



FACULDADE DE TECNOLOGIA DO AMAPÁ
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JULIANA GONÇALVES RAMOS
JOSIANE SOUZA DA COSTA

ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES
ALFABETIZADORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
DA ESCOLA MUNICIPAL EXPEDICIONÁRIO WILSON MALCHER

Macapá/AP
2025

JULIANA GONÇALVES RAMOS
JOSIANE SOUZA DA COSTA

**ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES
ALFABETIZADORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
DA ESCOLA MUNICIPAL EXPEDICIONÁRIO WILSON MALCHER**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Pedagogia da Faculdade de Tecnologia do
Amapá (Meta) para obtenção do título de
graduado/a sobre a orientação do Prof. Dr.
José Adnilton Oliveira Ferreira.

Data: 23/06/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Adnilton Oliveira Ferreira (Faculdade de Tecnologia do Amapá)
Presidente e Orientador da Banca

Profª Ms. Cleuma Roberta de Souza Marinho (Faculdade de Tecnologia do Amapá)
Avaliador 1

Profª. Drª. Efigênia das Neves Barbosa Rodrigues (Faculdade de Tecnologia do Amapá)
Avaliador 2

ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA ESCOLA MUNICIPAL EXPEDICIONÁRIO WILSON MALCHER

Juliana Gonçalves Ramos¹
Josiane Souza da Costa²
José Adnilton Oliveira Ferreira³

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de análise as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e utilizou, como metodologia a abordagem qualitativa. Esta pesquisa tem como base teórica Freire (1996), Soares (2003), Arroyo (2008) e Di Pierro (2001). O estudo se propôs a analisar e compreender os relatos de experiências dos professores alfabetizadores, especificamente as práticas de alfabetização desses profissionais nos diferentes componentes curriculares nas etapas iniciais, sob a ótica dos estudos culturais, revelando suas práticas e saberes, durante suas labutas diárias na EJA. A partir do levantamento da pesquisa de campo, constatou-se que a formação inicial, a formação continuada e as especializações na área da EJA são essenciais para o atendimento aos alunos dessa modalidade de ensino. No que diz às estratégias pedagógicas, os docentes utilizam as rodas de conversas, acolhida, projetos, aulas práticas com uso teatral, produção de pequenos textos, e principalmente aulas de gêneros textuais inseridos no cotidiano dos alunos, com a utilização de ferramentas educacionais voltadas à aquisição das competências de leitura e escrita. Quanto aos principais desafios enfrentados na aprendizagem dos alunos destacam-se a falta de auto estima, a vulnerabilidade econômica e a precariedade da infraestrutura escolar. Dessa forma, para que o docente tenha êxito em suas práticas de alfabetização, é necessário compreender o cotidiano, as peculiaridades e as barreiras enfrentadas pelos alunos durante o processo de aprendizagem em sala de aula.

Palavras-Chave: Práticas Pedagógicas. EJA. Alfabetização. Formação Continuada.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) compreende um longo percurso no cenário brasileiro. Essa modalidade de ensino surgiu no Brasil Colônia, passando por diversas pautas de discussões e concepções. Ao longo da história, ocorreram diversas transformações, tanto na legislação quanto nas configurações políticas educacionais. Dessa forma, essas transformações são relevantes para a compreensão da EJA nos dias atuais. Trata-se de uma modalidade de ensino sobre a qual têm sido debatidas as conquistas, barreiras, fragilidades e suas perspectivas futuras. A EJA passou por transformações significativas, que deixaram marcas tanto positivas quanto negativas nas políticas educacionais no país. Foi, no entanto na década de 1960, especificamente em Recife, que surgiu o Movimento de Cultura Popular (MCP). O MCP

¹ Acadêmica de licenciatura em pedagogia da Faculdade de Tecnologia do Amapá-META. Gonçalvesramosjuliana@gmail.com.

² Acadêmica de licenciatura em pedagogia da Faculdade de Tecnologia do Amapá-META. josianesouza214@gmail.com.

