz respeito à necessidade de as instituições de ensino superior adotarem em seus currículos intercâmbio de experiências entre os educadores para a reflexão sobre a prática. Disso advém a importância dos encontros entre os educadores como possibilidades de formação direcionada à prática (Amorim; Duques, 2017, p. 238).

A formação inicial acadêmica do(a) docente em EJA recai na necessidade da inserção dessa modalidade de ensino na organização curricular dos cursos de graduação em licenciatura nas áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e Suas Tecnologias, Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias das IES; assim também a exigência do estágio supervisionado contemplando a EJA como modalidade de ensino e pressuposto para a conclusão dos cursos em questão. Quanto a isso, Rios (2024) considera:

[...] é possível afirmar que a ausência da oferta de formação inicial em instituições de ensino superior no âmbito das licenciaturas acaba impossibilitando a reelaboração e meios de acesso a métodos, metodologias e didáticas nessa área de conhecimento. Isso nos leva a questionar se a questão não se agrava quando constatamos a ainda hoje reduzida quantidade de professores com formação inicial específica na educação de jovens e adultos que atuam nesse campo (Rios, 2024, p. 14).

O acolhimento, para além dos aspectos afetivos pertinentes à educação, é um atributo indispensável na EJA. Os jovens, adultos e idosos que procuram a escola para recompor seus estudos, desejam encontrar um ambiente escolar acolhedor. Tal ambiente não se constitui no vazio, mas é consolidado por um trabalho coletivo docente realizado por profissionais habilitados. Profissionais capazes de interagir com os estudantes na perspectiva de perceber que as turmas apresentam características heterogêneas em se tratando de faixa etária de 18 anos ou mais (EJA Ensino Médio) e a partir de 15 anos (EJA Ensino Fundamental) disparidade de níveis de conhecimentos adquiridos com histórico de vida pregressa diversa, o medo do novo, do retorno, do preconceito baseado no etarismo, do cansaço da rotina de trabalho pois, muitos trabalham como colaboradores em empresas que adotam a semana inglesa (horários alternados no diurno e noturno), a busca por uma colocação melhor no mercado de trabalho através da conclusão do ensino médio ou ainda pela inserção no mercado de trabalho.

São muitas particularidades que devem ser incorporadas no planejamento de quem vai ministrar uma aula de química ou de qualquer outra disciplina. As variáveis que permeiam a vida de um cidadão que por motivos diversos não conseguiu finalizar o Ensino Médio na idade adequada, traçam sua trajetória que pode fomentar o desinteresse ou o não reconhecimento pelo próprio direito adquirido de usufruir de uma política pública educacional implementada para ressarcir as possíveis perdas de oportunidades no seu cotidiano. Em parte, esse Jovem e Adulto deseja uma instituição de ensino apta a suprir de forma eficiente uma lacuna na sua vida estudantil. Nesse sentido, Freire traça concepções:

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico-prático desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham (Freire, [1997] 2023, p. 134).

Retomo a pesquisa investigativa de Amorim e Duque (2017) “Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente”, para:

[...] contemplar tudo que foi revelado por este estudo, pode-se afirmar que os educadores de EJA, de modo geral, necessitam de formação em EJA e, para isso, precisam de políticas públicas de formação de educadores. É urgente que processos consistentes sejam pensados a fim de buscar possibilidades para que os educadores tenham a formação continuada no interior e fora dos seus espaços de trabalho, em uma constante integração da teoria com a prática, ambas complementares e fundamentais ao educador de EJA na construção do seu processo formativo (Amorim; Duque, 2017).

Os cursos de licenciaturas ofertados por grande parte das Instituições de Ensino Superior IES do Brasil não contemplam em seus programas de cursos conteúdos voltados para a formação de professores para EJA, exceto o curso de Pedagogia. De acordo com as referências bibliográficas dos autores Carvalho e Bomfim (2013), Bomfim e Ventura (2015), Pereira e Lima (2017), Amorim e Duques (2017), Vieira (2022) e De Paiva e Pires (2024), a formação inicial para os profissionais da Educação de Jovens, Adultos e Idosos - EJAI não é oficialmente realizada pelas IES, ou seja, as universidades não preparam os professores para trabalhar com a EJA, com jovens e adultos que carecem de docentes qualificados para entender as especificidades desses estudantes, pois:

Ao fazermos uma análise dos cursos de licenciatura oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES), observamos que não é contemplada a construção de competências e habilidades para atuar na EJAI, salvo os Cursos de Pedagogia, cujas diretrizes definem um profissional capacitado nas metodologias para atuar nessa modalidade de ensino de Pedagogia. A realidade das outras licenciaturas é a formação de um professor sem o preparo adequado para se inserir no mercado de trabalho no campo da EJAI. (Pereira; Lima, 2017, v. 24, p. 117).

Era de se esperar que mediante a legislação vigente, as IES mantivessem nas matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas e Projetos pedagógicos disciplinas que contemplassem a modalidade de Ensino da EJA, pois a formação de professores é amparada pela LDB nº 9.394/96 nos Art. 61 e 62 subsidiados pelo parecer 11/2000, onde:

[...] Desse modo, as instituições que se ocupam da formação de professores são instadas a oferecer esta habilitação em seus processos seletivos. Para atingir esta finalidade, elas deverão buscar os melhores meios para satisfazer os estudantes matriculados. As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA.

Pereira e Lima (2017) questionam as possíveis consequências de uma formação continuada para uma classe de docentes que não passaram por uma formação inicial para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos. Os pesquisadores ainda questionam como esses docentes podem continuar uma formação que nunca existiu. Partindo desta premissa, é possível inferir que há uma certa omissão por parte da IES por não contemplarem nos programas de curso das licenciaturas oferecidas, a formação inicial para a Educação de Jovens e Adultos. A Resolução CNE/CEB Nº1, de 5 de julho de 2000, resolve, no Art.17, incisos I, II, III, e IV que:

A formação inicial de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

- I- Ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;
- II- Investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;
- III- Desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;
- IV- Utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriadas às situações específicas de aprendizagem.

Nesta perspectiva, tornou-se importante abordar as diretrizes nacionais de formação de professores estabelecidas nos anos de 2015, 2019 e 2024 para obtermos um maior entendimento das atribuições deliberadas por estas diretrizes curriculares. Assim, construímos o quadro 7 que apresenta um apanhado dos documentos que normatizam a formação docente inicial em nível superior de profissionais do magistério para a educação básica na tônica da Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 7 – Documentos que normatizam a formação docente inicial em nível superior de profissionais do magistério para a educação básica.

(Continua)

Data	Resolução	Definição	Organização curricular/formação inicial docente /eja
1º de julho de 2015	Resolução CNE/CP nº 2 (Revogada)	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.	a) Estrutura curricular ancorada na base comum nacional das orientações curriculares; b) Currículo estruturado a partir da realidade concreta dos sujeitos e das escolas de educação básica, como a EJA que dá vida à escola; c) Matriz curricular fundamentada no respeito à diversidade nacional e à autonomia pedagógica das IES; d) Conhecimento sobre o ser humano e práticas educativas na perspectiva multidimensional e interdisciplinar incluindo os processos de desenvolvimento da EJA;
2 de julho de 2019	Resolução nº 1 (Revogada)	Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que 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.	

Quadro 7 – Documentos que normatizam a formação docente inicial em nível superior de profissionais do magistério para a educação básica.

(Conclusão)

20 de dezembro de 2019	Resolução CNE/CP nº 2 (Revogada)	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).	a) Ênfase na BNCC: Compromisso com a igualdade e a equidade educacional quanto aos princípios da BNCC. b) Formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso do Estado assegurando educação de qualidade para a EJA.
29 de maio de 2024	Resolução CNE/CP nº 4	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).	a) Programa de formação inicial das IES deve assegurar a integração da base comum nacional ao seu PPC, articulado com PPI ¹ e PDI; b) Currículo conectado com as diretrizes curriculares da Educação Básica; c) Conhecimento sobre o ser humano e práticas educativas na perspectiva multidimensional e interdisciplinar incluindo os processos de desenvolvimento da EJA; d) Garantir nos currículos conteúdos aos fundamentos da educação da diversidade geracional.

Fonte: elaborado própria.

A partir das considerações previamente apresentadas, emergiram novas indagações que passaram a compor o caminho reflexivo da pesquisa quando pensamos sobre as possibilidades de colocar em prática uma política pública educacional, amparada por marcos legais que vão se perdendo pelos meandros das esferas públicas. Dessa forma, fica improvável que nos espaços de uma escola estadual qualquer dentre as 27 unidades federativas do Brasil, seja no Norte, no Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste ou Sul, o jovem, o adulto e o idoso possam ser amparados pelas leis que fundamentam os direitos constitucionais, quando os atores em questão não realizaram as funções pré-estabelecidas. A partir daí as salas de aulas são utilizadas como ambientes improvisados sem o devido aporte pedagógico, com profissionais não habilitados

¹ PPC – Projeto Pedagógico do Curso. PPI – Projeto Pedagógico Institucional. PDI – Projeto de Desenvolvimento Institucional.

para desempenhar a cátedra da EJA com maestria a fim de atender a real necessidade dos estudantes.

Como alfabetizar um jovem, um adulto e um idoso sem formação adequada? A exemplo, como um educador físico irá trabalhar com um público sem saber e entender as suas necessidades específicas? Ademais, como compreender as barreiras sociais, culturais e econômicas que esses estudantes enfrentaram e enfrentam no dia a dia? Há uma janela entre a formação inicial e a docência para a EJA. Sobre esse aspecto:

A formação de professores para a docência na Educação de Jovens e Adultos ainda é uma questão não resolvida no âmbito da Educação Básica no Brasil, levando em consideração a discrepância que existe entre o que garante a legislação e o que se efetiva na prática (Vieira, 2022, v.22).

O Dossiê de Paiva e Sales (2016) faz um sobrevoo sobre os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores de alguns estados brasileiros como Minas Gerais - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Rio de Janeiro - Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF); Alagoas - Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Pará - Universidade Federal do Pará (UFPA) -; e no âmbito internacional, na Universidade de Rouen em solo francês. Os pesquisadores dessas IES embarcaram na proposta de desenvolver formação inicial e continuada para professores da Educação de Jovens e Adultos. Estes trabalhos lançaram luzes para o entendimento da importância de que o profissional da EJA requer conhecimento prático, específico e contextualizado para trabalhar com um público diversificado que necessita de acolhimento, de inclusão em lugares que até então não tinham acesso. O docente preparado é capaz de promover práticas pedagógicas que irão valorizar os conhecimentos adquiridos na trajetória de vida dos jovens, dos adultos e dos idosos, promovendo o resgate da autoestima, tornando-os cidadãos críticos e participativos. As pesquisas também trouxeram à tona a sugestão de que a formação inicial está relacionada aos cursos de graduação em licenciatura e à formação continuada na especialização / Lato Sensu e mestrado e doutorado / Stricto Sensu. Neste contexto, Paiva e Sales (2016) ressaltam que:

Eis um dossiê que nos parece imprescindível, neste momento histórico em que se descortinam novas possibilidades de reformulação de cursos de licenciatura para a formação de professores. Nada mais oportuno para situar a necessidade – e o direito à educação ainda tomado como uma ideia zumbi na EJA – de se pensar contextualizadamente sujeitos jovens, adultos e idosos de todos os matizes.

Paiva e Sales (2016) declaram de forma metafórica que o direito à educação dos jovens, adultos e idosos é apresentado “como uma ideia zumbi”, ou seja, na concepção dos autores os

sujeitos da EJA estão longe de serem pautados no real exercício dos direitos constitucionais da educação.

A EJA é uma fotografia, um retrato de personagens reais excluídos do contexto sociocultural, uma imagem que se torna desfocada da realidade desses sujeitos enquanto estudantes que vislumbram restabelecer o que foi perdido em algum momento de suas vidas. A miopia dos profissionais da educação que veem de forma rebuscada os discentes da Educação de Jovens e Adultos nos ambientes escolares lança mão da necessidade urgente da formação inicial para esses professores que não podem ser culpabilizados por comporem esse quadro da educação do Brasil. O objetivo da EJA é fornecer oportunidades educacionais para aqueles que foram deixados à margem da sociedade. Se as instituições de ensino com o seu corpo administrativo e docente não se encontrarem preparados para absorver e estimular a presença dessas pessoas nas salas de aulas, a EJA deixará de ser uma política pública educacional implementada para cumprir o papel de inclusão, de parte de uma população marginalizada e excluída do contexto social e cultural dominante. Os órgãos responsáveis pela educação no Brasil precisam fiscalizar as IES credenciadas pelo Ministério da Educação (MEC) que oferecem cursos de licenciaturas aos futuros professores(as). Professores(as) estes(as) que irão atuar no mercado de trabalho educacional, acreditando que estão preparados para exercer a docência com propriedade nas diversas modalidades de ensino. Mediante o que foi explanado anteriormente, Pereira e Lima (2017) desenvolveram a pesquisa: “Educação Continuada de Jovens, Adultos e Idosos: aspectos legais e implementação de ações direcionadas aos professores da educação básica” no estado do Maranhão e identificaram que:

Precisamos construir políticas de formação docente para o desenvolvimento do professor no âmbito da escola, o que requer a sua participação nos processos de discussão e elaboração das políticas educacionais. [...]. A EJAI, de modo geral, deve ser priorizada pelo Estado para que todas as especificidades dessa modalidade sejam atendidas. É preciso então ampliar os recursos do FUNDEB para o financiamento dessa modalidade, antes que ela entre em decadência (Pereira; Lima, 2017, v.24, p. 124).

Ainda na perspectiva da formação de professores da EJA, Santana (2023) analisa artigos científicos publicados em um marco temporal de 2015 a 2021, usando como fonte de pesquisa o Portal da CAPES. O autor em questão dialoga com a literatura existente para reconhecer as tendências pedagógicas e a ausência de práticas sistematizadas na construção da formação inicial e continuada dos(as) professores(as) que trabalham com a EJA. Ao realizar uma revisão metódica, Santana (2023) enfatiza a relevância de uma formação significativa e contínua, explorando os conhecimentos e as experiências adquiridas na prática do cotidiano escolar do(a)

docente. O autor ainda faz uma reflexão, a partir da análise dos artigos, sobre como as políticas educacionais e as práticas pedagógicas institucionais interferem na formação dos(as) professores(as). Dessa forma, Santana (2023) dispõe que:

[...] embora os avanços da política educacional brasileira tenham sido reconhecidos nos últimos anos, a EJA ainda é afetada pelos conceitos de compensação ou suplementação, emergencial ou filantrópica, sendo que os professores ressentem da ausência de conhecimentos sobre essa área na formação inicial e reconhecem a necessidade da formação continuada para melhorar o seu desempenho do trabalho pedagógico na EJA.

A formação inicial de professores e professoras deve primar por um processo instrutivo de qualidade, espelhado na história de vida dos discentes que se refaz a cada dia. Para Paulo Freire, essa formação deve ultrapassar as barreiras da formalidade, do conteudismo, dos procedimentos pedagógicos acadêmicos engessados, precisa instigar a curiosidade e a percepção, promovendo momentos de relatos do contexto histórico da vida pregressa desses(as) estudantes, objetivando construir um processo de escuta, de leitura e releitura para compreender a realidade diversa de cada um desses sujeitos.

A formação de professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham (Freire, [1997] 2023, p. 134).

A sala de aula é um universo pedagógico latente, democrático, um laboratório de observação, criação, recriação, construção, reconstrução de metodologias que podem contemplar a participação ativa dos (as) estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos como protagonistas no processo de aprendizagem. Sendo assim, Freire ([1997] 2023) discorre que:

[...], o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (Freire, [1997] 2023, p. 95).

No cenário Freiriano, a prática docente exige reflexão contínua, atribuindo aos saberes adquiridos na formação acadêmica da docência e na vivência do dia a dia de trabalho, ordenar com criticidade e criatividade os conhecimentos construídos e reconstruídos, pois:

[...] destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (Freire, [1997] 2023, p. 24).

O(a) estudante da EJA, ao retomar seus estudos, deve passar por um processo de acolhimento, se deparar com um ambiente que abrace seus anseios, suas necessidades, suas incertezas, seus medos, sua realidade, seus sonhos e seu projeto de vida. Esse acolhimento, em primeiro plano, serve como mola propulsora para promover o encantamento, a proximidade com o desconhecido, o inesperado. Dessa forma, espera-se que o(a) educando(a) se reconheça como parte integrante desse ambiente educacional para experienciar como protagonista do processo de construção e reconstrução de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a escola abre seus portões para a EJA transpondo os muros da desigualdade social, racial, de gênero e de outras possíveis formas de preconceitos que contribuem de modo significativo para que esse cidadão se distancie das oportunidades promovidas pelas ações governamentais, pautadas nas políticas públicas educacionais. Uma instituição escolar tem como atribuição contribuir de maneira significativa, mediante as responsabilidades que lhe são designadas para que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos dentro dos marcos legais, atinja os objetivos que lhe foram propostos. De acordo com Santana (2023):

Acolher o educando (o) idoso ou idosa na sala de aula na perspectiva da longevidade na EJA, ou no meio acadêmico, requer quebra de paradigmas por parte do Estado e dos professores que trabalham com essa modalidade de ensino, visto que esse público, muitas vezes, é taxado de ser incapaz de aprender e prosseguir os seus estudos, inclusive acessar o Ensino Superior pela questão da idade avançada para produzir conhecimento científico.

Até aqui, destacamos a formação acadêmica inicial dos(as) professores(as), como premissa fundamental para fortalecer a EJA em concordância com uma proposta de educação inclusiva e de qualidade. Além da formação acadêmica, é possível pensar nas descobertas e construções pedagógicas que vão surgindo no cotidiano do(a) docente em sala de aula, de como esse(a) professor(a) que, em seu currículo acadêmico, não cursou disciplinas com ênfase na educação de Jovens, Adultos e Idosos incorpora práticas de ensino experienciais no plano de curso da disciplina ministrada, para trabalhar com essa modalidade de ensino. Sob o ponto de vista de Paulo Freire:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência, total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e a serenidade (Freire, [1997] 2023, p. 26).

3.3 Os sujeitos da educação de jovens e adultos: vidas que aprendem no silenciamento pedagógico

A EJA requer preocupações que se estendem desde a ausência da formação inicial de professores e professoras, bem como ao silenciamento pedagógico dos programas de curso para com a Educação de Jovens e Adultos nos currículos de licenciaturas das IES constatadas nas bibliografias até aqui estudadas, com exceção dos cursos de pedagogia. Neste sentido, ainda incide sobre a modalidade de ensino da EJA, a baixa procura por matrículas semestrais, anuais e a incidência de evasão escolar por parte aos(às) estudantes que iniciam o curso. O quadro atual das salas de aula da EJA retrata um quantitativo mínimo de alunos(as) exigido pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) para funcionamento. Esse esvaziamento das turmas da EJA tem gerado preocupação nas instituições públicas de educação básica que oferecem a EJA.