³ Pesquisador e Doutor na área da Educação. Professor orientador da Faculdade de Tecnologia do Amapá-META. joseadniltonferreira@gmail.com.

ganhou força justificado pelo fato de oferecer acesso à educação para as populações marginalizadas e analfabeta, estimulando a busca de conhecimento pelos trabalhadores.

O trabalho educacional construído pelo MCP inspirou os projetos de Educação Popular em todo Brasil, sobretudo, nas ações de alfabetização de adultos. O projeto da educação popular ofereceu a essa população programas de acesso à educação, permitindo a inserção do sujeito da EJA no processo educativo. Tais programas valorizam o espírito comunitário e crítico, estimulando a campanha de alfabetização. Exemplo disso, foram as ações educacionais utilizadas por Paulo Freire em suas aulas (as fichas com temas geradores), como recurso pedagógico. A LDB, a Legislação da EJA, as construções de tendências pedagógicas e os projetos educacionais são referências fundamentais para a compreensão do paradigma da EJA. Esta compreensão amplia um vasto debate de lutas e conquistas dos docentes, justificando-se pelo fato de que o paradigma da EJA tem a responsabilidade de contribuir com a diminuição do analfabetismo, das lutas de classes, resistência e com o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Este estudo tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas alfabetizadoras, dos professores que atuam no programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como discutir a contextualização histórica, a legislação educacional e o papel dos professores que atuam com as turmas de alfabetização. Para tanto, procurou-se investigar as primeiras propostas direcionadas para a alfabetização da EJA desde o período colonial até os dias atuais. A pesquisa está estruturada em três tópicos que se completam. O primeiro tópico intitulado “A trajetória na EJA e suas perspectivas no Brasil”, é considerado uma modalidade introduzida na educação básica que teve apoio dos movimentos sociais pautados nas políticas públicas educacionais. O segundo tópico “A garantia da EJA através da legislação”, apresenta uma discussão das funções da EJA seguindo as normas, diretrizes e os programas que garantem a oferta de ensino aos jovens e adultos. O último tópico “Resultados e Discussões” aborda um debate sobre os levantamentos de dados das práticas docentes dos profissionais que atuam na EJA nas turmas de alfabetização. Partindo de uma perspectiva, apontada como socialista e humanista, e apresenta um levantamento teórico no contexto Freiriano.

O primeiro tópico desta pesquisa resultou das leituras sobre a EJA (Educação de Jovens e Adultos) e dos desafios envolvidos nas construções das lutas para manter essa modalidade. Cada parágrafo apresenta análises, compreensões, interpretações e descrições da realidade docente, das peculiaridades, superações, estratégias de trabalho e metodologias utilizadas para contribuir com o aprendizado dos alunos. Apresenta-se uma discussão, e um debate sobre a construção dessa modalidade, principalmente no que se refere à sua formação, dos sujeitos que dela participaram, por meio da implementação de ações para a oferta de ensino para todos. O segundo tópico apresenta uma discussão da legislação e das práticas educacionais voltadas para a alfabetização na EJA, que ainda é um enorme desafio para os docentes/alfabetizadores. Embora as estatísticas demonstrem que há uma acentuada queda no analfabetismo, as barreiras estruturais, os problemas familiares e financeiros são alguns entraves nesse programa de ensino. Essa modalidade apresenta grandes desafios. Dessa forma, os pesquisadores e estudiosos Arroyo (2008), Di Pierro (2001), Freire (1996), Biondi e Maciel (2019), citados nesta pesquisa, possibilitam analisar não somente as peculiaridades, mas também o trabalho pedagógico dos docentes na EJA.

Refletir sobre o trabalho pedagógico dos docentes na atualidade, por exemplo, nos programas que garantem a alfabetização, requer, antes de qualquer coisa, analisar as causas do analfabetismo, do abandono escolar, da evasão e da falta de acesso dos trabalhadores aos

conhecimentos científicos e culturais. O Censo de 2010, especificamente nas regiões urbanas do Brasil, apresenta uma taxa de analfabetismo de 7,3%. Ou seja, a EJA demonstra ainda um índice desfavorável. Apesar dos programas criados e das propostas metodológicas de diversos docentes, o quadro de exclusão e marginalização ainda é alto. Tal situação mostra que a LDB, no seu inciso I, artigo 4º, garante o ensino fundamental gratuito e obrigatório, inclusive para os cidadãos que não tiveram acesso na idade própria. Ressalta-se ainda, que as experiências relatadas pelos docentes que atuam na EJA, nas turmas de alfabetização (Discussão e Resultados), apresentam diversas estratégias, não somente com o uso de recursos para leitura e escrita, mas também com trocas de experiências entre alunos e professores, fundamentais para a consciência de classe. Dentre as trocas de experiências destacamos: 1) Prática social como conteúdo na alfabetização; 2) Suas manifestações culturais e 3) O lazer como lugar de convívio social, considerando-o um local de trocas de ideias, sonhos e até mesmo desilusões.

Dessa forma, o presente estudo apresenta um debate científico sobre estratégias e ações da modalidade EJA para o desenvolvimento de práticas de alfabetização. É indispensável que, nos planejamentos semanais ou nos planos de aula, os docentes apresentem propostas de atividades ou conteúdos que estejam inseridos nas situações de vida dos alunos. Nesta perspectiva, a pesquisa propõe analisar, por meio dos resultados das entrevistas, e com base na contribuição de pesquisadores, as estratégias desenvolvidas para que os alunos aprendam a ler, escrever e calcular, a partir de suas necessidades reais e peculiaridades, construindo relações sociais favoráveis à formação escolar.

A bibliografia sobre a EJA vem se modificando ao longo do século XXI, não sendo voltada apenas para os adultos trabalhadores. Em Macapá, os avanços são identificados dentro das escolas municipais que atendem a essa modalidade. O público-alvo é composto por: jovens que, por diversos problemas abandonaram o Ensino Fundamental e Médio, idosos que no passado por “*xis*” motivos, deixaram de estudar, pessoas com deficiência (PCDs) e outros grupos sociais. No entanto, apesar da inclusão de “novos” grupos de alunos, essa modalidade é marcada por grandes entraves e barreiras que percorrem o processo historiográfico e, principalmente os variados desafios enfrentados pelos docentes na sala de aula.

O tema intitulado, “Análise das práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores na Educação de Jovens e Adultos: Escola Municipal Expedicionário Wilson Malcher” pretende investigar as ações e as práticas do profissional docente que atua na EJA, nas turmas de alfabetização da EMEF Wilson Malcher, em Macapá. A prática de alfabetização na EJA não é uma novidade, devido ao grande acervo de obras e artigos científicos que discutem a trajetória dessa modalidade. A análise socioantropológica da temática foi focada nas principais estratégias: conteúdos de alfabetização ligados ao sistema de escrita, ou seja, dominar o sistema alfabético ortográfico, seguindo os princípios, de elementos e de intersecções com a prática social. Nesse sentido, a pesquisa parte das experiências vividas em dois contextos distintos: o local de trabalho e o fazer docente dentro e fora do ambiente escolar, sob a ótica dos estudos culturais, revelando suas práticas e saberes durante suas labutas diárias na EJA. Por fim, a pesquisa propõe analisar os processos estratégicos adotados pelos docentes como práticas para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

A pesquisa estabeleceu um diálogo com as evidências, que foram analisadas à luz dos conhecimentos adquiridos, tornando possível compreender as principais práticas dos docentes da EJA nas turmas de alfabetização. Para a realização deste trabalho, optou-se pela metodologia de pesquisa bibliográfica e de campo com caráter exploratório qualitativo, procurando identificar com maior profundidade o objeto de estudo, bem como promover uma visão da

realidade da EJA, por meio de estudos e análises teóricas de dissertações, teses, periódicos, livros e artigos científicos, obtidos tanto em bases físicas quanto virtuais (internet). Outra intenção deste trabalho, é proporcionar aos pesquisadores do Mundo dos Trabalhadores Docentes uma reflexão alinhada ao fazer docente. Sendo assim, a pesquisa levanta a seguinte problemática: Quais as práticas e ações dos professores que atuam na EJA nas turmas de alfabetização? Quais são as principais ações desses docentes para seu reconhecimento social na política educacional amapaense?