Dados do censo escolar do ano de 2023, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) revelam que:

As matrículas na educação de jovens e adultos (EJA) se mantiveram em queda, como ocorre desde 2018. Em 2023, foram registrados 2,5 milhões de estudantes. Desses, 2,3 milhões, na rede pública e cerca de 200 mil, na rede privada. (MEC/Inep, 2023).

Os dados do Inep citados anteriormente, reforçam a necessidade de ações governamentais para incentivar a presença e a permanência dos(as) estudantes nas escolas.

Nessa temática, é possível dialogar com Freire ([1968] 2023; p. 95) ao pensar na educação como um processo educacional coletivo e dialógico, pois “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Estudos realizados por Santana e Martin (2024) numa revisão bibliográfica com recorte temporal entre os anos de 2011 e 2020 enfatizam os agentes externos e internos da escola que podem motivar a evasão escolar na EJA. Sobre as ações das autoridades do governo no que tange à evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos nas instituições escolares, os pesquisadores expõem que:

[...] a atuação governamental junto à escola que oferta a EJA é fundamental para que as causas da evasão sejam minimizadas, pois o papel do Estado é primordial para garantir que as escolas públicas tenham condições de infraestrutura, de materiais didáticos adequados e de pessoal valorizado e qualificado para o bom andamento do trabalho pedagógico. Além disso, a promoção de políticas públicas contínuas e eficazes para atendimento das especificidades desse público é indispensável, visto que boa parte deles

possuem situação de vida vulnerável e tais ações podem favorecer que alcancem êxito escolar, atuando sobre as precárias condições que contribuem para afastá-los da escolarização (Santana; Martin, 2024, v.11, p. 16).

Ainda na perspectiva exploratória dos estudos de Santana e Martin (2024) perpassando pelas motivações externas da escola que estimulam a evasão escolar, é possível pensar nas condições inadequadas de milhões de brasileiros que vivem em condições sub-humanas na atual conjuntura. Condições estas que atravessam pelas más condições de moradia, saneamento básico, saúde e alimentação. O cidadão que vive nessa atmosfera, é arrebatado pela exclusão social, pelo impedimento socioemocional de explorar e exercer direitos constitucionais. Dessa forma, os autores explanam que:

[...], questões sociais ou financeiras, emocionais ou de saúde, pessoais ou familiares têm um grande peso na “decisão” dos alunos se evadirem, pois, a vida adulta exige assumir responsabilidades pela sobrevivência pessoal e familiar e, com isso, a escola se torna mais um entre tantos outros compromissos que o estudante precisa dar conta. Entre os fatores mencionados, o trabalho é bastante citado nas pesquisas como sendo um dos principais motivos que exercem influência na descontinuidade do processo educativo, já que mudanças no horário ou jornada excessiva, por exemplo, acabam interferindo na rotina escolar (Santana; Martin, 2024, v.11, p. 16).

Ponderando sobre os estudantes da EJA a partir das contextualizações das citações acima, como cidadãos que sofrem os reflexos de uma sociedade dramática e numa ótica de quem tenta enxergar as possíveis causas da evasão escolar a partir do ambiente da instituição de ensino, quais seriam as conjecturas a inferir sobre esse ser estudante que não se sente confortável para permanecer na sala de aula? Para Freire:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, ao seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola (Freire, [1997] 2023, p. 62).

A retomada ao âmbito educacional exige do estudante da EJA todo um processo de adaptação diante de um ambiente que foi abandonado traçando uma linha do tempo que cada um carrega em sua bagagem. Imagina-se que esse jovem, adulto e idoso, mergulhado em lembranças até então adormecidas, viva momentos de retrospectivas que podem ser ou não inspiradoras para um recomeço. Talvez, este recomeço carregue vestígios do passado e, possa causar a sensação de vergonha, incapacidade e fracasso. Ainda o(a) estudante irá encontrar na sala de aula, pessoas com discrepâncias de faixa etária, social, cultural e concomitantemente,

nas áreas de convivência da instituição de ensino, como corredores, pátios, refeitório, recreio e quadra esportiva. Esta interatividade com o coletivo é especificada por Santana e Martin (2024) quando:

Ao tratar da socialização, por exemplo, as relações estabelecidas podem induzir os jovens e adultos a continuarem ou os caminhos pedagógicos que forem adotados às situações levantadas. Deduz-se, com isso, que há necessidade do acolhimento dessas pessoas que tentam retornar aos bancos escolares, pois, se não se sentirem acolhidas e valorizadas, dificilmente prosseguirão com os estudos. Fica evidente que a organização do cotidiano escolar ou da prática pedagógica desenvolvida com os alunos da EJA serve para favorecer ou não a permanência dos mesmos na escola. Deste modo, compreende-se ser necessário que instituições que atendem esse público revejam constantemente suas metodologias e o trabalho pedagógico que desenvolvem, visto que, se as questões são internas à escola, merecem um olhar mais atento na busca de soluções, as quais devem partir dela própria, visando a diminuição dos índices de evasão que cercam a realidade dessa modalidade de ensino (Santana; Martin, 2024, v.11, p. 14).

No cenário pedagógico Freiriano o ato de escutar é um processo de aproximação entre educador e educando que caminha numa linha tênue entre ensinar e aprender -, aprender e ensinar, numa troca recíproca na criação e recriação de saberes. No ponto de vista da Educação de Jovens e Adultos como sujeitos que protagonizam este panorama Freiriano de escuta, de acolhimento, o(a) professor(a) permite, abre espaço para o(a) estudante atuar como personagem principal, como protagonista na construção dialógica conjunta entre educador(a) e educando(a) onde, há um engajamento reflexivo na escuta, que é fundamental para o processo educativo. Nesse contexto em que o(a) estudante da EJA dialoga livremente com a própria história de vida, o(a) educador(a) passa a desempenhar a função de quem reconhece, motiva e impulsiona o(a) estudante a se sentir parte integrante da atmosfera escolar, de se encontrar como pessoa, cidadã(ão) a ocupar um lugar que lhe é ofertado por direito. Dessa forma, o(a) professor(a) abraça as memórias, os projetos de vida, os sonhos que o(a) discente relata, expõe, compartilha no ato de falar, de dialogar com quem está na condição de espectador, de escutar para perceber, entender a que veio esta pessoa, este sujeito. Mediante todo esse cenário, é possível inferir que quando o(a) estudante da Educação de Jovens e Adultos se sente parte integrante do processo educativo, ressignifica sua presença como aprendiz, ultrapassando as barreiras da inércia de interlocutor de informações, pois culmina em um jovem, um adulto ou um idoso que deseja se fazer presente no ambiente acolhedor da escola dissipando a possibilidade de evasão. Na concepção de Freire ([1997] 2023):

[...]. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem

aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. [...]. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele (Freire, [1997] 2023, p. 111).

Na citação anterior, Paulo Freire reflete sobre o processo educacional que se constrói de forma mútua e legítima entre educador(a) e educando(a), visto que os modelos de educação tradicional em que o professor é o único detentor do conhecimento e o estudante um recipiente passivo incide em uma relação pedagógica unilateral, sem a participação ativa dos docentes na construção dos conhecimentos, pois:

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. [...] (Freire, [1968] 2023, p. 116).

A importância do(a) professor(a) se aproximar do(a) estudante incorre na possibilidade de descobrir as faces desse sujeito que vive em um cotidiano até então desconhecido, que reflete a percepção existencial desse ser humano, da forma de viver e experienciar as mazelas impostas por um sistema social excludente. Numa roda de conversa descontraída, as vozes são ouvidas e compartilhadas sem a austeridade da intelectualidade imposta e desmedida. Para Freire:

O nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de se pregar no deserto (Freire, [1968] 2023, p. 120).

Como comunicador, um professor ou uma professora transitam hora como locutor, hora como interlocutor, trabalhando com ideias que possam ter significados para os(as) educando(os). Nesta vertente Freire enfatiza a importância da linguagem conduzida pelo educador(a) para atingir de forma significativa a massa estudantil quando:

[...], muitas vezes, educadores e políticos falam e não são entendidos. Sua linguagem não sintoniza com a situação concreta dos homens que falam. E sua fala é um discurso a mais, alienado e alienante. É que a linguagem do educador ou do político (e cada vez nos convencemos mais de que este há de tornar-se também educador no sentido mais amplo da expressão), tanto quanto a linguagem do povo, não existem sem um pensar e ambos, linguagem e pensar, sem uma realidade a que se encontrem referidos. Desta forma, para que haja comunicação eficiente entre eles, é preciso que educador e político sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a

linguagem do povo, dialeticamente, se constituem (Freire, [1968] 2023, p. 120-121).

Segundo Freire ([1997] 2023, p. 111) “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”. O(a) professor(a) que interage com o estudante valoriza sua pessoa humana, sua forma simples de ser, qualifica seu saber construindo um caminho, uma via de mão dupla de aprendizagem na escuta. Ao participar de uma aula pautada pelo diálogo, o(a) educador(a) provoca o educando(a) a expressar sua realidade mediante as temáticas exploradas. Em contrapartida, o(a) docente coleta informações fundamentais para formalizar conhecimentos de como selecionar, adaptar e expor seu conteúdo programático de forma significativa para o(a) discente.

Seguindo as linhas das considerações de Freire sobre a “educação dialógica e diálogo”, segue a reflexão que:

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunde. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em compromisso, porque é amoroso, é dialógico (Freire, [1968] 2023, p. 110-111).

O diálogo pode ser pensado como um encontro da paz, um solfejo de vozes divergentes, convergentes que se entrelaçam respeitosamente nas próprias histórias, nas experiências sociais que perfazem encontros e desencontros com a vida, com o mundo. Na concepção de Freire ([1968] 2023):

Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. Não há, por outro lado, diálogo, se não há humanidade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, seus polos (ou um deles) perde a humanidade (Freire, [1968] 2023, p. 111).

As pessoas são seres inacabados, pois não nascem prontos, autossuficientes, estão sempre dependendo um do outro. Esse outro pode contribuir ou não para o desenvolvimento da pessoa humana, pois os anos que perfazem as vivências, o caminhar na vida, retratam o quanto se constrói, destrói e reconstrói no ciclo vital. Na concepção de Freire:

A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-

se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (Freire, [1968] 2023, p. 112).

A partir das reflexões dispostas anteriormente, é possível perceber que o diálogo é parte integrante do processo ensino/aprendizagem, pois descobre, conhece, reconhece e propicia o protagonismo do estudante da EJA exaltando estas vidas que aprendem, que despontam do silenciamento pedagógico de quem ensina e de quem aprende permitindo sua autonomia e consciência crítica.

4 AÇO NAS ALMAS: UM PANORAMA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO - IES NO VALE DO AÇO E NO VALE DO RIO DOCE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Usamos como recurso para a realização desta fase da pesquisa, documentos e bibliografias de natureza básica exploratória, que possibilitaram analisar as matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas das IES públicas e privadas que abarcam o Vale do Aço e o Vale do Rio Doce, bem como traçamos um panorama histórico da região estudada. Ainda, foram utilizados dados do Censo/IBGE 2022, do Censo Escolar 2024, do Sistema Catálogo de Escolas – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no que tange à etapa de ensino EJA nas escolas estaduais da região dos Vales e, a formação de docentes que trabalham com a EJA no marco temporal de 2014, 2022 a 2024. As matrizes curriculares foram analisadas para detectar a presença ou ausência de disciplinas direcionadas à EJA. Neste aspecto, esta etapa da pesquisa foi sistematizada com os dados documentais levantados nos sites institucionais das IES da região, cruzando-os com os dados estatísticos do INEP, com o propósito de consolidar os objetivos específicos delineados.

4.1 Um olhar sobre o Vale do Aço e o Vale do Rio Doce

*“Alguns anos vivi em Itabira².
Principalmente nasci em Itabira.
Por isso sou triste, orgulhoso: de ferro.
Noventa por cento de ferro nas calçadas.
Oitenta por cento de ferro nas almas.
E esse alheamento do que na vida é porosidade e comunicação.”
Andrade (2012, p. 68).*

Lei Complementar nº 51, de 30 de dezembro de 1998. O Vale do Aço e o Vale do Rio Doce estão localizados no Leste de Minas Gerais. Dados do censo 2022 apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE indicam que a região dos Vales apresenta uma população de 2,8 milhões de habitantes. A Região Metropolitana do Vale do Aço - RMVA é composta por 4 municípios: Santana do Paraíso, Timóteo, Coronel Fabriciano e Ipatinga.

² Importante ressaltar que o município de Itabira não faz parte das regiões do Vale do Aço e do Vale do Rio Doce. Itabira tem sua história marcada pela extração de minério de ferro, matéria prima para a produção do Aço. Sendo assim, os versos de Carlos Drummond de Andrade, ressoam na realidade do Vale o Aço.

Vinte e quatro municípios delinham a RMVA formando o Colar Metropolitano do Vale (CMVA). As cidades protagonizam nesta ordem crescente, as localidades de maior desenvolvimento populacional e econômico.

Lei Complementar nº 51, de 30 de dezembro de 1998 Lei Complementar nº 51, de 30 de dezembro de 1998. O Vale do Aço apresenta essa denominação em função de abranger um complexo industrial produtor de Aço, alimentado por duas empresas de porte multinacional. A RMVA foi implementada pela Lei Complementar nº 51, de 30 de dezembro de 1998, então revogada em 2006 e substituída pela Lei Complementar nº 90, de 12 de janeiro de 2006 que institui a partir dos marcos legais os artigos:

Art. 1º A Região Metropolitana do Vale do Aço - RMVA -, instituída pela Lei Complementar nº 51, de 30 de dezembro de 1998, passa a reger-se pelas normas estabelecidas nesta lei complementar.

Art. 2º A RMVA é integrada pelos Municípios de Coronel Fabriciano, Ipatinga, Santana do Paraíso e Timóteo.

Art. 3º O Colar Metropolitano da RMVA é composto pelos Municípios do entorno da região metropolitana atingidos pelo processo de metropolização.

§ 1º Integram o Colar Metropolitano da RMVA os Municípios de Açucena, Antônio Dias, Belo Oriente, Braúnas, Bugre, Córrego Novo, Dom Cavati, Dionísio, Entre-Folhas, Iapu, Ipaba, Jaguaráçu, Joanésia, Marliéria, Mesquita, Naque, Periquito, Pingo d'Água, São José do Goiabal, São João do Oriente, Sobralia e Vargem Alegre.

Ainda no que compete à Lei Complementar nº 90, de 12/01/2006, importante ressaltar que os direitos constitucionais públicos do Colar Metropolitano da RMVA são assegurados pela Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais em consonância com a Assembleia Metropolitana Municipal, regida por lei complementar específica, composta por representantes das esferas do Poder Executivo Estadual, Municipal e da sociedade civil, pois, de certo, o Art. 8º chama a atenção para os itens I e II, quando abrangem os transportes intermunicipais da RMVA, pois:

I - No transporte intermunicipal, os serviços que, diretamente ou por meio de integração física ou tarifária, compreendam os deslocamentos dos usuários entre os Municípios da RMVA, as conexões intermodais da região metropolitana, os terminais e os estacionamentos;

II - No sistema viário de âmbito metropolitano, o controle de trânsito, tráfego e infraestrutura da rede de vias arteriais e coletoras, compostas por eixos que exerçam a função de ligação entre os Municípios da RMVA;

O transporte intermunicipal contribui fortemente para a garantia de acesso de jovens, adultos e idosos que residem nas áreas rurais e precisam se deslocar para outros municípios que têm escolas que contemplam a EJA. Nessa perspectiva, condições favoráveis de acesso à escola colaboram com a procura e a permanência do estudante no espaço da instituição pública.

Ainda, vale enfatizar que o trânsito livre dos cidadãos entre os municípios incorre em direito constitucional, que deve ser cumprido pela Assembleia Metropolitana que nesse ciclo de formação escolar de pessoas engloba o acesso às IES do Vale do Aço e do Vale do Rio Doce, no que tange à formação de futuros profissionais habilitados para trabalharem como educadores em áreas afins ou em outras áreas do conhecimento.

4.2 As regiões geográficas do Vale do Aço e do Vale do Rio Doce e as primeiras IES

A Região Metropolitana do Vale do Aço (RMVA) é composta pelas cidades Coronel Fabriciano, Ipatinga, Timóteo e Santana do Paraíso. Ao redor do Vale do Aço, existem vinte e quatro municípios que perfazem o Colar Metropolitano do Vale do Aço.

Em 1969, na cidade de Coronel Fabriciano, foi instituída a primeira Universidade do Trabalho (UT) e Colégio Técnico do Vale do Aço, pela Congregação Padres do Trabalho, comandada pelo Padre José Maria de Man. A UT iniciou os seus trabalhos formando profissionais através dos cursos de Letras, Estudos Sociais e Engenharia. Na atualidade, quase 56 anos se passaram consolidando a importância histórica dessa instituição de ensino, hoje denominada Unileste - Centro Universitário Católica do Leste de Minas Gerais, que caminha a passos largos, oferecendo mais de 20 cursos de graduação, pós-graduação e modalidade EAD, subsidiando as demandas de profissionais para o complexo industrial do Aço e da celulose, através das empresas USIMINAS - Usina Siderúrgica de Minas Gerais com sede na cidade de Ipatinga, a antiga Acesita - Aços Especiais Itabira hoje, denominada Aperam - Aperam South América com estabelecimento no município de Timóteo e a Cenibra Celulose Nipo-Brasileira S/A indústria de celulose, que mantém suas instalações em Belo Oriente. A Aperam, fundada em 1944, ocupa o lugar de única empresa da América Latina a produzir Aços Planos Inoxidáveis / Elétricos e Aços Planos Especiais ao Carbono. A USIMINAS por sua vez, atua no mercado desde 1956, desponta na América Latina como o maior complexo siderúrgico de aços planos e se destaca entre os 20 maiores do mundo. O complexo industrial da Cenibra - Celulose Nipo-Brasileira S/A, fundada em 13 de setembro de 1973, produz anualmente 1,2 milhão de toneladas de celulose. A empresa Nipo-Brasileira S/A leva seu produto para o mundo, pois além de abastecer em 2% o mercado brasileiro, transcende as fronteiras brasileiras ao distribuir a celulose em 11% da América do Norte, 41% na Europa e 46% na Ásia.

A extensão fisiográfica do Vale do Rio Doce foi reconhecida em 1960, a partir da divisão do Brasil pelo IBGE em “zonas fisiográficas”. O Vale do Rio Doce, se apresenta como

uma mesorregião composta por cento e vinte e um municípios, divididos em microrregiões. No ano de 2017, o IBGE traça um novo quadro das regiões brasileiras, quando elimina as mesorregiões e microrregiões pertencentes ao cenário regional do Brasil elaborado na década de 1980. Sendo assim, no ano de 2017, as mesorregiões e microrregiões passam a ser denominadas regiões intermediárias e imediatas, pois:

As Regiões Geográficas Imediatas têm na rede urbana o seu principal elemento de referência. Essas regiões são estruturadas a partir de centros urbanos próximos para a satisfação das necessidades imediatas das populações, tais como: compras de bens de consumo duráveis e não duráveis; busca de trabalho; procura por serviços de saúde e educação; e prestação de serviços públicos, como postos de atendimento do Instituto Nacional do Seguro Social - INSS, do Ministério do Trabalho e de serviços judiciários, entre outros (IBGE, 2017).