O objetivo geral desta pesquisa foi: investigar as práticas e metodologias pedagógicas de alfabetização dos professores que atuam com alunos da EJA. Definido o objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos: a) Compreender a trajetória na EJA e suas perspectivas no Brasil; b) Analisar a legislação e diretrizes educacionais da EJA; c) Identificar as principais metodologias utilizadas pelos professores para a alfabetização dos alunos.

1. TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EJA E SUAS PERSPECTIVAS NO BRASIL.

1.1. A EJA NO BRASIL COLONIAL E IMPERIAL.

Nesse primeiro tópico, foi abordado uma discussão sobre a trajetória histórica da EJA no Brasil e suas perspectivas para a melhoria no atendimento e aprendizado dos alunos. É instigante compreender e referendar os principais estudiosos e teóricos que defendem essa modalidade de ensino, que busca promover uma efetiva mudança no cenário educacional do país, dando oportunidade a pessoas que não tiveram acesso à escolarização no momento adequado. Este trabalho não pretende descrever todo o momento histórico, e sim mostrar, a partir do período colonial até os dias atuais, alguns fatos que marcaram a história da EJA no Brasil

A pesquisadora Thyeles Borcate Strelhow, em sua obra “Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil”, destaca que essa modalidade de ensino se faz notável no Brasil desde a época da colonização, com os Jesuítas que se dedicavam a alfabetizar (catequizar) tanto crianças indígenas como índios adultos, em uma intensa ação cultural e educacional, a fim de propagar a fé católica juntamente com o trabalho educativo. No entanto, na segunda metade do século XVIII, os jesuítas foram expulsos, e a educação de adultos, principalmente das classes pobres, entrou em decadência nas décadas seguintes.

Com a saída dos jesuítas do Brasil, em 1759, a educação de adultos entra em colapso, ficando sob a responsabilidade do Império a organização e o emprego da educação. A identidade da educação brasileira foi sendo marcada, então, pelo elitismo, que restringia a educação às classes mais abastadas. As aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica), ênfase da política pombalina, eram designadas especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos), excluindo-se assim as populações negras e indígenas. Dessa forma, a história da educação brasileira foi sendo demarcada por uma situação peculiar: o conhecimento formal era monopolizado pelas classes dominantes (STRELHOW, 2019, p.51).

A política pombalina de expulsar os religiosos desorganizou a atuação educacional com os grupos indígenas e colonos pobres existentes na época. Mas é importante ressaltar que o modelo educacional proposto pela ordem jesuítica, de alfabetizar “novos cristãos”, estava vinculado ao projeto comercial do reino de Portugal, que visava ao controle econômico e social da colônia. Almeida (2014, p.120), faz uma reflexão acerca do papel educacional dos jesuítas no período colonial:

A domesticação dos índios por meio da atuação educacional dos jesuítas ampliou as fronteiras da Coroa Portuguesa e produziu a “mão de obra” necessária, com o apoio

dos próprios colonizadores. Para o indígena, o processo educativo jesuítico esteve inseparavelmente ligado ao processo de aculturação, perdendo o seu referencial cultural por ser visto como um papel em branco, podendo ser redigido dentro dos moldes da civilização ocidental cristã. (ALMEIDA, 2014, p.120).

Durante dois séculos do período colonial, a educação centrava-se nas mãos dos jesuítas, que fundaram colégios nos quais era desenvolvida uma educação clássica, humanística e acadêmica. Uma educação pautada nos princípios cristãos, que se iniciou em 1549, com ensino mais para adolescentes e adultos do que para crianças, “devido a predominância”, na época, de proselitismo religioso. Ou seja, no período colonial, a ideia dos missionários era catequizar e educar de acordo com as normas dos colonizadores portugueses. (MOURA, 2003).

Em vista disso pode-se afirmar que a EJA, no período colonial, estava diante das grandes desigualdades sociais e econômicas, sustentada por uma política mercantilista baseado na exploração de mão de obra escrava indígena, e dentro do projeto de colonização portuguesa no Brasil. Não havia condições adequadas de ensino, nem metodologias que valorizassem as experiências de vida dos grupos indígenas e dos colonos pobres dessa época. Posteriormente, a Companhia de Jesus, por meio dos franciscanos e dos inacianos, passou a privilegiar também a formação da elite dirigente, com a abertura de colégios nos quais eram praticados os princípios do “*Ratio Studiorum*”, que consistia numa pedagogia centrada no neotomismo (junção de influência aristotélica atrelada a concepções cristãs), seguindo orientações emanadas das Constituições da Companhia de Jesus. (VILLALTA, 2002).

Já Menardi (2010), relata que, no período colonial, a pedagogia jesuítica introduziu em seus planejamentos de ensino a base no primeiro sacramento- o batismo (iniciando a vida cristã e purificando os “novos” fiés católicos), com a finalidade de fortalecer o domínio de uma classe sobre as outras, conforme citado abaixo:

Logo que chegaram ao Brasil, os padres jesuítas lançaram as bases da catequização, com a criação das primeiras casas, as casas de bê-á-bá, dando início à educação colonial em seu sentido restrito, por meio da atuação com suas escolas de ler, escrever e contar e, posteriormente, em seus colégios na cidade de Salvador [...]. Estas casas, ou residências ou ainda recolhimentos, recebiam os meninos índios para serem catequizados e instruídos, e se destinavam também a abrigar os padres aqui na colônia, bem como os órfãos vindos de Portugal e os da terra, a fim de lhes dar assistência e formação religiosa. [...] A vinda de órfãos de Portugal contribuiu grandemente como um motivador a mais para a já necessária construção de casas (residências ou recolhimento) e representou um reforço na conversão dos índios, uma vez que os jesuítas utilizaram como estratégia de catequese e instrução os órfãos para atrair os meninos índios. (MENARDI, 2010, p.159).

Refletindo ainda sobre a EJA no período colonial, a pesquisadora Moura (2003), citada anteriormente, em sua obra intitulada “Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica” descreve a transição de mudanças na estrutura organizacional da educação, do final da educação jesuítica até a política Pombalina.

[...] com a expulsão dos jesuítas de Portugal e das colônias em 1759, pelo Marquês de Pombal, toda a estrutura organizacional da educação passou por transformações. Neste período havia uma ação pedagógica uniforme, de uma política de exclusão dos filhos pobres, “escravos, indígenas e negras”. Assim podemos dizer que a escola pública no Brasil teve início com Pombal. Os adultos das classes menos abastadas que tinham intenção de estudar não encontravam espaço na reforma Pombalina, mesmo porque a educação elementar era privilégio de poucos, e essa reforma objetivou atender prioritariamente ao ensino superior. (MOURA, 2003, p.27).

De certa forma, a política educacional pombalina não visava implantar uma educação para todos, e sim, uma educação pautada no controle do Estado, com a substituição de educadores-missionários por diretores-educacionais. Esses diretores tinham o papel de impor aos grupos indígenas o uso do português e proibir o uso da própria língua. Resumidamente, após a expulsão dos jesuítas em 1759, nas próximas quatro décadas não houve conquistas para a EJA, como descrevem Haddad e Di Pierro (2000, p. 109): “Com a desorganização do sistema de ensino produzido pela expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, somente no Império voltaremos a encontrar informações sobre ações educativas no campo da educação de adultos”.