Em consonância com os dados referidos, no Vale do Rio Doce as Regiões Geográficas que se enquadram nas especificações Intermediárias são as cidades de Governador Valadares e Ipatinga. Governador Valadares é classificada como região geográfica de referência imediata, e pode ser classificada como o 9º município mais populoso do estado de Minas Gerais. Na economia, a agropecuária desponta como o primeiro setor que impulsiona o mercado econômico, assim como o mercado de pedras preciosas que aquece o setor de exportação para o Japão, os norte-americanos e o mercado interno ficam por conta do estado de São Paulo e do Rio de Janeiro, seguido do setor agropecuário.

O quadro 8, mostra as Regiões Intermediárias e Imediatas de Governador Valadares e Ipatinga, com o quantitativo de municípios correspondentes a cada Região Geográfica do Vale do Aço e do Vale do Rio Doce.

Quadro 8 – Regiões Intermediárias e Imediatas do Vale do Aço e do Vale do Rio Doce e seus municípios.

(Continua).

Região Geográfica Intermediária	Região Geográfica Imediata	Número de Municípios	Municípios
Governador Valadares	Governador Valadares	26	Alpercata Capitão Andrade Conselheiro Pena Coroaci Divino das Laranjeiras Engenheiro Caldas Fernandes Tourinho Frei Inocência Galileia Goiabeira Gonzaga Governador Valadares Itanhomi Jampruca Marilac Mathias Lobato Nacip Raydan Santa Efigênia de Minas São Geraldo da Piedade São Geraldo do Baixo São José da Safira Sardoá Sobralia Tarumirim Tumiritinga Virgolândia

Quadro 8 – Regiões Intermediárias e Imediatas dos Vales do Aço e do Vale do Rio Doce e seus municípios.

(Continuação).

Região Geográfica Intermediária	Região Geográfica Imediata	Número de Municípios	Municípios
Governador Valadares	Guanhães	20	Cantagalo Coluna Divinolândia de Minas Dom Joaquim Dores de Guanhães Frei Lagonegro Guanhães José Raydan Materlândia Paulistas Peçanha

			Rio Vermelho Sabinópolis Santa Maria do Suaçuí São João Evangelista São José do Jacuri São Pedro do Suaçuí São Sebastião do Maranhão Senhora do Porto Virginópolis
--	--	--	--

Quadro 8 – Regiões Intermediárias e Imediatas dos Vales do Aço e do Vale do Rio Doce e seus municípios.

(Continuação).

Região Geográfica Intermediária	Região Geográfica Imediata	Número de Municípios	Municípios
Governador Valadares	Mantena	7	Central de Minas Itabirinha Mantena Mendes Pimentel Nova Belém São Félix de Minas São João do Manteninha
Governador Valadares	Aimorés-Resplendor	5	Aimorés Cuparaque Itueta Resplendor Santa Rita do Itueto
Ipatinga	Ipatinga	22	Açucena Antônio Dias Belo Oriente Braúnas Bugre Coronel Fabriciano Dionísio Dom Cavati Iapu Ipaba Ipatinga Jaguarapu Joanésia

Quadro 8 – Regiões Intermediárias e Imediatas dos Vales do Aço e do Vale do Rio Doce e seus municípios.

(Continuação).

Região Geográfica Intermediária	Região Geográfica Imediata	Número de Municípios	Municípios
Ipatinga	Ipatinga	22	Marliéria Mesquita Naque Periquito Pingo-d'Água Santana do Paraíso São João do Oriente São José do Goiabal Timóteo
Ipatinga	Caratinga	16	Alvarenga Bom Jesus do Galho Caratinga Córrego Novo Entre Folhas Imbé de Minas Inhapim Piedade de Caratinga Raul Soares Santa Bárbara do Leste Santa Rita de Minas São Domingos das Dores São Sebastião do Anta

Quadro 8 – Regiões Intermediárias e Imediatas dos Vales do Aço e do Vale do Rio Doce e seus municípios.

(Conclusão).

Região Geográfica Intermediária	Região Geográfica Imediata	Número de Municípios	Municípios
Ipatinga	Caratinga	16	Ubaporanga Vargem Alegre Vermelho Novo
Ipatinga	João Monlevade	6	Bela Vista de Minas João Monlevade Nova Era Rio Piracicaba São Domingos do Prata São Gonçalo do Rio Abaixo

Fonte: elaboração própria.

Governador Valadares como Região Demográfica Intermediária, abarca 58 municípios e a cidade de Ipatinga 44 municípios. Governador Valadares (GV), no campo da educação, no que se refere às Instituições de Ensino Superior, historicamente se consolida como referência

para as regiões geográficas imediatas que, por sua vez, faz-se importante citar a Universidade Vale do Rio Doce – Univale, criada em 1967 com uma trajetória de 58 anos, oferece mais de 30 cursos de graduação na modalidade presencial e EAD, pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu – mestrado, pesquisa e extensão. Valadares conta, na atual conjuntura, com os polos da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) criados em 2012 e do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) em 2009, que também mantém um polo na cidade de São João Evangelista, estabelecido no mesmo ano, oferece o curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

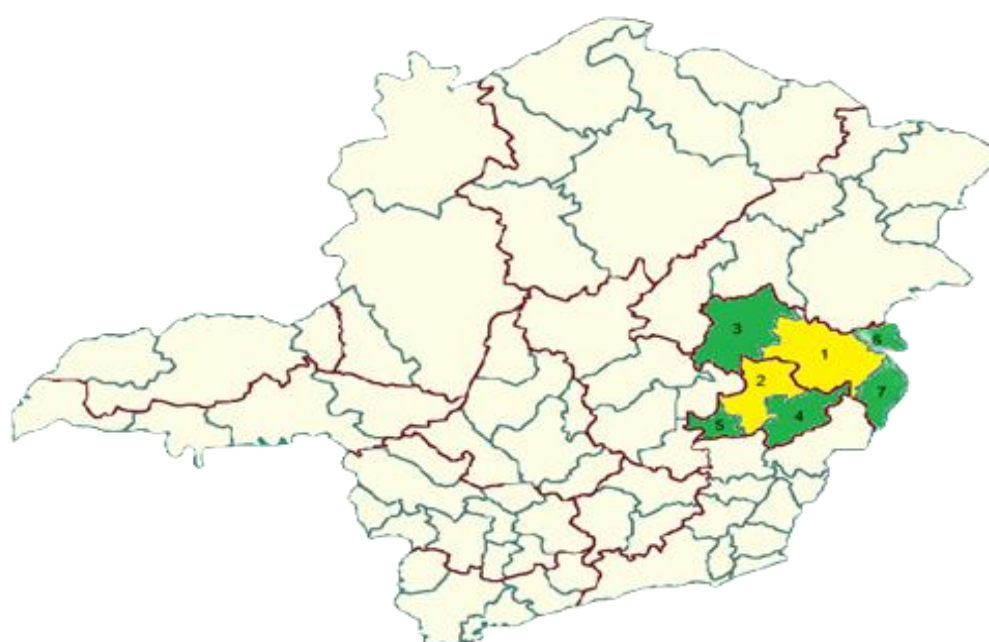
A UFJF apresenta no seu quadro curricular os cursos de Bacharelado em Educação Física, Direito, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis, Administração, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Nutrição e Odontologia. Já o IFMG oferece os cursos de Bacharelado em Engenharia Ambiental e Sanitária, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Gestão Ambiental e Pós-graduação em Engenharia de Segurança do Trabalho. Explorando o seguimento das IES públicas, encontramos ainda na cidade de Ipatinga o Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), criado no ano de 2016, que oferece o curso de graduação em Bacharelado em Engenharia Elétrica. Nesse percurso, a cidade de João Monlevade, região geográfica imediata da cidade intermediária de Ipatinga conta na localidade com um polo da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), criada em 2006.

A UEMG oferece cursos de Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia de Minas e Engenharia Metalúrgica, assim como o Campus de Guanhães, criado em 2022, oferece o curso de Engenharia Civil e Direito. Na cidade de Timóteo, o Campus do Centro Federal de Educação Tecnológica – MG (CEFET-MG) foi criado em 1998, nos tempos atuais oferece os cursos de Engenharia de Computação, Metalúrgica e o Curso de Arquitetura e Urbanismo. Nesse recorte, a região geográfica imediata de Caratinga, historicamente contribui para a formação universitária de estudantes trabalhadores dos polos industriais do Vale do Aço e do Vale do Rio Doce, por oportunizar cursos com jornada acadêmica aos sábados e em alguns dias da semana em contraturno através do Centro Universitário de Caratinga (UNEC), amparado pelo marco legal da Lei Estadual nº2.825, criado em 7 de fevereiro de 1963. Os cursos de graduação em História, Letras, Pedagogia e Matemática foram os primeiros a serem instaurados no ano de 1968, de acordo com o Art.8º, parágrafo 1º da Lei Estadual nº2.825 confere que “A primeira unidade a ser instalada será a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que poderá funcionar como estabelecimento isolado de ensino superior, e, as demais, conforme determinação do Conselho Curador”.

Nos tempos atuais, o quadro de cursos da UNEC se expandiu com vários cursos de graduação, pós-graduação Stricto Sensu e Lato Sensu especificamente em Geografia, em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais- PUC/MG.

A figura 1 demonstra as regiões geográficas imediatas das cidades de Governador Valadares e Ipatinga.

Figura 1 – Mapa identificando as Regiões Geográficas Imediatas de Governador Valadares e Ipatinga.



Legenda:

- | | |
|-------------------------|------------------------|
| 1- Governador Valadares | 4- Caratinga |
| 2- Ipatinga | 5- João Monlevade |
| 3- Guanhães | 6- Mantena |
| | 7- Aimorés- Resplendor |

Fonte: IBGE (2017).

A figura 1 demonstra uma visão ampla da localização geográfica territorial do Vale do Aço e do Vale do Rio Doce, assim como dos municípios que perfazem o colar metropolitano das cidades de Ipatinga e Governador Valadares no estado de Minas Gerais, possibilitando uma orientação espacial da localização das IES investigadas nesta pesquisa.

5 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

O presente estudo considerou a aplicação de um questionário semiestruturado³ (instrumento de pesquisa) respondido por 50 participantes estudantes da rede estadual de ensino egressos da Educação de Jovens e Adultos – EJA do Vale do Aço - MG para a coleta de dados. O questionário continha 27 perguntas, sendo 9 abertas e 18 fechadas, as quais foram inseridas em um formulário do Google Forms, descrevendo, em seu cabeçalho, a confiabilidade em relação a não divulgação da identidade dos respondentes, o título do trabalho, os objetivos, os procedimentos do experimento, os riscos esperados, benefícios e os critérios para suspender ou encerrar a pesquisa. Além disso, os estudantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

O estudo adotou um caminho metodológico de aspecto híbrido, mesclando etapas qualitativas e quantitativas para fins de expandir a percepção sobre as impressões dos participantes. Para Creswell e Plano Clark (2011), análises e combinações de técnicas quantitativas e qualitativas se caracterizam como sistemas mistos de procedimentos de coleta de dados.

Os dados quantitativos foram obtidos através da quantificação e ampliação das informações levantadas. Por outro lado, o método de análise qualitativa teve como objeto de estudo os estudantes egressos da Educação de Jovens e Adultos do Vale do Aço - MG, com o objetivo de identificar práticas pedagógicas significativas a partir de suas impressões sobre sua trajetória educacional, focando na subjetividade, significados e contextos desses sujeitos,

Nessa perspectiva, a pesquisadora contatou os participantes através do veículo de comunicação WhatsApp, enviando-lhes o link do formulário para responderem ao questionário da investigação. As respostas dos estudantes foram acompanhadas através das planilhas dispostas no google forms (drive) e tabuladas para a análise.

Os relatos desses sujeitos evidenciam experiências e memórias formativas acumuladas ao longo da trajetória discente na Educação de Jovens e Adultos, na região do Vale do Aço, em Minas Gerais, por meio de suas perspectivas analíticas em relação às aulas.

Para fins de investigação, optou-se por trabalhar com a Análise Textual Discursiva – ATD, compreendida como uma Metodologia de Análise de Dados, que busca compreender um determinado fenômeno. Dessa forma, em convergência com os autores Moraes e Galiazzi

³ Foi utilizado o questionário semiestruturado, mesclando perguntas abertas e fechadas.

(2007) “o processo de análise textual discursiva é um exercício de comunicação na medida em que procura expressar novos modos de compreender fenômenos ou discursos” (p. 136).

Para além disso, Moraes e Galiazzi (2006) afirmam que “a análise textual discursiva cria espaços de reconstrução, envolvendo-se nisto diversificados elementos, especialmente a compreensão da produção de significados sobre os fenômenos investigados e a transformação do pesquisador” (p. 117).

Para o desenvolvimento da Análise Textual Discursiva - ATD, considera-se um percurso que envolve três momentos importantes: Unitarização (desmontagem dos textos); Categorização (estabelecimento de relações entre as unidades); Meta-texto (captação do novo emergente/interpretação dos dados), conforme apresenta a Figura 2 - Procedimentos da Análise Textual Discursiva - ATD.

Figura 2 – Procedimentos da Análise Textual Discursiva - ATD.



Fonte: elaboração própria.

Os procedimentos adotados: unitarização, categorização e elaboração do metatexto evidenciaram a relevância de o pesquisador envolver-se profundamente com o corpus de dados, a fim de apreender o que se revela à sua consciência durante o processo analítico. A Análise Textual Discursiva (ATD) permitiu apreender a essência do fenômeno investigado, ao mesmo tempo em que ressaltou a importância da participação ativa do pesquisador tanto na coleta quanto no tratamento dos dados. A seguir, apresenta-se o Quadro 9 - Organização dos Estágios

da Análise Textual Discursiva (ATD), para fins de entendimento do percurso traçado no desenvolvimento da pesquisa.

Quadro 9 – Organização dos Estágios da Análise Textual Discursiva (ATD).

Estágios	Implementação dos Estágios
1. Unitarização Desmontagem das respostas dos participantes em partes importantes	1.1 Leitura prévia das respostas dos participantes 1.2 Observação das partes com significado e inter-relação com a proposta da pesquisa 1.3 Anotação das percepções iniciais -, características importantes, repetições, duplicidades e/ou respostas vagas 1.4 Cruzamento prévio das respostas registradas com a proposta da pesquisa 1.5 Desenvolvimento prévio das categorias
2. Estágio Analítico	2.1 Releitura detalhada das respostas dos participantes 2.2 Separação, isolamento e anotação de cada parte importante das respostas analisadas 2.3 Reestruturação das partes das respostas analisadas em categorias.
3. Estágio Interpretativo	3.1 Avaliação crítica das categorias
4. Estágio de Certificação	4.1 Certificação das respostas selecionadas, das categorias estruturadas e das análises consolidadas
5. Categorização Estabelecendo relações entre as partes equivalentes	5.1 Interpretação e produção de considerações das análises consolidadas 5.2 Desenvolvimento dos metatextos analíticos 5.3 Organização e coesão dos metatextos para a formalização do texto dissertativo dos resultados da pesquisa

Fonte: elaboração própria.

Para fins de entendimento dos procedimentos que envolvem a Análise Textual Discursiva - ATD, apresenta-se a definição desse percurso metodológico que envolve o caminho do estudo.

A unitarização é um processo interpessoal que envolve a escuta dos sujeitos que participam da pesquisa que protagonizam falas que expressam o vivido sobre a temática abordada. Além disso, a unitarização é o primeiro movimento analítico, pois possibilita à pesquisadora realizar uma leitura atenciosa e aprofundada do texto, fragmentando-o em unidades de sentido. Vale salientar que as unidades não são caracterizadas por critérios formais, mas pela relevância semântica e discursiva que apresentam diante do fenômeno investigado. Moraes e Galiuzzi (2006, p. 118) apontam que:

A análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado

atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto.

A partir da análise dos componentes textuais provenientes da unitarização, partimos para a etapa do estabelecimento das relações entre essas unidades, pois, de acordo com Moraes (2003), quando essas relações são estabelecidas, alcançamos o:

processo denominado de categorização, implicando construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias Moraes (2003, p. 191).

Desta feita, no processo de categorização, selecionamos os elementos de semelhanças semânticas, obtendo um conjunto de expressões com sentidos idênticos ou muito próximos, formando as categorias de análise. A partir das categorias estabelecidas no decorrer do caminho da interpretação textual, na percepção dos significados e na elaboração de pareceres, nos deparamos com a formalização dos metatextos interpretativos, que, conforme Moraes (2003):

Captando o novo emergente: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto. O meta-texto resultante desse processo representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores Moraes (2003, p. 191).

Para tanto, o metatexto obtido da análise qualitativa apresenta um conjunto de informações formado a partir das partes obtidas em cada etapa citada anteriormente. Todas as etapas da pesquisa prescrita pela unitarização e categorização compõem a organização fundamental do metatexto. A partir das categorias alicerçadas, propusemos conexões e sequências definidas para aclarar o significado das interlocuções e gradativamente expressar todas as percepções e entendimentos na construção do relato textual da pesquisa.

Nessa perspectiva, os fundamentos da Análise Textual Discursiva (ATD) balizam a trajetória analítica qualitativa dos formulários semiestruturados respondidos pelos estudantes egressos da EJA.

O uso da análise de dados, juntamente com a abordagem qualitativa, possibilitou um entendimento mais minucioso do objeto de estudo investigado, juntamente com a análise quantitativa, permitiu o dimensionamento dos resultados alcançados e o reconhecimento de padrões recorrentes, pois Creswell (2011) assinala que em circunstâncias em que as

perspectivas (qualitativa e quantitativa) estão unidas, oferecem um maior entendimento do problema de pesquisa, do que quando trabalhadas isoladamente.

Ainda, de acordo com Bueno (2018, p. 27)

Essas pesquisas utilizam estratégias de coleta, tratamento e análise de dados afeitos tanto aos procedimentos qualitativos quanto aos quantitativos. Fazem uso de questões abertas e fechadas e os resultados podem ser apresentados em forma de filmes, imagens e textos, não apenas com dados numéricos. No caso de pesquisas mistas, informações obtidas por determinado instrumento podem ser aprofundadas utilizando-se observações.

A articulação dessas abordagens possibilitou uma análise mais abrangente e aprofundada dos dados produzidos nesta pesquisa. A análise dos resultados fundamentou-se nos pressupostos da Análise Textual Discursiva - ATD, incorporando adaptações necessárias para contemplar as particularidades desta investigação.

6 ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo tem como finalidade apresentar a análise de dados coletada a partir de um questionário semiestruturado aplicado aos estudantes egressos da Educação de Jovens e Adultos do Vale do Aço - Minas Gerais, com o objetivo de identificar práticas pedagógicas significativas a partir de suas impressões sobre sua trajetória educacional. Tal levantamento pode estabelecer parâmetros significativos para o tema da formação inicial de professores.

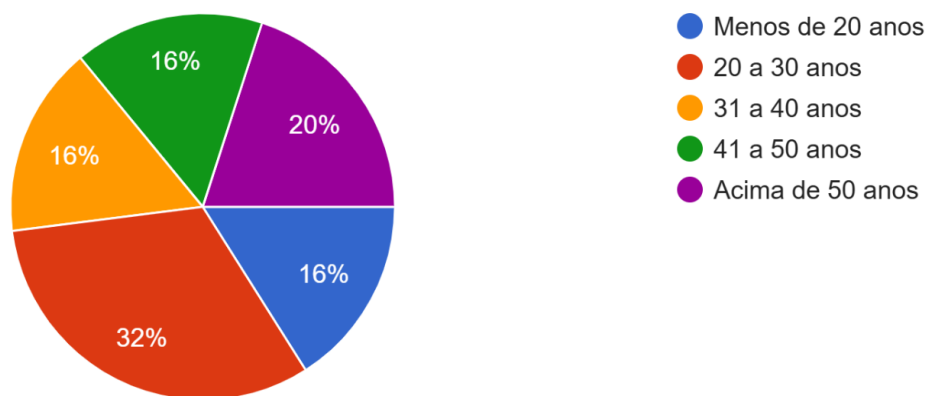
6.1 Metodologia de Análise de Dados

A seguir, apresenta-se o Gráfico 9, que teve como objetivo investigar a faixa etária dos estudantes egressos da Educação de Jovens e Adultos no Vale do Aço, Região de Minas Gerais.

Gráfico 9 – Faixa etária dos estudantes egressos das EJA.

1- Qual sua faixa etária (média de idade)?

50 respostas



Fonte: Pesquisa realizada com estudantes egressos da EJA (2025).

No que tange aos resultados da pesquisa, iniciamos a abordagem aos estudantes egressos da Educação de Jovens e Adultos no Vale do Aço - MG, perguntando sobre sua faixa etária média de idade. Foram 50 participantes e os dados gráficos obtidos demonstraram que na região estudada, o público egresso da EJA apresenta uma faixa etária diversificada. Observamos que o maior índice dos sujeitos participantes está na faixa etária de 20 a 30 anos de idade, totalizando 32% dos entrevistados. Ao somarmos o percentual de estudantes abaixo de 40 anos, deparamos com um número expressivo de participantes nessa faixa etária (64%), indicando uma certa

jovialidade da EJA. No âmbito nacional, dados do Inep 2024 indicam que a maior parte dos estudantes da EJA apresenta menos de 40 anos (63,9%). Nesse panorama, mais de 600 mil matrículas na EJA correspondem a menores de 20 anos de idade.

Esse contexto nos faz refletir sobre essa diversidade etária que, a propósito, irá exigir do docente da EJA uma formação inicial adequada para manter um trato harmônico com as ansiedades intrínsecas de gerações diferentes em um mesmo espaço de aprendizagem. Paulo Freire (2023, p. 42), quando explora os “saberes necessários à prática educativa e a assunção da identidade cultural” diz que:

uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se com objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu.

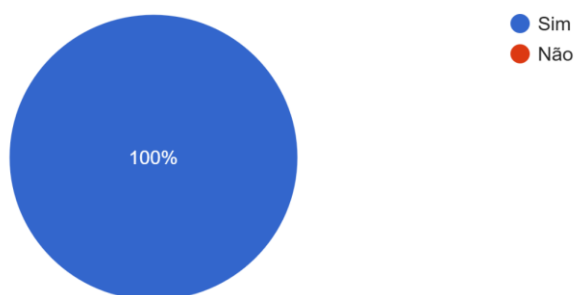
Nessa perspectiva, um possível abismo geracional entre os estudantes da EJA é reconhecido e transformado em munição pedagógica contextualizada a partir da realidade social e cultural desses sujeitos.

Expomos a seguir o gráfico 10, que retrata a opinião dos participantes da pesquisa sobre se os professores da EJA estavam bem preparados para atender às necessidades dos estudantes.

Gráfico 10 – Os(as) professores(as) da EJA e as necessidades dos estudantes.

4- Você considera que os professores da EJA estavam bem preparados para atender às necessidades dos estudantes?

50 respostas



Fonte: Pesquisa realizada com estudantes egressos da EJA (2025).

Interessante ressaltar que todos os 50 entrevistados responderam que sim, indicando 100% de aprovação da performance educativa dos docentes.

A pergunta apresenta característica generalizada, contudo, podemos inferir que a satisfação unânime reflete a visão de educandos veteranos que tiveram a oportunidade de expressar sua versão crítica sobre os mentores de sua formação escolar. A relevância da avaliação demonstra que as necessidades implícitas de cada participante enquanto estudante foram percebidas, traduzidas e atendidas de forma digna, respeitosa e conduzidas em consonância com as singularidades da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Paulo Freire (2023, p. 95) faz uma reflexão sobre a importância da percepção do educando para com o comprometimento da docência quando expressa:

[...]. Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo. A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo. Evidentemente, não posso levar meus dias como professor a perguntar aos alunos o que acham de mim ou como me avaliam. Mas devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles. Precisamos aprender a significação de um silêncio, ou de um sorriso, ou de uma retirada de sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta.

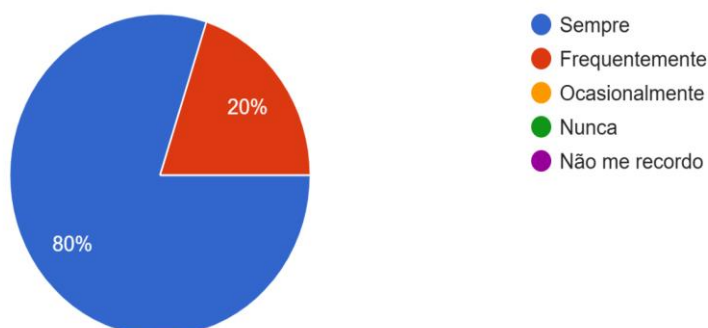
Sob tal prisma, os professores atuantes na EJA não passaram despercebidos pelos educandos ao marcarem presença em um espaço pedagógico atípico, repleto de possibilidades de trocas cognitivas com esses sujeitos, incentivando uma interação mútua de consciência crítica e criativa com o mundo.

Os traços do gráfico 11 exploram o percentual de professores que, na percepção dos participantes da pesquisa, demonstraram interesse pelo seu aprendizado.

Gráfico 11 – Os(as) professores(as) da EJA e o aprendizado dos estudantes.

6- Os(as) professores(as) da EJA demonstraram interesse pelo seu aprendizado?

50 respostas



Fonte: Pesquisa realizada com estudantes egressos da EJA (2025).

Na pergunta citada anteriormente, os entrevistados responderam que 80% dos professores sempre demonstraram interesse pelo aprendizado do educando e 20% dos entrevistados disseram que o interesse era frequente. As outras opções eram ocasionalmente, nunca e não me recordo. Os dados revelam que os professores, por sua vez, têm se mostrado sensíveis aos propósitos da EJA, reforçando seu papel de educadores. Esse respeito aos jovens, adultos e idosos, comunga com a pedagogia freireana quando escreve:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo Freire (2023, p. 63).

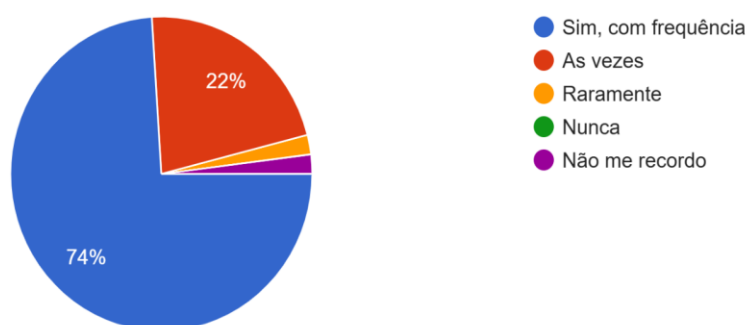
Enfim, quando o docente demonstra interesse pelo aprendizado do estudante da EJA, colabora com o protagonismo na formação escolar desse jovem, adulto e idoso que em algum momento de sua vida, fez parte de um quadro socioeducacional de excluídos.

O gráfico 12 mostra de forma quantitativa a percepção dos participantes mediante a utilização de práticas de ensino diversificadas por parte dos professores, durante as aulas na EJA.

Gráfico 12 – A utilização de métodos de ensino variados pelos professores.

7- Você percebeu que os(as) professores(as) utilizavam métodos de ensino variados durante as aulas?

50 respostas



Fonte: Pesquisa realizada com estudantes egressos da EJA (2025).

Os dados gráficos apontam que pelo menos em algum momento na formação dos discentes egressos da EJA foram utilizadas metodologias de ensino variadas, assim como, a opção “nunca”, não foi assinalada. Na mesma proporção, 2% dos estudantes disseram que não

se recordavam. Partindo para uma análise mais ampla dos resultados, observamos que a maioria dos estudantes indicou que durante as aulas, os professores tiveram a iniciativa de trabalhar com metodologias de ensino diferenciadas, que para os sujeitos em questão, é traço basilar para atender às singularidades de cidadãos de direito à educação.

Os rumos dos movimentos das práticas de ensino aprendizagem na escola, no que diz respeito ao estudo da Didática e sua função na formação inicial docente, Libâneo (2013, p. 13) destaca que:

Nesse conjunto de estudos indispensáveis à formação teórica e prática dos professores, a Didática ocupa um lugar especial. Com efeito, a atividade principal do profissional do magistério é o ensino, que consiste em dirigir, organizar, orientar e estimular a aprendizagem escolar dos alunos. É em função da condução do processo de ensinar, de suas finalidades, modos e condições, que mobiliza os conhecimentos pedagógicos gerais e específicos.

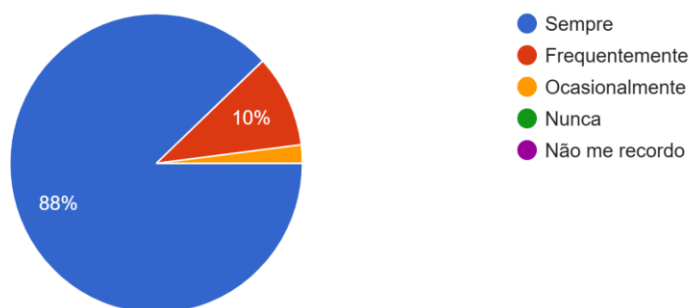
Nesse panorama, foi possível identificar através das percepções dos estudantes egressos da EJA o comprometimento dos professores com o aprendizado significativo dos discentes da EJA.

A seguir, apresentamos o gráfico 13, que estatisticamente explana o quanto os professores da Educação de Jovens e Adultos demonstraram respeito pelas experiências de vida e saberes desses estudantes.

Gráfico 13 – Os(as) professores(as) da EJA versus experiências de vida e saberes dos estudantes.

10- Os(as) professores(as) da EJA demonstraram respeito pelas experiências de vida e saberes dos estudantes?

50 respostas



Fonte: Pesquisa realizada com estudantes egressos da EJA (2025).

Observamos que dos 50 participantes, 44 responderam que sempre suas experiências de vida e saberes foram respeitados pelos docentes da EJA, assim como 5 estudantes disseram que

frequentemente e 1 ocasionalmente. Não obtivemos escolhas pelas opções nunca e não me recordo. Podemos avaliar o resultado da pesquisa como bastante satisfatório, pois a docência na Educação de Jovens e Adultos requer desses profissionais o entendimento de que os sujeitos em questão necessitam de um olhar diferenciado no trato do seu processo educativo, pois de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 15/98:

[...] são adultos ou jovens, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub-representados nessa etapa de escolaridade.

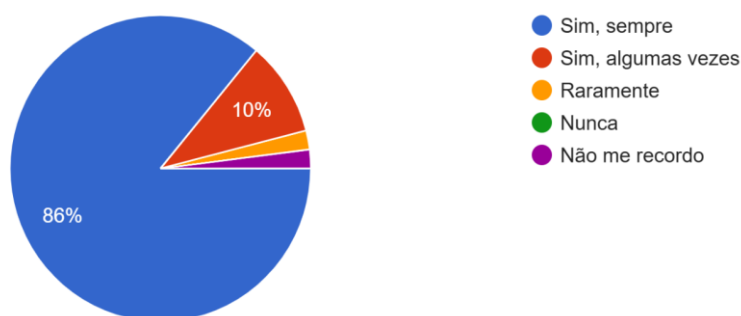
Nesse contexto, os estudantes foram parte integrante da própria trajetória escolar, pois os professores reconheceram e valorizaram suas vivências e saberes, como pedagogia latente.

Seguimos a análise da pesquisa apresentando a seguir, o gráfico 14, que explicita os dados em que os participantes indicam o quanto os(as) professores(as) estavam atentos(as) às dificuldades individuais dos estudantes.

Gráfico 14 – Os(as) professores(as) versus dificuldades e necessidades individuais dos estudantes.

14- Você sentiu que os professores(as) estavam atentos às suas dificuldades e necessidades individuais?

50 respostas



Fonte: Pesquisa realizada com estudantes egressos da EJA (2025).

Na percepção de 43 entrevistados, os professores estavam sempre atentos às dificuldades individuais dos estudantes, cinco optaram pela configuração “às vezes”, um raramente e um “não se recorda”. Importante ressaltar que não houve manifestação pela alternativa “nunca”. De sorte que os docentes que fizeram parte da formação escolar dos jovens, adultos e idosos respondentes, trabalharam em uma dinâmica pedagógica social com os

participantes, ao ponto de atentar para as dificuldades intrínsecas dos estudantes. Conforme Tardif (2014, p. 49 - 50), quando o professor não atua de forma isolada e valoriza o ambiente de interações com o corpo social da escola como parte integrante das práticas educativas, esse docente:

[...] se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas.

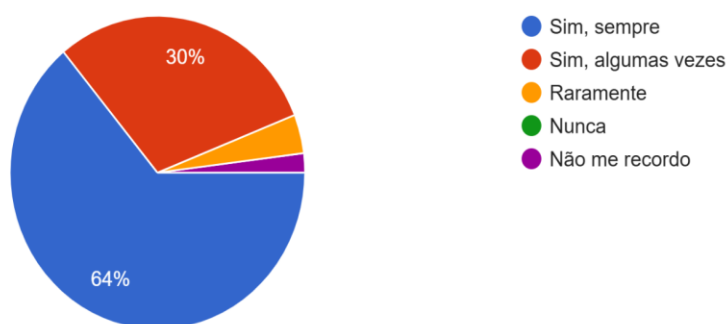
Sendo assim, podemos pensar que estamos diante de um contexto que valida a proposta da Educação de Jovens e Adultos como função equalizadora, para oportunizar aos cidadãos que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos na idade certa a exercer seus direitos sociais.

O gráfico 15 representa as respostas dos entrevistados no que diz respeito à utilização de recursos tecnológicos como recursos didáticos pelos professores durante as aulas da EJA.

Gráfico 15 – Os(as) professores(as) da EJA e os recursos didáticos tecnológicos.

15- Os professores da EJA utilizavam recursos (tecnológicos, didáticos) favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem?

50 respostas



Fonte: Pesquisa realizada com estudantes egressos da EJA (2025).

Dos 50 entrevistados, mais da metade (32) respondeu que recursos tecnológicos eram usados como ferramenta pedagógica pelos docentes. Isso implica que parte do corpo docente

usava de práticas pedagógicas atualizadas, engajadas com os recursos tecnológicos do contexto social, como mediadoras para a consolidação do ensino e da aprendizagem dos discentes.

Em contrapartida, não podemos deixar de levar em consideração que 15 estudantes destacaram o uso ocasional da tecnologia como recurso didático, assim como os demais estudantes optaram por raramente e/ou não conseguiram lembrar dessa possibilidade de trabalho dos docentes.

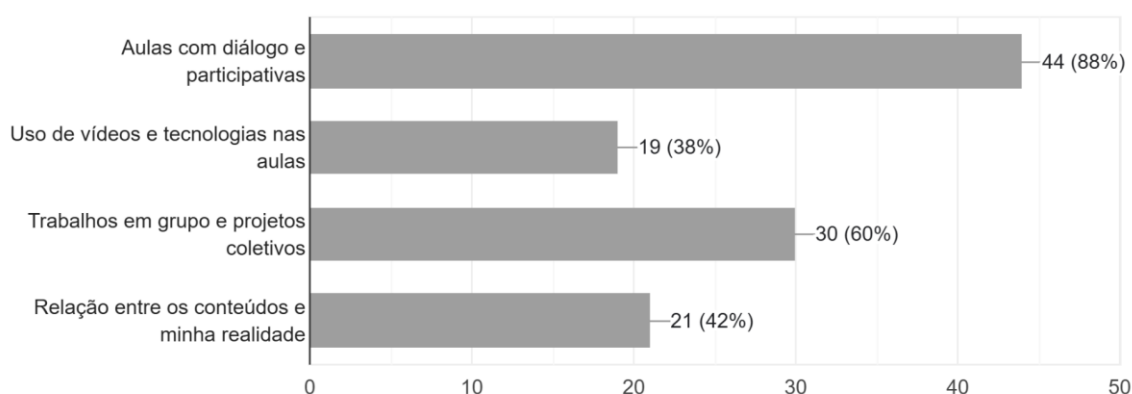
Dessa forma, cabe inferir que o plano de trabalho de alguns docentes ainda deixa a desejar por parte do uso dos recursos tecnológicos, pois para Libâneo (2011), o uso de práticas pedagógicas amparadas por novas tecnologias reforça a “democratização dos saberes e os desenvolvimentos de capacidades intelectuais e afetivas”, criando novas possibilidades de interlocução entre docentes e estudantes.

Para demonstrar as práticas e estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos professores na ótica dos estudantes egressos da EJA, propusemos o gráfico 16 a seguir.

Gráfico 16 – Práticas ou estratégias desenvolvidas pelos professores da EJA.

16- Quais práticas ou estratégias desenvolvidas pelos(as) professores(as) ajudaram você a aprender melhor? (Pode marcar mais de uma opção)

50 respostas



Fonte: Pesquisa realizada com estudantes egressos da EJA (2025).

As aulas dialógicas e participativas apresentaram a estratégia desenvolvida pelos professores que mais contribuiu para o aprendizado dos estudantes participantes da pesquisa, seguindo em ordem decrescente, o uso de vídeos e tecnologias nas aulas, trabalhos em grupo e projetos coletivos, a relação entre os conteúdos ministrados e a realidade desses discentes.

Na perspectiva freireana, o docente inicia o diálogo com o estudante, quando vislumbra o planejamento de uma aula a ser ministrada, pois:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositados nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este entregou de forma desestruturada Freire (2023, p. 116).