Em relação ao período imperial, a pesquisadora Daniela Santana, esclarece que as ações pedagógicas dessa época visavam atender aos interesses da elite monárquica, dando um “pontapé” à construção de fatores determinantes que impulsiona a “Independência” política do país. Neste período, pouco foi feito oficialmente pelos jovens e adultos. A constituição política do império, destaca em suas diretrizes que “todos cidadãos” possuem o direito à educação primária gratuita. Mas, na prática, não houve progresso no projeto educacional de alfabetização, justificado pelas divergências políticas da época:

Quando a família real chega ao Brasil, este deixa sua condição de colonial e passa a condição de sede provisória da monarquia. Como uma nação precisava de leis para regulamentar sua autonomia política, e depois de inúmeras divergências entre o imperador e o parlamentar, em 1827 é outorgada a constituição imperial, que assegurava em seu texto a liberdade e a segurança individual sendo que isso não era possível em um país de escravos. (SANTANA, 2012, p.05).

Segundo Leite, em seu livro publicado “O direito à Educação Básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal”, naquele momento sócio-histórico-jurídico e ideológico, não havia espaços, materiais e nem profissionais para efetivar o que fora proclamado. Além disso, considerava-se cidadãos oficiais do Brasil apenas aqueles pertencentes à elite econômica ruralista e burguesa. (LEITE, 2013). Corroborando com a autora, podemos analisar que, na prática, era mais uma oportunidade dessa elite controlar as ações pedagógicas. Apesar da Primeira Constituição Brasileira, em 1824, prever o “direito a educação”, na cultura jurídica, as ações não privilegiavam a EJA, o gerenciamento educacional pertencia aqueles que detinham o poder político e econômico, ou seja, os fazendeiros, a elite agrária e os representantes do governo imperial. Ainda assim, também ficou determinado na Constituição Brasileira de 1824 que, as instruções primárias permaneceriam reduzidas a apenas dois grupos: aos livres e libertos, uma vez que se acreditava na seguinte premissa:

Para escravos indígenas e caboclos -assim se pensava e se praticava – além do trabalho duro, bastaria a doutrina aprendida na oralidade e a obediência na violência física ou simbólica. O acesso à leitura e à escrita eram tidos como desnecessários e inúteis para tais segmentos sociais. (BRASIL, 1824, p. 13)

Os sentidos de cidadania e de cidadãos na formação dissertativa compreendida pelo discurso jurídico governamental brasileiro, nesse momento da história, instauram a não relação com sujeitos que estão significados com os “sentidos de cidadão” da época, ou seja, os excluídos, pertencentes às classes sociais baixas. Os negros, indígenas e mulheres constituíam-se como não-cidadãos. (RATTO, 2003). Dessa forma, observa-se que nas contribuições de Villalta (2022), Moura (2003), Ratto (2003), Menardi (2010), Santana (2012), Almeida (2014), Strelhow (2019), o processo de exclusão das populações “subalternas” fazia parte da política econômica do período colonial e imperial, de projetos com ideais cristãos, marcados por estruturas precárias de um ensino que não valorizava os programas de alfabetização de adultos.

1.2. OS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO DA EJA NO SÉCULO XX.

No decorrer da História do Brasil, o caminho da EJA se apresenta a partir de programas de alfabetização e de formação continuada. A seguir, veremos alguns programas dessa modalidade no país. Em 1934, o governo criou o Plano Nacional de Educação, que estabeleceu como dever do Estado o ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva para adultos como direito constitucional. No entanto, na prática, as ações e programas em torno da EJA ainda apresentavam barreiras e grandes dificuldades para atingir as classes operária e dos trabalhadores do campo. (FRIEDRICH et.al, 2010). No cenário nacional, os debates sobre o analfabetismo de jovens e adultos ganharam tónus a partir de 1947 com o lançamento da campanha de Educação de Adultos.