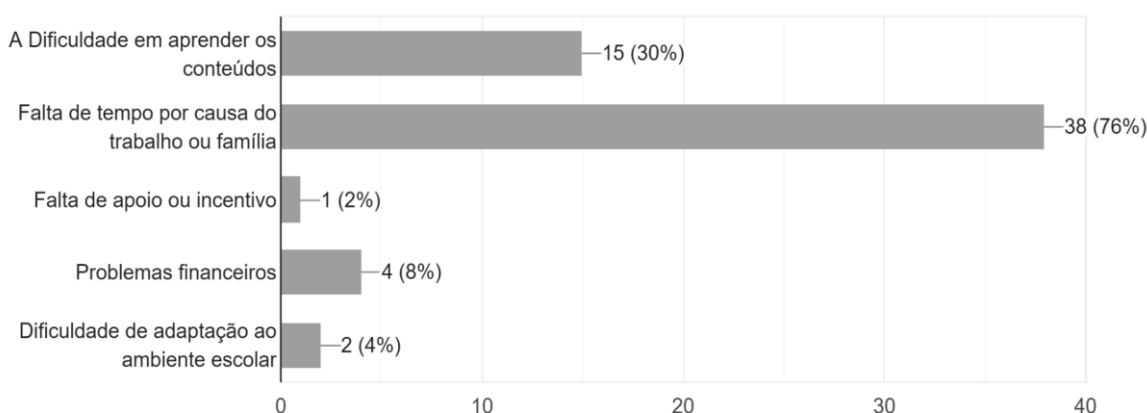
O processo educativo conduzido pela dialogicidade, valida os saberes adquiridos no decurso da vida dos estudantes da EJA, assim como oportuniza aos mesmos o aprendizado entre os pares.

A seguir, demonstramos o gráfico 17, que ilustra as respostas dos entrevistados no que se refere aos maiores desafios enfrentados ao longo da trajetória escolar desses sujeitos na EJA.

Gráfico 17 – Maiores desafios enfrentados pelos estudantes da EJA.

19- Quais foram os maiores desafios que você enfrentou na EJA? (Pode marcar mais de uma opção)

50 respostas



Fonte: Pesquisa realizada com estudantes egressos da EJA (2025).

Dentre as opções sugeridas, “a falta de tempo por causa do trabalho e da família”, deflagra a realidade dos cidadãos que compõem o quadro dos estudantes da educação de jovens e adultos.

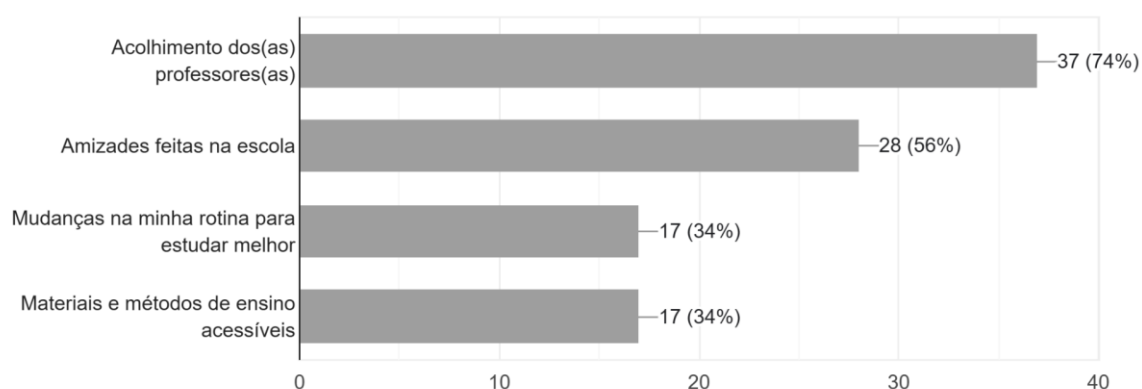
Nesse panorama, a formação inicial docente não pode negligenciar a existência das especificidades que abarcam os estudantes da EJA que compõem a educação básica, pois a Educação de Jovens e Adultos é um direito constitucional, com amparo financeiro e jurídico.

Finalizamos com o gráfico 18, complementando a questão disposta anteriormente, mostrando quais foram os fatores que contribuíram para os estudantes egressos da Educação de Jovens e Adultos, superar os desafios encontrados na EJA.

Gráfico 18 – Superação das dificuldades na EJA.

20- O que ajudou você a superar essas dificuldades? (Pode marcar mais de uma opção)

50 respostas



Fonte: Pesquisa realizada com estudantes egressos da EJA (2025).

A alternativa “acolhimento do(as) professores(as)” foi escolhida de forma majoritária pelos entrevistados. Isso nos fez refletir como os impedimentos fora dos muros da escola, da vida social e familiar do estudante podem interferir na organização pedagógica interna do espaço escolar.

Podemos começar a refletir sobre os empecilhos do cotidiano desses sujeitos, como trabalho, rotina familiar e outros fatores que, somados, afastam estes cidadãos de exercerem seus direitos constitucionais de fato -, como frequentar a escola pública. Nessa vertente, o professor surge como o profissional que irá trabalhar com um contingente de pessoas que carregam histórias atípicas e diversificadas. Nesse sentido, a formação inicial com ênfase na EJA torna-se importante, pois de acordo com Freire (2013, p. 90), “ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade”.

Ainda, quando os estudantes reconhecem que as “amizades feitas na escola”, contribuem para superar os desafios encontrados na trajetória escolar, podemos sugerir que na perspectiva dialógica freireana esse encontro se perfaz encontro:

Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista de outro. A conquista

implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a liberdade dos homens Freire (2013, p. 110).

Dessa forma, as relações interpessoais dos estudantes na escola podem incorrer em trocas de experiências e saberes que contribuem para que esses discentes possam explorar esses espaços pedagógicos como ambientes de aprendizagem, passando a se reconhecerem como parte integrante do cenário formativo.

Quadro 10 – Experiências e/ou aulas práticas que contribuíram para o aprendizado dos estudantes egressos da EJA.

(Continua).

ANÁLISES		
Unitarização	Categorização	Metatexto (interpretação)
Evasiva	Evasiva	A resposta classificada como evasiva, pode trazer à tona a dificuldade do estudante da EJA de recordar momentos de sua trajetória formativa, pelo distanciamento das práticas pedagógicas com a realidade e interesses do dia a dia e ainda, na inconstância da vida escolar desses estudantes.
Aulas de Química, Biologia no Laboratório Feira de Ciências	Disciplinas de Ciências da Natureza e Suas Tecnologias.	As lembranças das aulas práticas de Química, Física e Biologia com ênfase na feira de ciências, denotam que as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse processo interdisciplinar de ensino aprendizagem, permitiu que o estudante da EJA atuasse como protagonista na construção significativa e inesquecível do conhecimento adquirido.
Aulas de Educação Física, Teatro e Português	Disciplinas da Área de Linguagem	A integração entre as aulas de Educação Física, Português e Artes Visuais permite que o estudante da EJA visite seu mundo na diversidade cultural, se identifica e descobre no teatro as habilidades de comunicação corporal integrada no tempo e no espaço da construção de sua história de vida, no contexto social -, com a própria voz que ressoa no canto, na música, resultando em aprendizados inesquecíveis.
Aulas de Matemática	Disciplina da área de Matemática	As aulas práticas de matemática contribuem para consolidar as aprendizagens já vivenciadas pelo estudante advinda do mundo do trabalho, do cotidiano pessoal e social. Oportuniza o EJA a diferenciar o mundo real do abstrato.
Atividades em grupos, debates	Atividades didáticas coletivas	O aprender e o ensinar com dialogicidade, a troca de saberes e a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes da EJA.
Acolhimento	Acolhimento por parte dos professores	Os estudantes experienciam um ambiente de ensino aprendizagem acolhedor, pautado no respeito às diversidades dos jovens, adultos e idosos.

Quadro 10 – Experiências e/ou aulas práticas que contribuíram para o aprendizado dos estudantes egressos da EJA.

(Conclusão).

Aulas de Filosofia, História e Geografia	Disciplinas de Ciências Humanas	O jovem, o adulto e o idoso se identificam e descobrem em qual lugar e se encontram na organização da sociedade ao conhecer o contexto histórico e geográfico em que o Brasil se consolidou como Nação. As ciências Humanas abrem as portas para esse estudante obter uma formação como cidadão crítico e participativo.
Projeto de Vida	Componente curricular Projeto de Vida	As atividades das Aulas do Projeto de Vida reforçam a importância do ser protagonista do estudante, do diálogo constante, das discussões e reflexões pelo autoconhecimento, o incentivo à realização dos sonhos de forma ilimitada e atemporal. Dessa forma, o estudante sente-se capaz de traçar novos caminhos para sua vida pessoal e profissional.

Fonte: elaboração própria.

Quadro 11 – Comunicação entre professores(as) e estudantes egressos da EJA.

(Continua).

Unitarização	Categorização	Metatexto (interpretação)
Evasiva	Evasiva	Evasiva
Respeito	Demonstração de respeito	Esta constatação implica que o professor(a) cumpre o papel de instruir os discentes valorizando os conhecimentos adquiridos na vida pregressa desses discentes, pois a partir dessa vertente Freire (2023, p. 31) afirma que a comunidade escolar deve ter o compromisso de exercer as práticas pedagógicas com observância “nos saberes socialmente construídos das classes populares” -, que fazem parte da comunidade em que a escola está inserida.
Didática	Uso de didática adequada	Na percepção dos discentes os professores ministravam os conteúdos de forma organizada, com uma abordagem acessível. Líbano (2013, p. 13) esclarece que a Didática é fundamental na formação inicial dos docentes, especificamente nos saberes educacionais para a docência.
Paciência Afeto Atenção Acolhimento	Acolhimento aos discentes	Na compreensão dos estudantes, os profissionais que atuam na EJA devem conhecer as especificidades dessa modalidade de ensino. As práticas educacionais carecem de transcender o ensino tradicional, valorizando o discente como pessoa humana. Para Freire (2023, p. 34 -35) [...] Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano,

Unitarização	Categorização	Metatexto (interpretação)
		o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Assim, o acolhimento aos jovens, adultos e idosos da EJA com paciência, afeto e atenção, na voz de quem fez parte dessa jornada escolar, é significativo para os profissionais que atuam nessa modalidade de ensino básico.
Comunicação	Clareza na exposição dos conteúdos	As respostas dos estudantes convergem para a reflexão de Freire (2023, p. 47), quando o autor afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. Dessa forma, o docente a sala de aula se consolida como um espaço pedagógico de interlocução de saberes.

Fonte: elaboração própria.

Quadro 11 – Comunicação entre professores(as) e estudantes egressos da EJA.

(Conclusão).

Debates	Proposição de debates	A proposição de debates em sala de aula, oportuniza o diálogo entre os envolvidos com troca de experiências, no prisma da construção do conhecimento, aprendizagem e respeito às diversidades. Para Freire (2023, p. 110 - 114), “a educação dialógica e o conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação”.
Revisão	Revisão de Conteúdos	O docente explora os espaços pedagógicos da escola, organiza o ambiente para a retomada dos conteúdos ministrados de forma dialógica e crítica, promovendo interação entre os estudantes, eliminando a tendência do ensino aprendizagem com repetição exaustiva, memorização vazia, mecânica e sem fundamentação teórica sociocultural da realidade dos discentes. Essa metodologia de ensino, comunga com as proposições Freireanas quando o educador reconhece a “educação como prática da liberdade”, onde os estudantes “indagam, respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas” Freire (2023. P. 39). Assim, os docentes têm a oportunidade de perceber que a retomada dos conteúdos incorre na descoberta de novos aprendizados, de novos questionamentos, na desmistificação de respostas prontas, na descoberta do “eu” estudante.

Fonte: elaboração própria.

Quadro 12 – Sugestão para o professor(a) da EJA.

(Continua).

Unitarização	Categorização	Metatexto (interpretação)
Evasiva	Evasiva	Evasiva
Aprimoramento da didática	Aprimoramento da didática	O aprimoramento da didática requer sair das amarras da transmissão engessada de conhecimentos. Na obra de Freire e Faundez (2017, p. 65), “por uma pedagogia da pergunta”, os autores destacam que a ação de perguntar quebra os paradigmas da intelectualidade, pois a “castração da curiosidade” retrata um processo educativo retrógrado e autoritário.
Revisão de tarefas	Revisão de conteúdos	A reincidência da sugestão “Revisão de Conteúdos” para as ações dos professores que trabalham com a EJA, pelos respondentes, denota que os estudantes demonstraram a necessidade de estimular a memória sobre os conhecimentos que por muito tempo ficaram adormecidos quando interromperam o ciclo escolar ou ainda, para aqueles não tiveram a oportunidade de frequentar a escola no decorrer da vida. À luz de Paulo Freire (2023, p. 102), “a educação se re-faz constantemente na práxis”. Para ser tem que estar sendo”. Desse modo, o processo de revisão dos conteúdos requer dialogar, ressignificar o ensino - aprendizagem, transportar o jovem, o adulto e idoso para um lugar de protagonismo e pertencimento sociocultural.
Dinâmicas Trabalhos em grupos Debates	Trabalhos em grupos	As atividades em grupo incentivadas pelo professor em sala de aula, estimula a troca de saberes experienciais entre os jovens, adultos e idosos. Sendo que na ótica de Paulo Freire (2023, p. 226), essa interação entre os discentes “caracteriza a teoria da ação dialógica com co-laboração, a união, a organização e a síntese cultural” dos participantes em prol de uma ação cultural e existencial de desvelar o mundo.
Exemplos práticos Metodologias Ativas	Atividades práticas	As expectativas dos estudantes da EJA com as atividades práticas é entender os significados das teorias estudadas, se surpreender com a descoberta de que sua experiência de vida lhe proporciona saberes inimagináveis e ao mesmo tempo reais. Mediante o ponto de vista de Paulo Freire (2023, p. 28), a teoria versus prática, representa “condições de verdadeira aprendizagem”, pois os estudantes “vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. Portanto, o jovem, o adulto e o idoso se descobrem protagonistas da sua jornada educacional.

Quadro 12 – Sugestão para o professor(a) da EJA.

(Continuação).

Diálogo Respeito Dedicação Acolhimento	Acolhimento aos discentes	Na concepção dos estudantes egressos da EJA, os professores que trabalham nessa modalidade de ensino, devem atuar com a pedagogia do acolhimento. A sugestão desses discentes retomam a discussão da necessidade de os professores apresentarem formação inicial docente adequada para trabalhar com essa modalidade de educação básica. Os estudantes egressos da EJA verbalizaram suas percepções reais no que tange as vivências e experiências como estudantes dessa modalidade. No pensamento de Paulo Freire (2022, p. 56), o acolhimento é o esperar da educação de Jovens e Adultos, um caminho democrático “para as questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho de invenção da cidadania. Deve ser democrática. Contudo, acolher significa deixar existir na própria significância humana.
Recursos	Recursos didáticos diversificados	Na percepção dos estudantes, os recursos didáticos diversificados têm conotação de materiais que mudam a rotina da sala de aula que resume na voz do professor e na escrita dos conteúdos no quadro. Na perspectiva de Freire (2022, p. 151): a prática educativa implica ainda processos, técnicas, fins, expectativas, desejos e frustrações, a tensão permanente entre prática e teoria, entre liberdade e autoridade, cuja exacerbação, não importa de qual delas, não pode ser aceita numa perspectiva democrática, avessa tanto ao autoritarismo quanto à licenciosidade”. o trabalho educativo do docente acarreta uma série de eventos diários inesperados que geram um misto de sentimentos que ultrapassam as ferramentas metodologias teórica e práticas utilizadas

Quadro 12 – Sugestão para o professor(a) da EJA.

(Conclusão).

Ensino de Libras	Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras	O ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, não faz parte do currículo da educação básica, assim como, na sua maioria os professores não são habilitados para ministrar essa disciplina. Pensando na sugestão dos entrevistados sob o viés da educação inclusiva, as estudantes da educação de jovens e adultos são amparadas pelo Art.2º da Resolução CNE/CEB Nº 3, de 8 de abril de 2025, parágrafo 6º que resolve sobre “o respeito à cultura Surda e promove interação entre os alunos surdos e ouvintes, com o apoio do intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. Na teoria de Paulo Freire (2023, p. 109), “se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”. Sendo assim, a oferta da disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras nas instituições de ensino que trabalham com a EJA amplia o leque de potencialidades interacionais, permitindo aos cidadãos o exercício dos direitos educacionais da Carta Magna do Brasil.
------------------	--	---

Fonte: elaboração própria.

Quadro 13 – Comentários e sugestões dos estudantes egressos para a EJA.

(Continua).

Unitarização	Categorização	Metatexto (interpretação)
Evasiva	Evasiva	Evasiva
Aulas de informática	Ampliação das aulas de informática	Nesta etapa da pesquisa, os estudantes egressos da EJA sinalizaram como sugestão para a EJA a “ampliação das aulas de informática”. Nessa vertente, eles revelam a expectativa da alfabetização tecnológica. Muitos deles passaram muitos anos longe do ambiente escolar e acreditam que a retomada dos estudos irá inseri-los no mundo digital. Nessa realidade de bancos digitais, e-mails, compras online, mensagens e áudios no whatsapp, Instagram, Tik Tok, fotografias digitais, bibliotecas digitais, Inteligência artificial e muito mais possibilidades que compõem o mundo digital de informação que já faz parte da rotina humana. O documento Orientador do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais 2026 1ª Edição – Volume 01 (p. 24), evidencia um dos quatro eixos da estrutura curricular da EJA o Itinerário Formativo: “Inovação e Intervenção

Unitarização	Categorização	Metatexto (interpretação)
		Tecnológica: Uso de Tecnologias para resolver problemas reais”, com a sugestão das atividades “com a Educação Digital integrada e transversalmente aplicada nos componentes curriculares” da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A proposta é que todos os professores das respectivas áreas de formação e atuação, trabalhem os conteúdos curriculares explorando a tecnologia de fato. Essa proposta do Governo do Estado de Minas Gerais, abre um precedente para trazermos à tona a proposta dessa pesquisa de questionarmos a formação inicial dos professores para o trabalho na Educação de Jovens e Adultos, nesse cenário.

Quadro 13 – Comentários e sugestões dos estudantes egressos para a EJA.

(Continuação).

Divulgação da EJA Permanência da EJA Abrangência da EJA	Ampliação de vagas da EJA	Os estudantes egressos da EJA explanaram a necessidade de ampliar o acesso dessa modalidade de ensino no Vale do Aço – MG. Nesse quadro, podemos pensar que os estudantes fizeram referência à ampliação das instituições de ensino da região que possam oferecer a Educação de Jovens e Adultos. Ainda, sugerem a ausência da EJA na escola das comunidades em que vivem -, situação esta, que dificulta o acesso e a permanência dos jovens, adultos e idosos que não tiveram a oportunidade de concluir a educação básica na idade regulamentada. A Resolução CNE/CEB Nº 3, de abril de 2025, no seu art.1º instituiu as Diretrizes Operacionais Nacionais que garantem o direito à educação de jovens, adultos e idosos. Dessa forma os respondentes usaram o espaço para pronunciar de forma sugestiva, a necessidade das autoridades competentes, cumprirem com as diretrizes que asseguram a EJA no âmbito nacional.
Flexibilidade de Horários	Flexibilidade de Horários	Quando os estudantes egressos da EJA expressaram a “flexibilização de horários” como sugestão, retratam a própria realidade de estudantes trabalhadores que estudam à noite. Na sua maioria, apresentam dificuldades para chegar nos primeiros horários das aulas, por incompatibilidade com o horário de saída do trabalho e o traslado até a escola. Ainda, têm discentes que trabalham alguns dias à noite e outros durante o dia. Assim como, alguns que só trabalham à noite. Esses, por sua vez, ficam impedidos de frequentar a escola, por não conseguirem cumprir a rotina do horário de entrada e saída da escola e carga horária estipulada. Esse

		panorama traçado mostra que a disponibilização da EJA à noite, não é o bastante para abarcar os estudantes trabalhadores, são pessoas com rotinas de trabalho e família muito diversificadas. Dessa forma, ter a EJA na escola não configura a garantia dos direitos constitucionais para esses cidadãos. Nos termos da Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023, no seu Art.15, institui que “os sistemas de ensino poderão organizar a EJA de acordo com a Pedagogia da Alternância, tendo em vista a inclusão social plena do jovem, do adulto e do idoso”. Ainda, o parágrafo segundo do Art.2º determina que “a oferta da EJA deverá ocorrer em diferentes turnos (matutino, vespertino e noturno), a fim de atender às necessidades do seu público”. Diante desse quadro, entendemos que a escola está amparada com marcos legais para promover a inclusão social dos estudantes da EJA.
--	--	---

Quadro 13 – Comentários e sugestões dos estudantes egressos para a EJA.

(Continuação).

Acolhimento	Acolhimento aos discentes	Como comentário ou sugestão dos respondentes, nos deparamos novamente com a expressão “acolhimento dos discentes”. Para nós, professores, escutar a voz dos estudantes egressos da EJA na tônica da necessidade de serem e de se sentirem acolhidos, nos faz refletir sobre cada rosto que já passaram pela EJA e que ainda se encontram diante dos nossos olhos. Dessa forma, pensamos nas percepções experiências de Paulo Freire (2022, p. 146-147), ao destacar que “no horizonte da alfabetização de adultos, insisto chamando “leitura do mundo e leitura da palavra”. Nessa perspectiva, a insistência da palavra “acolhimento”, é a leitura de quem tem a palavra, de quem já se fez gente para ser escutado, de quem já tem a leitura de um mundo desconhecido da docência. O acolhimento no sentido amplo da palavra poderá abrir caminhos para que os professores (as) possam fazer a leitura dos discentes, para descobrir os homens e as mulheres que estão em busca de novos horizontes, de reconhecimento social e cultural.
-------------	---------------------------	--

Quadro 13 – Comentários e sugestões dos estudantes egressos para a EJA.

(Conclusão).

Oferta de transporte	Oferta de transporte gratuito	Quando o estudante egresso da EJA cita a necessidade de transporte gratuito para chegar até a escola, deflagra uma realidade de muitos jovens, adultos e idosos que possuem recursos financeiros insuficientes para custear o transporte todos os dias, pois residem em bairros afastados, cidades vizinhas ou na zona rural. Dessa forma, podemos incluir neste grupo de estudantes, aqueles que
----------------------	-------------------------------	--

		apresentam limitações físicas para se locomoverem. Na Resolução CNE/CEB Nº3, de 8 de abril de 2025, no seu art.2º, parágrafo 5º define que “devem-se identificar as barreiras que dificultam o ingresso, a permanência e a participação de estudantes com deficiência, [...] e promover uma cultura de acesso que inclui o transporte”. Este é um dos marcos ativos nacionais para a educação de jovens e adultos. Muito nos chama a atenção a expressão “prover uma cultura de acesso”. Difícil de entender como essa proposta pode resolver de forma concreta, a ausência de transporte para esses cidadãos que estão impedidos de acessar um direito constitucional, que é a escola. O Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar – PNATE instituído pela lei Nº10.880 de 9 de junho de 2004, no art. 2º dão suporte ao transporte escolar para os estudantes da Educação Básica do meio rural. A Educação de Jovens e Adultos por fazer parte da Educação Básica é contemplada com a lei citada anteriormente.
--	--	---

Fonte: elaboração própria.

6.2 Resultados Alcançados

Esta etapa da pesquisa tem como proposta fazer a interlocução entre os dados coletados a partir da pesquisa documental e bibliográfica com os objetivos específicos propostos nesta dissertação, assim como a análise interpretativa na perspectiva de lançar luzes sobre o problema delineado na pesquisa.

6.3 Das contribuições das análises

As análises realizadas neste capítulo, à luz da Análise Textual Discursiva – ATD, possibilitaram compreender, de forma mais sistematizada, como os estudantes egressos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, do Vale do Aço – MG, perceberam as práticas pedagógicas dos docentes vivenciadas na trajetória escolar. Ao articular os dados quantitativos e qualitativos, foi possível interpretar os significados atribuídos pelos próprios sujeitos às experiências acadêmicas que se sobrelevaram durante o percurso nessa modalidade de ensino.

Um dos apontamentos mais evidentes na análise está relacionado ao termo “acolhimento” como princípio da prática docente na EJA. A recorrência dessa categoria apontada, mediante as respostas discursivas dos estudantes egressos, reforçada através de

questões fechadas, demonstra que os respondentes validam e valorizam as posturas baseadas no respeito, na escuta ativa e nas considerações por suas histórias. Tais constatações dialogam com as perspectivas de Paulo Freire, ao reafirmar que a educação, principalmente no campo da EJA, precisa ser entendida como prática ética, dialógica e comprometida com a dignidade humana.

Ademais, pode-se observar também a valorização de metodologias diversificadas e contextualizadas. As aulas práticas nas áreas de Ciências da Natureza, Matemática, Linguagens e Ciências Humanas, somadas às atividades em grupo, debates e projetos coletivos, foram mencionadas de forma significativa como experiências marcantes. Isso demonstra que essas práticas, quando articuladas teoria/prática, conteúdo escolar e realidade social, condicionam a uma aprendizagem mais significativa. Em outras palavras, as respostas dos estudantes deixam claro que eles aprendem com mais envolvimento quando fazem parte do processo, participando ativamente da construção do saber.

Outro ponto importante a ser considerado são os apontamentos em relação à didática, à clareza na exposição dos conteúdos e à revisão sistemática das aprendizagens. É válido entender que muitos estudantes tiveram um percurso de vida escolar interrompido, deixando lacunas formativas e insegurança acadêmica. Nesse cenário, a aprendizagem dialogada e respeitosa torna-se essencial para a consolidação da aprendizagem. A recorrência dessa resposta evidencia que o processo de ensino e aprendizagem na EJA exige tempo, escuta e reorganização constante das práticas pedagógicas.

Em relação à parte estrutural, foram apontadas contribuições que excedem a área metodológica. A expansão da oferta da EJA, a maior flexibilidade de horários, a disponibilização de transporte escolar e o incentivo à inclusão digital foram destacados como elementos fundamentais para garantir não apenas o ingresso, mas também a permanência dos estudantes. Essas reivindicações encontram respaldo nas diretrizes do Conselho Nacional de Educação, que asseguram o direito de jovens, adultos e idosos a uma educação que respeite suas particularidades. As propostas de ampliação das aulas de informática e de maior utilização de recursos tecnológicos evidenciam o interesse pela inserção no universo digital e pela atualização diante das demandas atuais, demonstrando que a EJA é compreendida, também, como um espaço de transformação social e qualificação profissional.

Por fim, as análises emergiram e reafirmaram a função social da Educação de Jovens e Adultos. Os relatos dos estudantes egressos indicaram que a trajetória educacional está relacionada à construção de vínculos, ao pertencimento e ao reconhecimento da própria história

como parte da trajetória acadêmica. Assim, a pesquisa fomentou as contribuições do debate sobre práticas pedagógicas significativas na EJA e ofereceu subsídios para o aprimoramento das políticas educacionais dessa modalidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação empenhou-se em refletir sobre a formação inicial de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos – EJA no Vale do Aço e do Vale do Rio Doce – MG na perspectiva de compreender como as IES públicas e privadas da região formam esses profissionais para o trabalho com essa modalidade de ensino.

Ao considerarmos a importância de pesquisar as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura que preparam os(as) professores(as) para atuar nas salas de aula da EJA, defendemos que a formação inicial docente requer reconhecimento e consolidação da EJA como parte integrante do currículo padrão de toda e qualquer licenciatura das instituições de ensino superior públicas e privadas.

A Educação de Jovens e Adultos como modalidade da educação básica ainda não está consolidada como parte integrante das matrizes curriculares dos cursos de formação inicial para professores(as) na região do Vale do Aço e do Vale do Rio Doce.

Nessa vertente, recaímos em mais um desafio significativo para a EJA quando deparamos com a inexistência do componente curricular da EJA como elemento obrigatório no currículo básico das graduações em licenciaturas.

Nesta pesquisa, inicialmente traçamos um panorama das Instituições de Ensino – IES públicas e privadas do Vale do Aço e do Vale do Rio Doce, com o propósito de investigar a estrutura curricular das graduações em licenciatura e como objetivo específico, investigar como os cursos de licenciatura dessas IES preparam os docentes em formação para atuarem na Educação de Jovens e Adultos – EJA a partir das matrizes curriculares como documentos.

Percorremos um longo caminho pela região dos vales, perpassando pelo quantitativo de municípios, de escolas estaduais até chegarmos no quantitativo de IES a partir do marco temporal de 1968 a 2024. Nesse panorama, demonstramos que são muitas as variáveis intrínsecas às necessidades geográficas, políticas, sociais, econômicas, culturais e educacionais do leste de Minas. Confirmamos a existência dos polos universitários da região dominados pelas cidades de Caratinga, Ipatinga e Governador Valadares.

Nestes 56 anos entre criação, organização acadêmica, assim como o tipo de credenciamento das IES -, do sistema de ensino presencial – superior ao EAD- superior, poucas foram as evoluções propostas para compor os currículos das licenciaturas, contendo disciplinas voltadas para a EJA, ao passo que a Educação de Jovens e Adultos bate nas portas das instituições de ensino como marco legal desde 1996, como uma modalidade de ensino da

educação fundamental e média, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). Nessa perspectiva, destacamos a importância do art. 43 da LDB (Lei 9.394/96) e dos itens I e II que retratam algumas funções das IES mediante a habilitação de profissionais para a área de educação, assim como formar profissionais preparados para uma sociedade repleta de Jovens, Adultos e Idosos que estão nas escolas buscando ocupar esse espaço como cidadãos de direito.

Nesse contexto, pensamos ser recomendável que a EJA ocupe as lacunas existentes nos currículos das licenciaturas que formam professores para um trabalho que segue na contramão da realidade da população brasileira no que delinea a Educação de Jovens e Adultos como política pública para oportunizar a educação para todos.

A pesquisa mostrou, ainda, que todas as IES que oferecem o curso de pedagogia, às quais tivemos acesso às matrizes curriculares, apresentaram a disciplina de EJA nos currículos. Isso é positivo, pois em se tratando da EJA do ensino fundamental, o pedagogo está preparado para o processo de alfabetização e letramento voltado para o jovem e o adulto, ultrapassando a barreira da alfabetização infantilizada.

Ainda, podemos destacar que o pedagogo trabalha diretamente com o docente da EJA na coordenação, orientação e planejamento pedagógico, colaborando para a sistematização de atividades didáticas compatíveis com as especificidades dos estudantes da educação de jovens e adultos.

Vale sublinhar que o curso de Pedagogia é uma das graduações mais disponibilizadas pelas IES da região, mas não apresenta uma uniformidade na carga horária curricular das disciplinas de EJA, assim como os cursos de Matemática, Ciências Biológicas e Letras.

Embora o curso de Pedagogia assuma um papel central na formação docente para a EJA, essa centralidade não se traduz em uma padronização ou consolidação curricular, o que revela a fragilidade do reconhecimento da modalidade no âmbito da educação superior. Tal cenário contraria as determinações da LDB nº 9.394/1996, que atribui às IES a responsabilidade de contribuir para o aprimoramento da educação básica e para a formação de profissionais aptos a atuar em suas diferentes etapas e modalidades. Assim, os resultados reafirmam a urgência de revisão e fortalecimento dos currículos das licenciaturas, de modo a assegurar uma formação docente comprometida com a inclusão, a equidade e a qualidade da Educação de Jovens e Adultos, superando uma lacuna histórica já apontada por diversos estudos na área.

Os demais cursos de licenciaturas caminham timidamente na estruturação curricular para a formação docente inicial com habilitação para EJA, assim como o quantitativo desses

curso oferecidos pelas IES. Nesse contexto, sugerimos uma reforma curricular dos cursos de licenciaturas, abrangendo a EJA como disciplina obrigatória, para que o futuro docente possa experimentar a realidade do cotidiano escolar dos jovens e adultos ampliando o leque de formação e atuação do profissional da educação, no esperar da prática educativa freiriana, pois:

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana, a natureza não é algo que se justaponha Freire ([1997] 2023, p. 70).

A organização das experiências adquiridas com uma formação acadêmica adequada constitui um passo importante na construção e consolidação de práticas pedagógicas no esperar freiriano, na construção de projetos interdisciplinares, na integração da educação dialógica, como o uso de temas geradores, alinhados com a perspectiva freiriana acolhedora e participativa dos sujeitos da EJA.

Com o objetivo de identificar práticas pedagógicas significativas a partir dos relatos e impressões da trajetória educacional dos estudantes egressos da EJA, do Vale do Aço – MG, utilizamos a pesquisa semiestruturada/questionário google forms e analisamos as respostas de 50 participantes à luz da Análise Textual Discursiva – ATD.

Os estudos realizados desses questionários possibilitaram compreender, de forma mais sistematizada, que os apontamentos mais evidentes dos estudantes na análise estão relacionados ao termo “acolhimento” como princípio da prática docente na EJA. A recorrência dessa categoria demonstra que os respondentes validam e valorizam as posturas baseadas no respeito, na escuta ativa e nas considerações por suas histórias. Tais constatações dialogam com as perspectivas de Paulo Freire, ao reafirmar que a educação, principalmente no campo da EJA, precisa ser entendida como prática ética, dialógica e comprometida com a dignidade humana.

Ademais, pode-se observar também a valorização de metodologias diversificadas e contextualizadas. As aulas práticas nas áreas de Ciências da Natureza, Matemática, Linguagens e Ciências Humanas, somadas às atividades em grupo, debates e projetos coletivos, foram mencionadas de forma significativa como experiências marcantes. Isso demonstra que essas práticas, quando articuladas teoria/prática, conteúdo escolar e realidade social, condicionam a uma aprendizagem mais significativa. Em outras palavras, as respostas dos estudantes deixam

claro que eles aprendem com mais envolvimento quando fazem parte do processo, participando ativamente da construção do saber.

Outro ponto importante a ser considerado são os apontamentos em relação à didática, à clareza na exposição dos conteúdos e à revisão sistemática das aprendizagens. É válido entender que muitos estudantes tiveram um percurso de vida escolar interrompido, deixando lacunas formativas e insegurança acadêmica. Nesse cenário, a aprendizagem dialogada e respeitosa torna-se essencial para a consolidação da aprendizagem. A recorrência dessa resposta evidencia que o processo de ensino e aprendizagem na EJA exige tempo, escuta e reorganização constante das práticas pedagógicas.

Em relação à parte estrutural, foram apontadas contribuições que excedem a área metodológica. A expansão da oferta da EJA, a maior flexibilidade de horários, a disponibilização de transporte escolar e o incentivo à inclusão digital foram destacados como elementos fundamentais para garantir não apenas o ingresso, mas também a permanência dos estudantes. Essas reivindicações encontram respaldo nas diretrizes do Conselho Nacional de Educação, que asseguram o direito de jovens, adultos e idosos a uma educação que respeite suas particularidades. As propostas de ampliação das aulas de informática e de maior utilização de recursos tecnológicos evidenciam o interesse pela inserção no universo digital e pela atualização diante das demandas atuais, demonstrando que a EJA é compreendida, também, como um espaço de transformação social e qualificação profissional.

Por fim, as análises emergiram e reafirmaram a função social da Educação de Jovens e Adultos. Os relatos dos estudantes egressos indicaram que a trajetória educacional está relacionada à construção de vínculos, ao pertencimento e ao reconhecimento da própria história como parte da trajetória acadêmica. Assim, a pesquisa fomentou as contribuições do debate sobre práticas pedagógicas significativas na EJA e ofereceu subsídios para o aprimoramento das políticas educacionais dessa modalidade.

O podcast “Aço nas Almas: Vozes da EJA” elaborado como produto educacional desta pesquisa, buscou dar voz aos estudantes egressos da EJA, para que tivessem a oportunidade de relatar suas experiências e memórias formativas com a educação de jovens e adultos.

Acreditamos que as histórias contadas na voz do próprio estudante poderão contribuir de forma significativa para o encorajamento dos cidadãos que, ao longo da vida, não tiveram oportunidade de iniciar ou dar continuidade à trajetória escolar. Ainda, as realidades experienciadas por esses sujeitos, podem servir de apoio pedagógico para os docentes que trabalham com a educação de jovens e adultos.

Nesse viés, o podcast abarcando as vozes da EJA pode configurar-se como um instrumento tecnológico educacional relevante para a formação inicial docente das licenciaturas das IES, visto que os futuros professores e professoras terão a oportunidade de conhecer o lugar que esses sujeitos ocupam na sociedade, assim como suas especificidades. Por conseguinte, os futuros docentes terão a oportunidade de refletir sobre a metodologia de ensino-aprendizagem adequada para trabalhar com a educação de jovens e adultos, visto que na perspectiva freiriana, a docência demanda escuta, diálogo e ponderação sobre o ato de ensinar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Roger Moreira de. **Educação de jovens, adultos e idosos: aproximações com a Etnomatemática e Andragogia**. 2024.
- AMORIM, Antônio; DUQUES, Maria Luiza Ferreira. Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente. **Educação**, v. 40, n. 2, p. 228-239, 2017.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 68.
- APERAM SOUTH AMERICA. **Aperam South America**. [S.l.]: Aperam, [202-?]. Disponível em: <https://brasil.aperam.com/institucional/aperam/aperam-south-america/#:~:text=Fundada%20em%201944%20com%20o,mil%20toneladas%20de%20a%C3%A7o%20l%C3%ADquido>. Acesso em: 14 fev. 2025.
- ARTERO, Tiago Tristão. **ANDRAGOGIA: UM SABER NECESSÁRIO AOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EJA, PROEJA E TURMAS DE ACELERAÇÃO**. ASSIS, Eliasaf Rodrigues de; ZINHO, Flávia Cristina; ROSADO, Andreizza Albernaz Vanin. "Todos temos voz": podcasts na formação continuada de docentes da Educação de Jovens e Adultos. In: OLIVEIRA, Achilles Alves de; VELOSO, Braian; PARESCHI, Claudinei Zagu (org.). **Educação, tecnologias e comunicação** [recurso eletrônico]. Palmas, TO: Editora Unitins, 2025. p.86–96. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/editoraunitins/issue/view/266>. Acesso em: 16 jun. 2025.
- BARROS, R. **Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus pedagogia, ou O dialógico como essência da mediação sociopedagógica**. Educ Pesqui [Internet]. 2018;44:e173244. Available from: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173244>.
- VENTURA, Jaqueline; BOMFIM, Maria Inês. Formação de professores e educação de jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em revista**, v. 31, p. 211-227, 2015.
- VENTURA, Jaqueline; CARVALHO, Rosa Malena. Formação inicial de professores para a EJA. **Revista Lugares de Educação**, v. 3, n. 5, p. 22-36, 2013.
- BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Atlas Nacional do Brasil Milton Santos** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. p. 83. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100600.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2025.
- _____. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Divisão regional**. In: _____. **Atlas Nacional do Brasil Milton Santos** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. p. 54. ISBN 85-240-0891-1. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/atlas>. Acesso em: 17 fev. 2025.
- _____. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Histórico do município de Governador Valadares**. Rio de Janeiro: IBGE, [202-?]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/governador-valadares/historico>. Acesso em: 16 fev. 2025.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). e-MEC: **consulta avançada**. Brasília: MEC, [202–?]. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova-index/consulta-avancada>. Acesso em: 19 jun. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resultados do Censo Escolar 2023**. MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 12 ago. 2024.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 19 jul. 2000.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 de abril de 2025. [11, 15, 21].