Em 1947, a EJA torna-se ponto chave para elevação dos níveis educacionais da população em seu conjunto. A EJA provocou iniciativa política para a diminuição do analfabetismo no país por meio dos programas de erradicação do analfabetismo. Ainda nesse período foi criado o Serviço Nacional da Educação de Adultos (SNEA), voltado ao ensino Supletivo. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001). Beisigel (2008, p.28) relata que “o programa de erradicação de analfabetismo tinha o caráter de levar a EJA o ensino para jovens e adultos nas cidades e nas áreas rurais, com a probabilidade de preparar mão de obra alfabetizada para atender o avanço industrial nas grandes capitais brasileiras”.

Em 1947, com o intuito de conter e erradicar o analfabetismo no Brasil, muitas campanhas e programas foram lançados, o movimento na Educação de Jovens e Adultos tornou-se importante, pois visa a possibilidade de construção e resgate da cidadania. Ainda nesta época, foi criado o Serviço Nacional da Educação de Adultos (SNEA) voltado ao ensino Supletivo; surge a 1ª Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), no intuito de reduzir o analfabetismo das nações em desenvolvimento; o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos e, posteriormente, o Seminário Interamericano de Educação de Adultos. Logo após é realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) e nos anos 60 o Movimento da Educação de Base (MEB). (BEISIGEL, 2008, p.28).

O Movimento de Educação de Base (MEB) em 1961, os Centros Populares de Cultura (CPC) em 1963, o Movimento de Cultura Popular (MCP), e a Campanha Pé no Chão Também se Aprende a Ler (CPCTAL). Um marco importante na história da EJA no Brasil foi a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967, durante o regime militar. O Mobral foi uma iniciativa do governo federal que tinha como objetivo combater o analfabetismo por meio de campanhas massivas de alfabetização de jovens e adultos.

No entanto, foi a partir da década de 1980 que a EJA começou a se consolidar como uma modalidade de ensino reconhecida e valorizada no país. Nesse período, diversos movimentos sociais e organizações não governamentais passaram a atuar na área de educação de jovens e adultos, promovendo campanhas de alfabetização, criando escolas comunitárias e desenvolvendo metodologias pedagógicas.

Um marco importante nesse processo foi a influência do pensamento de Paulo Freire, que adotou o método de alfabetização de alunos na EJA numa perspectiva humanista e progressista, em uma abordagem pedagógica centrada na conscientização e na valorização das experiências dos educandos. Freire foi um crítico do modelo tradicional de ensino, que

privilegiava a memorização de conteúdo, e propôs uma educação libertadora, na qual os educandos são instigados a refletir criticamente sobre sua realidade e buscar transformação.

No que se refere ao perfil de si dos alfabetizandos, este sofre influências da primazia atribuída a saberes e experiências dependentes da escrita em nossa sociedade, em detrimento de saberes e experiências construídos e compartilhados em práticas orais cotidianas. Não se trata, pois, de um perfil inerente de si, mas de uma imagem socialmente construída, que resulta de avaliações sociais sobre grupos não alfabetizados. (RATTO, 2003).

O conceito tem como base estudos coletados nos quais as alfabetizadoras justificavam as dificuldades de seus alunos no processo de alfabetização e letramento. Procuramos (re)visitá-lo por meio de um ensaio em que argumentamos sobre a necessidade de uma maior compreensão e possível atualização da noção de autoestima em alfabetização, tendo em vista o quanto o conceito se encontra, do ponto de vista semântico, carregado de conotação psicológica. (BARBOSA, 2008, p.87).

As reflexões tecidas pelos autores acima citados sobre autoestima, no campo da EJA refletem nos fatores que advêm do contato direto desses alunos com ambiente escolar e mundo. A autoestima surge a partir do momento que o docente adota metodologias, que contribuam com o aprendizado dos alunos, desenvolvendo suas atividades com autonomia. Enquanto ser social, eles necessitam das relações sociais para gerarem a autoconfiança. A educadora Ana Martins, destaca que os alunos da EJA, são plenos deste saber sensível. Em sua maioria é especialmente receptiva às situações de aprendizagem: manifestam encantamento com os procedimentos e com os saberes novos. Essa atitude de encantamento com o conhecimento é extremamente positiva e precisa ser cultivada e valorizada pelo docente, porque representa a porta de entrada para exercitar a reflexão e observar os saberes dos alunos. (MARTINS, 2010).