BUENO, José de França. **Métodos quantitativos, qualitativos e mistos de pesquisa**. Brasília, DF: CAPES: UAB; Rio de Janeiro, RJ: Departamento de Biblioteconomia, FACC/UFRJ, 2018. 192 p.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE CARATINGA (UNEC). **Portal institucional**. Caratinga: UNEC, [202–?]. Disponível em: <https://unec.edu.br/>. Acesso em: 25 fev. 2025.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (CEE/MG). **Competências legais**. Belo Horizonte: CEE/MG, [202–?]. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/home/institucional/competencias-legais>. Acesso em: 03 mar. 2025.

CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. **Designing and conducting mixed methods research**. 2nd. Los Angeles: SAGE Publications, 2011.

CRUZ, Sónia. **O podcast no ensino básico**. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277238398_O_Podcast_no_ensino_basico. Acesso em: 31 mai. 2025.

ALMEIDA, Guenther Carlos et al. As políticas de formação de professores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): agruras e conquistas da disciplina EJA nas licenciaturas do Instituto Federal de Goiás (IFG). **Educação em Foco**, v. 27, n. 53, p. 1-20, 2024.

ARAÚJO LOPEZ, Ana Paula. **Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. 2016.

BITENCOURT, Vanessa Colares et al. A andragogia de Knowles: fundamentos perenes e desafios atuais na educação de adultos no Brasil frente à meta 9 do plano nacional de educação. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, v. 22, n. 1, p. 839-852, 2024.

PAIVA SILVA, Keila Cristina et al. Trajetória na formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Recima21 - Revista Científica Multidisciplinar**, v. 5, n. 6, p. e565396, 2024.

SOUSA, Rodger Roberto Alves et al. **CRISE SILENCIOSA: O DESINTERESSE PELAS LICENCIATURAS AMEAÇA O FUTURO DA EDUCAÇÃO**. Editora Impacto Científico, 2025.

CARMO, Ana Maria Godoi do; LUDWIG, Cristiane Araújo. **A andragogia na EJA**. In: IX ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS (ENALIC), 2023. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/104051>. Acesso em: 16 jun. 2026.

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. PODCAST: BREVE HISTÓRIA DE UMA NOVA TECNOLOGIA EDUCACIONAL. **Educação em Revista**, Marília, SP, v. 18, n. 2, p. 55–71, 2017. DOI: 10.36311/2236-5192.2017.v18n2.05.p55. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/7414>. Acesso em: 18 out. 2024.

FREIRE, Gabriel Gonçalves; ROCHA, Zenaide de Fatima Dante Correia; GUERRINI, Daniel. Produtos educacionais do Mestrado Profissional em Ensino da UTFPR–Londrina: estudo preliminar das contribuições. **Revista Polyphonía**, v. 28, n. 2, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 76. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 85. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017 [1985].

FREITAS, C. **A Imagem do Professor na Sociedade Contemporânea: Desafios e Possibilidades**. **Educação em Debate**, 45(89), 102-115, 2019.

FREITAS, Rony. Produtos educacionais na área de ensino da capes: o que há além da forma? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 2, p. 5-20, 2021.

GARCIA, M. C.; SCHMITZ FILHO, A. G. Papo pet podcast: o canal do programa de educação tutorial em educação física da Universidade Federal de Santa Maria. **Revista**

Tecnologias Educacionais em Rede (ReTER), [S. l.], v. 5, n. 1, p. e7/1–22, 2024. DOI: 10.5902/2675995085949.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806>. Acesso em: 2 maio 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) (2017). **Divisão Regional do Brasil**. Consultado em 4 de fevereiro de 2019. Acesso em: 17 fev. 2025.

KNOWLES, Malcolm S.; HOLTON III, Elwood F.; SWANSON, Richard A. **Aprendizagem de resultados**: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. Tradução de Sabine Alexandra Holler. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002. 388 p. ISBN 978-85-352-2590-7.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARTINS, Rose Mary Kern. Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos. **Revista de Educação Popular**, v. 12, n. 1, 2013.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**: Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 12, p. 117-128, 2006.

MORAIS, J. M. O.; OLIVEIRA, F. T. C. D.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; SOUZA, S. G. D. Contribuições de Paulo Freire para a educação de jovens e adultos: uma revisão narrativa. **Educação em Revista**, v. 39, e40514, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469840514>. Acesso em: 14 mar. 2026.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PAIVA SILVA, Keila Cristina de et al. Trajetória na formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, [S. l.], v. 5, n. 6, p. e565396, 2024. DOI: <https://doi.org/10.47820/recima21.v5i6.5396>. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/5396>. Acesso em: 15 jul. 2024.

PEREIRA, Diego Rodrigo; LIMA, Francisca das Chagas Silva. Formação continuada em educação de jovens, adultos e idosos: aspectos legais e implementação de ações direcionadas aos professores da educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 24, n. 3, p. 113–126, 21 dez. 2017. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/8029>. Acesso em: 21 jul. 2024.

PROETTI, Sidney. As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: um estudo comparativo e objetivo. **Revista Lumen**, v. 2, n. 4, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.unifai.edu.br/index.php/lumen/article/view/60>. Acesso em: 2 maio 2025.

RIOS, Priscila Patrícia da Silva; BARROS, Eliene da Rocha; VIEIRA, Andressa Ribeiro Lima; MENDES, Ana Maria. Formação docente para educação de jovens e adultos: narrativas acerca dos processos pedagógicos. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 12, n. 2, p. 6–22, 2024. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/5411>. Acesso em: 21 jul. 2024.

RODRIGUES, Francisco das Chagas Alves; MOURA, Maria da Glória Carvalho. Aprendizagem no contexto da modalidade educação de jovens e adultos (EJA): uma reflexão à luz da andragogia. **PerCursos**, v. 17, n. 34, p. 112-133, 2016.

ROMERO, Márcia Cicci; DE OLIVEIRA ALVES, Maria Cristina Santos; DOS SANTOS, Sônia Maria. A andragogia como ferramenta na educação de jovens e adultos. **Linha Mestra**, v. 17, n. 50, p. 315-327, 2023.

ROSA, Eliane Caetano da. **Cartas às mulheres: a EJA e o acesso à universidade**. 127 p. 2024. Dissertação (Curso de Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, Jaguarão, 2024.

SALES, Sandra Regina; PAIVA, Jane. Dossiê práticas nas IES de formação de professores (inicial e continuada) para a EJA. **Revista Teias**, v. 17, n. ed. esp., p. 3–8, 2016. DOI: 10.12957/teias.2016.25059. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/25059>. Acesso em: 21 jul. 2024.

SANTANA, A. C. T. de. Formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos: uma revisão sistemática de artigos publicados (2015–2021). Sertanias: **Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 4, n. 1, p. 1-24, 2023.

SANTANA, D. dos R.; MARTIN, G. F. S. Análise da evasão e/ou evasão escolar na EJA em pesquisas publicadas entre 2011 a 2020. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 11, n. 17, p. e132111738908, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i17.38908.

SILVA, Simone da et al. **Educação de jovens e adultos: entre lutas e descontinuidades**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 6., 2019, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60059>. Acesso em: 2 maio 2025.

SOARES, L.; SIMÕES, F. M. A Formação Inicial do Educador de Jovens e Adultos. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25389>. Acesso em: 7 mar. 2025.

SOARES, Leônicio José Gomes. 30 anos da EJA na UFMG - extensão, formação e pesquisa. **Revista Teias**, v. 17, n. ed. esp., p. 43–58, 2016. DOI: 10.12957/teias.2016.25013.

SOARES, Leônicio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, v. 32, n. 4, p. 251-268, 2016. DOI: 10.1590/0102-4698161277.

SOUZA, Arivaldo Ferreira. **Os novos desafios da formação inicial docente e o acolhimento dos idosos na EJA**. In: DEBATES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, SABERES, EXPERIÊNCIAS E TENDÊNCIAS. Editora Científica Digital, 2022. p. 199-213.

SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE GOVERNADOR VALADARES. Lista de escolas. Belo Horizonte: **Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais**, [202–?]. Disponível em: <https://sregvaladares.educacao.mg.gov.br/index.php/home/escolas/lista-de-escolas>. Acesso em: 27 fev. 2025.

SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE GUANHÃES. Lista de escolas. Belo Horizonte: **Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais**, [202–?]. Disponível em: <https://sreguanhaes.educacao.mg.gov.br/index.php/home/lista-de-escolas>. Acesso em: 27 fev. 2025.

SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE NOVA ERA. **Escolas de João Monlevade**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, [202–?]. Disponível em: <https://srenovaera.educacao.mg.gov.br/55-escolas/88-escolas-de-joao-monlevade>. Acesso em: 01 mar. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE (UNIVALE). Portal institucional. **Governador Valadares**: Univale, [202–?]. Disponível em: <https://univale.br/>. Acesso em: 20 fev. 2025.

VALLE, P. R. D.; FERREIRA, J. D. L. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Revista**, v. 41, e49377, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469849377>. Acesso em: 14 mar. 2026.

VENTURA, Jaqueline; BOMFIM, Maria Inês. Formação de professores e educação de jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**, v. 31, p. 211-227, abr. 2015.

VIEIRA, Dalmon da Silva. A formação inicial e continuada de professores para a EJA no Brasil: uma revisão de literatura. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 35, 20 set. 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/35/a-formacao-inicial-e-continuada-de-professores-para-a-eja-no-brasil-uma-revisao-de-literatura>. Acesso em: 16 jul. 2024.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

Podcast Aço nas Almas: Vozes da EJA

O produto educacional foi estabelecido em formato de podcast com a participação de estudantes egressos da Educação de Jovens e Adultos – EJA do Vale do Aço – MG.

O objetivo deste trabalho foi produzir uma temporada de podcast contendo relatos de experiências e memórias formativas de estudantes egressos da EJA, que possam contribuir para o encorajamento de pessoas que ainda não iniciaram ou concluíram seus estudos na educação básica. Os relatos são igualmente importantes para a formação docente, na medida em que encorajam professores e professoras que se dedicam à EJA. Ao terem contato com os relatos dos podcasts, docentes da EJA podem esperar diante dos percalços peculiares ao exercício do magistério na modalidade.

Nessa perspectiva, o podcast pode configurar-se como um recurso didático importante para o ensino e a aprendizagem de práticas pedagógicas nas formações docentes iniciais das licenciaturas das IES, bem como para os professores e professoras que trabalham na Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Para tal, inicialmente, dois estudantes egressos da EJA foram convidados para contar suas experiências de vida e dar voz à EJA. Neste contexto, após pesquisar alguns Produtos Educacionais (PE) produzidos no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE), este texto apresenta o relato descritivo do Roteiro de Formação Docente Podcast como exemplo de PE. Nessa dinâmica, de acordo com Freire (2017, p. 56), a definição de podcast é "um arquivo digital de áudio, disponível on-line, que, em vez de uma música, contém programas que podem se utilizar de falas, de músicas ou de ambos".

Para tanto, refletir sobre a elaboração do PE direciona para a caminhada diária do(a) estudante de mestrado que transforma seu ambiente de trabalho, escola(s), sala(s) de aula e comunidades em laboratórios de pesquisas latentes. Nessa perspectiva, surgem as questões a serem resolvidas, as hipóteses que serão parte criativa do PE para fins de retomar e transformar o ambiente escolar como espaço de formação de professores, o que concomitantemente irá favorecer o aprendizado dos(as) discentes.

O Produto Educacional (PE) como formação de professores da Educação de Jovens e Adultos – EJA nasceu das inquietações surgidas de vivências como professora atuante em duas escolas públicas e como Coordenadora da EJA em uma dessas escolas. As atribuições do(a) Professor(a) Coordenador(a) EJA são definidas pelo Memorando-Circular nº 17/2022, que traça

um roteiro norteador para o desenvolvimento dos trabalhos junto aos pares docentes e dos(as) estudantes, a fim de agregar benefícios à Educação de Jovens e Adultos, bem como formar cidadãos aptos a exercer cidadania plena. Nesse cenário, desenvolver um produto educacional que contribua para a formação inicial de professores da Educação de Jovens e Adultos – EJA, utilizando o podcast a partir da proposta de dialogicidade de Paulo Freire como referência, ressalta a importância de construir algo que dialogue com os princípios da educação problematizadora e libertadora freiriana. Essa perspectiva da palavra práxis tem como essência o diálogo, a participação ativa e a reflexão crítica e livre dos estudantes egressos da EJA.

Ainda na perspectiva freiriana de uma "educação problematizadora", a proposta do uso do podcast como produto educacional poderá "romper com os esquemas verticais característicos da educação bancária, a realizar-se como prática da liberdade" (Freire, 2023, p. 78), transpondo os muros existenciais entre docentes e discentes.

O podcast é um instrumento educacional que poderá dar voz à EJA, pois os interlocutores terão a oportunidade de narrar suas histórias como cidadãos, educandos e educadores. Para Eugênio Paccelli Aguiar Freire (2017), "[...] a forte inserção social do podcast e a consolidação de sua estrutura livre passaram a sustentar a relevância dessa tecnologia no pensamento e na prática da educação". Na visão de promover encontros, Eugênio P. A. Freire (2017) destaca em sua pesquisa que:

O podcast realizou um percurso constituído intencionalmente em favor da liberdade, da cessão de voz a seus usuários e da construção conjunta do conhecimento em seu entorno. No aludido desenvolvimento, destacou-se, no uso do podcast, a intenção de se manter um exercício democrático e apto a promover o encontro das falas e ideias de seus participantes nos mais diversos cenários, formando, assim, um percurso que determinou a dimensão educacional apresentada hoje pelo podcast (Freire, 2017, p. 63).

Espera-se que o podcast como produto educacional descrito anteriormente possa proporcionar a criação de um ambiente de aprendizagem mútua com compartilhamento de experiências significativas e transformadoras para a formação docente inicial das IES, para os professores e professoras da EJA, bem como para os discentes, futuros estudantes e indivíduos que, em algum lugar no espaço e no tempo, se identifiquem com as Vozes da EJA. Além disso, o podcast "Ação nas almas: vozes da EJA" irá contribuir para a divulgação da EJA como política pública, ampliando o alcance de jovens, adultos e idosos à escolarização.

O podcast não se caracteriza como um material/produto pronto, acabado, rígido e intocável, pois o seu contexto de criação e execução sugere aos ouvintes a liberdade de construir

e reconstruir continuamente, ressignificando as palavras e sons em ações transformadoras, capazes de inspirar pedagogias, a caminhada de vida e os sonhos dos sujeitos.

Assim, a relevância do percurso dos estudantes egressos da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA é pertinente para valorizar a identidade, a autoestima e o sentimento de pertencimento, considerando o histórico de marginalização social. Nesse sentido, o produto educacional (podcast), exigência dos programas de pós-graduação/Mestrado Profissional em Educação, sobleva-se como um veículo acessível, encantador e emocionante para que os ex-estudantes compartilhem suas experiências formativas, deem voz à educação em seu processo cidadão/educacional e inspirem outros indivíduos da região do Vale do Aço, do Vale do Rio Doce, quicá todo o estado de Minas Gerais e o Brasil, a tomarem posse de suas histórias numa atitude de empoderamento existencial e sociocultural, pois o podcast tem grande poder de abrangência no que tange às mídias sociais. Essa ferramenta tecnológica é de fácil acesso, podendo ser ouvida em momentos diversos: durante as refeições, na realização dos afazeres domésticos, no traslado para o trabalho, seja no carro, seja no ônibus, na academia, nos treinos de corrida ou de bicicleta, enfim, naqueles momentos do cotidiano que não exigem atenção exclusiva para ouvir os episódios do podcast.

PRODUTO EDUCACIONAL: PODCAST

Podcast: Aço nas Almas – Vozes da EJA

Cronograma: Podcast: Aço nas Almas – Vozes da EJA

EPISÓDIO	TEMA	DATA
1º(RONI)	Histórias de pessoas que voltaram a estudar na EJA	03/11/2025
2º(JÔ)	Esperançar – Histórias que transformam	10/11/2025

1º Episódio: Histórias de pessoas que voltaram a estudar na EJA.

Neste episódio, o estudante egresso da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Roni, relata suas experiências e memórias formativas na EJA. Narra sua trajetória de vida dos primórdios à atualidade. Aos 12 anos, ficou órfão e teve que abandonar os estudos para buscar o próprio sustento. Trinta anos se passaram e esse jovem se transformou em um adulto com o sonho de voltar a estudar. Encontrou a EJA, recomeçou os estudos e continua sonhando com um futuro.

APRESENTAÇÃO

Histórias de pessoas que voltaram a estudar na EJA

ZAF:

Seja bem-vinda! Seja bem-vindo ao podcast do Pedagogiro, nesta temporada dedicada às histórias de vida de pessoas que cursaram a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

GENUÍNA:

O *Pedagogiro* é um projeto de extensão que explora os territórios educacionais menos conhecidos — aquelas trajetórias que revelam a força e a diversidade da educação. Nesta temporada, vamos contar histórias de pessoas que, depois de muito tempo longe da escola, encontraram na EJA uma nova oportunidade de aprender, realizar sonhos e transformar suas vidas.

ZAF:

Vamos conhecer trajetórias marcadas por desafios, superações e esperanças — histórias que mostram que nunca é tarde para recomeçar e que o aprender pode florescer em qualquer fase da vida.

Eu sou Zaf Assis, professor do Mestrado e Doutorado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA).

GENUÍNA:

E eu sou Genuína Teixeira dos Reis, mestranda e pesquisadora sobre a EJA no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFLA.

Hoje vamos conversar com Ronnie Von Alves, egresso da EJA.

ENTREVISTA

ZAF:

O que mais marcou você na decisão de voltar a estudar depois de tanto tempo afastado da escola?

Resposta (resumo):

Ele conta que o maior impulso veio da vontade de realizar um sonho antigo e provar para si mesmo que nunca é tarde. Diz que sentiu a necessidade de mudar de vida e que a educação seria o caminho para isso.

GENUÍNA:

Roni, como foi o seu primeiro dia de aula na EJA, depois de mais de 30 anos longe da escola?

Resposta (resumo):

Ele descreve que foi um misto de ansiedade e alegria. No começo, sentiu-se inseguro, mas logo foi acolhido pelos professores e colegas, o que o fez perceber que estava no lugar certo.

ZAF:

Quais foram os principais desafios que você enfrentou ao retomar os estudos?

Resposta (resumo):

Ele fala das dificuldades com o conteúdo, da rotina de conciliar trabalho e estudos, e também da vergonha inicial por achar que era “velho demais”. Mas destaca que o apoio da escola foi essencial para superar esses obstáculos.

ZAF:

Sobre o CESEC (Comentário ou contextualização sobre o papel do CESEC na trajetória do estudante.)

GENUÍNA:

Roni, poderia nos dizer o que a EJA representou para você além da conclusão dos estudos?

Resposta (resumo):

Ele afirma que a EJA foi uma transformação pessoal. Recuperou a autoestima, fez novas amizades e voltou a acreditar em seus sonhos. Diz que agora se sente mais preparado para buscar novas oportunidades.

ZAF:

Estamos encerrando... Que mensagem final, Roni, você deixaria para outras pessoas que também sonham em voltar a estudar, mas têm medo ou acham que é tarde demais?

Resposta (resumo):

Ele incentiva quem tem esse sonho a não desistir. Diz que sempre é tempo de recomeçar e que o conhecimento muda vidas. Reforça que a educação é a chave para um futuro melhor.

ENCERRAMENTO

GENUÍNA:

Histórias como essa nos lembram que a educação é um direito de todos e uma porta sempre aberta, não importa a idade ou o momento da vida.

ZAF:

É isso mesmo. A EJA representa não só a chance de concluir os estudos, mas também a possibilidade de reconstruir sonhos e fortalecer a esperança.

GENUÍNA:

Agradecemos a você que nos acompanhou neste episódio do *Pedagogiro*. Continue com a gente nesta temporada para conhecer outras histórias inspiradoras de pessoas que decidiram recomeçar por meio da educação.

ZAF:

Até o próximo encontro! E lembre-se: nunca é tarde para aprender, e cada passo que damos hoje transforma o nosso futuro.

2º episódio: Encontrei a EJA – Um sonho realizado

Neste episódio, uma estudante egressa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Jô, narra sua trajetória de vida dos primórdios à atualidade. Conta como foi sua vida como criança órfã de pai aos seis anos de idade, com mais dois irmãos menores, até a sua vida adulta ao ser acolhida na EJA.

Podcast do Pedagogiro: "Esperançar — Histórias que Transformam"

Episódio: Jô — A Força de Recomeçar

Duração estimada: 12 a 15 minutos

ABERTURA — Genuína e Zaf

GENUÍNA: Seja bem-vinda! Seja bem-vindo ao podcast do Pedagogiro, nesta temporada dedicada às histórias de vida de pessoas que cursaram a Educação de Jovens e Adultos — a EJA.

Eu sou Genuína, pesquisadora do mestrado em educação da UFLA.

O Pedagogiro é um projeto de extensão que explora os territórios educacionais menos conhecidos — aquelas trajetórias que revelam a força e a diversidade da educação.

Nesta temporada, vamos contar histórias de pessoas que, depois de muito tempo longe da escola, encontraram na EJA uma nova oportunidade de aprender, realizar sonhos e transformar suas vidas.

ZAF:

Eu sou Zaf Assis, professor de EJA e educação não escolar na UFLA. "Este é o Episódio: Esperançar — Histórias que Transformam"

Quando falamos de esperança, não estamos falando de cruzar os braços e esperar. Estamos falando de lutar, de acreditar que é possível transformar.”

GENUÍNA:

Essas palavras inspiradas em Paulo Freire traduzem o sentimento deste episódio. Porque hoje, a nossa convidada é alguém que fez da esperança uma ação — que transformou dor em coragem, e recomeço em conquista.

ZAF:

Hoje, vamos conhecer a história da **Jô**, uma mulher que, depois de enfrentar muitos desafios na infância, reencontrou na EJA o caminho para sonhar e reconstruir a própria vida.

BLOCO 1 — "O Caminho Interrompido"

Este é nosso primeiro bloco.

Tema: infância, responsabilidades precoces e as razões que afastaram Jô da escola.
Objetivo: mostrar como a esperança resistiu mesmo nos tempos de ausência.

ZAF:

Jô, muito bom ter esse momento de bate-papo com você, para compartilhar conosco sua trajetória educacional na EJA.

Mas, conte para a gente: como a sua história com a EJA começou?

GENUÍNA:

Você nos contou que, ainda menina, precisou deixar os estudos para cuidar dos seus irmãos, enquanto sua mãe trabalhava.

Como foi esse período da sua vida? O que passava na sua cabeça naquela época, vendo os outros estudando enquanto você tinha tantas responsabilidades?

ZAF:

Você também mencionou que a infância foi marcada por muita luta e dificuldades. De onde vinha a força para continuar, mesmo diante da fome, das perdas e da ausência de oportunidades?

BLOCO 2 — "Esperança que Volta"

Tema: o reencontro com a escola, o significado da EJA e o papel transformador da educação.

Objetivo: destacar o momento em que a esperança renasce através do estudo.

GENUÍNA:

Depois de tantos anos afastada, você decidiu retomar os estudos. Como foi que você descobriu que podia estudar na EJA? O que te levou de volta para a sala de aula?

ZAF:

Você contou que estudou primeiro na Escola Municipal José Ferreira Maia e depois no João Cotta de Figueiredo Barcelos.

Quando você entrou nessas escolas, o que sentiu? Era mais nervosismo, alegria, ou aquele misto de emoções de quem sabe que está recomeçando?

GENUÍNA:

E como foi a convivência com colegas e professores?

A EJA costuma ser um espaço de trocas e de acolhimento — você sentiu que a esperança se fortaleceu nesse ambiente?

BLOCO 3 — "Esperança é Transformar"

Zaf retoma, estamos de volta com nossa conversa com a Jô.

ZAF:

Jô, você disse uma frase muito bonita — que a EJA foi para você “um leque de realizações”.

Conta pra gente: quais foram essas realizações que a EJA abriu na sua vida?

GENUÍNA:

Entre elas, você conquistou a habilitação para dirigir, comprou um carro, se formou em pedagogia, fez especialização e passou num concurso público.

Quando você olha para trás e vê tudo isso, o que mais te emociona?

ZAF:

Agradecimento e despedida:

O que é esperança, para você, neste momento da vida?

ENCERRAMENTO — Genuína e Zaf

GENUÍNA:

A história da Jô mostra que a esperança é, antes de tudo, uma decisão. Decidir não se conformar, decidir aprender, decidir sonhar.

ZAF:

Porque, como nos ensinou Paulo Freire, esperar é levantar, ir atrás, construir, não desistir.

GENUÍNA:

Que o exemplo da Jô inspire outras pessoas a recomeçar, a voltar para a escola e acreditar que nunca é tarde para transformar o próprio destino.

ZAF:

Este foi mais um episódio do Pedagogiro — um espaço para ouvir, sentir e celebrar as vozes da EJA.

AMBOS:

Até o próximo episódio.

APÊNDICE B - PESQUISA ACADÊMICA SOBRE OS ESTUDANTES EGRESSOS DA EJA DO VALE DO AÇO – MG

1. Declaração de consentimento *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Eu li as informações acima e estou suficientemente esclarecido(a) de todos os itens, estou plenamente de acordo, me colocando a disposição e manifestando o desejo de participar da pesquisa exposta acima
- ☐ Eu li as informações acima porém NÃO me coloco a disposição e NÃO tenho desejo de participar da pesquisa.

2. Vale do Aço - MG *

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

3. 1- Qual sua faixa etária (média de idade)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 20 anos
- ☐ 20 a 30 anos
- ☐ 31 a 40 anos
- ☐ 41 a 50 anos
- ☐ Acima de 50 anos

4. 2- Em qual cidade você mora? *

5. 3- Em qual ano você estudou na EJA? (Pode indicar mais de um ano se necessário)

6. 4- Você considera que os professores da EJA estavam bem preparados para atender às necessidades dos estudantes?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

7. 5- Quais experiências ou aulas práticas você considera que mais contribuíram para o seu aprendizado durante o tempo em que estudou na EJA?

8. 6- Os(as) professores(as) da EJA demonstraram interesse pelo seu aprendizado?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sempre

☐ Frequentemente

☐ Ocasionalmente

☐ Nunca

☐ Não me recordo

9. 7- Você percebeu que os(as) professores(as) utilizavam métodos de ensino variados durante as aulas?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim, com frequência

☐ As vezes

☐ Raramente

☐ Nunca

☐ Não me recordo

10. 8- Você se lembra de alguma atividade, projeto ou metodologia usada por professores(as) que tenha feito diferença na sua forma de aprender? Como foi essa experiência?

11. 9- A forma didática dos(as) professores(as) contribuiu para o seu envolvimento e motivação nas aulas ?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, significativamente
- ☐ Sim, em certa medida
- ☐ Pouco
- ☐ Não, de forma alguma
- ☐ Não me recordo

12. 10- Os(as) professores(as) da EJA demonstraram respeito pelas experiências de vida e saberes dos estudantes?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre
- ☐ Frequentemente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Nunca
- ☐ Não me recordo

13. 11- De que forma o(a) professor(a) se comunicava ou se relacionava com a turma e com você? Há algo nesse comportamento que você considera importante para quem ensina na EJA?

14. 12- A comunicação entre você e os(as) professores(as) da EJA foi clara e eficaz?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, sempre
- ☐ Sim, na maior parte do tempo
- ☐ Não, houve dificuldades de comunicação
- ☐ A comunicação foi ineficaz
- ☐ Prefiro não opinar

15. 13- Se você pudesse sugerir algo que todo(a) professor(a) da EJA deveria fazer em sala de aula, o que seria? Por quê?

16. 14- Você sentiu que os professores(as) estavam atentos às suas dificuldades e necessidades individuais?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, sempre
- ☐ Sim, algumas vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca
- ☐ Não me recordo

17. 15- Os professores da EJA utilizavam recursos (tecnológicos, didáticos) favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, sempre
- ☐ Sim, algumas vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca
- ☐ Não me recordo

18. 16- Quais práticas ou estratégias desenvolvidas pelos(as) professores(as) ajudaram você a aprender melhor? (Pode marcar mais de uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Aulas com diálogo e participativas
- ☐ Uso de vídeos e tecnologias nas aulas
- ☐ Trabalhos em grupo e projetos coletivos
- ☐ Relação entre os conteúdos e minha realidade

20. 17- Você sentia que os(as) professores(as) incentivavam sua participação nas aulas?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, sempre
- ☐ Sim, algumas vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca
- ☐ Não me recordo

21. 18- Havia algum professor que teve um impacto especial na sua aprendizagem? O que ele(a) fazia de diferente?

22. 19- Quais foram os maiores desafios que você enfrentou na EJA? **(Pode marcar mais de uma opção)**

Marque todas que se aplicam.

- ☐ A Dificuldade em aprender os conteúdos
- ☐ Falta de tempo por causa do trabalho ou família
- ☐ Falta de apoio ou incentivo
- ☐ Problemas financeiros
- ☐ Dificuldade de adaptação ao ambiente escolar

23. 20- O que ajudou você a superar essas dificuldades? **(Pode marcar mais de uma opção)**

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Acolhimento dos(as) professores(as)
- ☐ Amizades feitas na escola
- ☐ Mudanças na minha rotina para estudar melhor
- ☐ Materiais e métodos de ensino acessíveis

24. 21- Na sua opinião, o que os(as) professores(as) podem fazer para tornar as aulas mais interessantes e próximas da realidade dos estudantes da EJA?

25. 22- O que os professores da EJA deveriam saber sobre os estudantes? **(Pode marcar mais de uma opção)**

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Das dificuldades por conta do trabalho e da família
- ☐ Da necessidade de mais acolhimento e incentivo
- ☐ Das limitações devido ao tempo que ficou ausente do ambiente escolar
- ☐ Das dificuldades de aprendizagem

26. 23- Se pudesse melhorar algo na EJA, o que seria? **(Pode marcar mais de uma opção)**

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Melhorar os materiais e metodologias de ensino
- ☐ Ter mais apoio para os estudantes (psicológico, social, financeiro)
- ☐ Flexibilizar horários e formas de ensino
- ☐ Ofertar a EJA em diferentes turnos (matutino, vespertino e noturno)

27. 24- Você considera importante a oferta da EJA em mais escolas de sua região?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

28. 25- Você enfrentou dificuldades com o transporte para chegar até a escola?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, frequentemente
- ☐ Às vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

29. 26- Quais foram as principais dificuldades com o transporte? **(Pode marcar mais de uma opção).**

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Falta de transporte público acessível
- ☐ Alto custo da passagem
- ☐ Longa distância entre minha casa e a escola
- ☐ Falta de segurança no trajeto

30. 27- Gostaria de deixar mais algum comentário ou sugestão?

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS PRÓ –
REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS - COEP**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

I - Título do trabalho: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

Professor responsável/Orientador: Eliasaf Rodrigues de Assis Pesquisadora

responsável pela pesquisa: Genuína Teixeira dos Reis Instituição /

Departamento: Universidade Federal de Lavras, Programa de Pós

Graduação em Educação Profissional

Telefone para contato: (35)3829-4685 (Comitê de Ética da UFLA)

Local da coleta de dados: A coleta de dados acontecerá no Vale do Aço - Minas Gerais.

Prezado(a) Senhor(a):

- Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado de forma totalmente voluntária. A pesquisa é vinculada à Universidade Federal de Lavras.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- A pesquisadora responsável deverá responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar.
- Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.
- Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade. Serão garantidos, durante todas as fases da pesquisa, sigilo, privacidade e acesso aos resultados.

- **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCL**

II – OBJETIVOS

O objetivo geral consiste em investigar a estrutura curricular e os desdobramentos da formação inicial e continuada dos docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), analisando de que maneira esses processos formativos podem influenciar suas práticas pedagógicas e sua atuação diante dos desafios inerentes a essa modalidade de ensino. Além disso, busca-se compreender as estratégias pedagógicas adotadas para o acolhimento e a prevenção da evasão escolar, identificando suas potencialidades e limitações no contexto da EJA.

III - JUSTIFICATIVA

A pesquisa possui uma dimensão de relevância socioeducacional no que compete à formação docente para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Tem como objeto de estudo a formação docente inicial e continuada para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos – EJA, tendo em vista a necessidade de repensar as formações docentes iniciais e continuadas para o trabalho com essa modalidade de ensino e seus impactos no contexto escolar.

A pesquisa pretende envolver os estudantes egressos da Educação de Jovens e Adultos em uma etapa com o fito de investigar como eles percebem a atuação docente, a qualidade do ensino adquirido, as dificuldades e as contribuições para sua trajetória escolar, bem como coletar boas práticas que foram significativas para o aprendizado dos(as) estudantes egressos da EJA mediante seus relatos e multiplicá-las em um roteiro de formação docente, a fim de propor a formação docente para o trabalho na Educação de Jovens e Adultos.

Espera-se que a presente pesquisa traga contribuições para a formação docente, uma vez que, delimitada por um referencial teórico — seja por meio da teorização desenvolvida, seja por meio da análise dos dados obtidos na pesquisa com os estudantes egressos da EJA —, subsidiará as práticas metodológicas para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Parte-se do pressuposto da necessidade de formação inicial e continuada dos professores e da escuta dos estudantes egressos da EJA, que podem contribuir como protagonistas com suas impressões reais da formação da EJA na construção do roteiro de práticas pedagógicas como produto educacional.

IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e exploratória. Para atender aos objetivos da pesquisa, os procedimentos percorridos terão como base teórica e metodológica o delineamento da pesquisa documental, bibliográfica e aplicada. Para consolidar os objetivos específicos traçados neste estudo, usaremos a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados, pois buscamos coletar boas práticas que foram significativas para os estudantes egressos da EJA a partir de relatos deles, usando o questionário semiestruturado no Google Forms como ferramenta de coleta de dados.

V - RISCOS ESPERADOS

Os principais desconfortos e riscos para os sujeitos da pesquisa são mínimos. A pesquisa contará com instrumentos como grupos de WhatsApp. Nesse sentido, pode haver risco de alguns não aceitarem participar de grupo de WhatsApp, compartilhar o contato telefônico com a pesquisadora, constrangimento, sensação de desconforto por não terem internet disponível durante a aplicação do questionário dos estudantes egressos da EJA, bem como resistência de algumas pessoas em responder à pesquisa no Google Forms por não dominarem as ferramentas tecnológicas ou não possuírem telefone, computador ou internet. Haverá impressão do formulário de pesquisa para os sujeitos que preferirem participar da pesquisa de forma manuscrita.

VI – BENEFÍCIOS

Espera-se que o envolvimento voluntário, ativo e problematizador dos alunos egressos da EJA possa contribuir para o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico dos envolvidos. A contribuição participativa dos egressos com novos conceitos em torno de suas questões, apontamentos e possibilidades de ações pode contribuir para novas representações sociais e identitárias em relação à percepção, à valorização e ao uso dos direitos sociais adquiridos. Essas representações poderão servir de base para novas estratégias de ensino-aprendizagem para alunos da EJA e como percurso para novas pesquisas acadêmicas, bem como contribuir com conhecimentos no que tange à Educação de Jovens e Adultos, em prol da valorização e do reconhecimento dessa modalidade de ensino.

VII - RETIRADA DO CONSENTIMENTO

O próprio sujeito tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo à pesquisa à qual está sendo ou será submetido.

VIII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

Para suspender ou encerrar a pesquisa, o estudante egresso da EJA voluntário deverá manifestar o não interesse em participar, a desistência ou a suspensão da pesquisa por meio de uma carta redigida pelo próprio responsável.

IX - PREVISÃO DE RESSARCIMENTO DE GASTOS

A pesquisa não trará custos nem despesas materiais aos participantes, pois acontecerá com o uso de um questionário como instrumento de coleta de dados, a partir do Google Forms. Caso ocorram despesas com materiais de consumo, a pesquisadora se responsabilizará.

X - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu

, li as informações acima e estou suficientemente esclarecido(a) de todos os itens, estou plenamente de acordo, me coloco à disposição e manifesto o desejo de participar da pesquisa exposta acima, ciente de que haverá uso de um questionário no formulário Google Forms.

, de de 2025. RG

ASSINATURA:

ATENÇÃO: A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres

Humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-Reitoria de Pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. No caso de qualquer emergência, entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras, Orientador Professor Eliasf Rodrigues de Assis. Telefones de contato: (11)996162-2207.