2. LEGISLAÇÃO E OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO DA EJA.

2.1. LEGISLAÇÃO DA EJA.

A constituição Federal de 1988 determina que: “a educação é direito de todos e dever do estado e da família [...] e ainda ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive sua oferta garantida para todos os que a ela não tiveram acesso na idade escolar”. O Conselho Nacional de Educação, através do parecer de nº 05/1997, aborda a questão da denominação “Ensino de jovens e adultos” e “Ensino supletivo”, define os limites de idade fixados para que jovens e adultos se submetam a exames supletivos, define as competências dos sistemas de ensino e explicita as possibilidades de certificação.

A Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, no que se refere a EJA, constam no título V (dos níveis e da modalidade de educação e ensino), capítulo II (de educação básica), seção V, dois artigos relacionados, especificamente, a educação de jovens e adultos:

Art.37- A educação de jovens e adultos é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudo no ensino fundamental e médio na idade própria. Inciso 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames. Inciso 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. Art. 38 - Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao

prosseguimento de estudos em caráter regular. Inciso 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: No nível de inclusão do ensino fundamental, para os níveis de quinze anos. II. No nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. Inciso 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996, p.37).

O Plano Nacional de Educação (PNE) tem como seus objetivos e prioridades, a garantia de ensino fundamental a todos os que não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A *erradicação do analfabetismo* faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino. A alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos de cultura letrada, das operações matemáticas elementares, e da evolução histórica da sociedade humana.

Considerando que o PNE tem sua meta de erradicar o analfabetismo até 2024, essa meta já pode ser considerada inalcançável para todas as faixas etárias que envolvem a EJA. Isso porque, em 2021, ou seja, a três anos de se encerrar o período de vigência, ainda havia um grande contingente de adolescentes (43.452), jovens (269.302) e adultos (3.879.926) não alfabetizados fora da escola. (OLIVEIRA, 2022).

O autor destaca também, no âmbito da Agenda 2030, que a alfabetização de jovens e adultos foi limitada à aquisição de proficiência, de habilidades básicas de matemática e de habilidades para o trabalho. Ainda que as metas brasileiras ajustadas tenham ampliado a perspectiva de alfabetização ao incluírem os conhecimentos básicos de leitura, esses aspectos destacam e reforçam uma das principais disputas em defesa da EJA no cenário brasileiro: a superação do seu caráter instrumental e minimalista, que persiste historicamente.

Resumidamente, a EJA foi estabelecida pela Lei nº 5.692/1971, nos Artigos 26 e 28, que sistematizou o Ensino Supletivo em termos de Exames e Cursos, e criou através do Conselho de Educação Territorial do Amapá (CETA). A Resolução nº 01/1973-CET aprovada em 05 de novembro de 1973, que dispõe sobre as normas para os Exames Supletivos de habilitação ao prosseguimento de estudos, em nível de 1º e 2º graus, e sobre a complementação dos Exames de Madureza. (MENEZES, SANTOS, 2001). Em 1997, o Governo do estado do Amapá, através do decreto de nº 0145/1997–GEA, criou a Escola Estadual de Educação Popular Professor Paulo Freire, com a finalidade de atender a demanda de alunos/as fora da idade/série. Funcionou no prédio da Secretaria de Educação até 2003. Atualmente, está situada no Bairro do Trem, funcionando nos turnos manhã, tarde e noite, e atende cerca de 700 educandos do Ensino Fundamental. (SEAD/GEA, 1997).

A pesquisadora Machado (2024, p.18), em seu artigo “A juvenilização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Amapá: uma análise na Escola Estadual Santa Inês”, esclarece sobre o decreto de nº 0338/1997-GEA que:

O exercício de 1997, o GEA criou o Decreto nº 0338/1997-GEA que reorganizou a estrutura administrativa e organizacional da Secretaria de Estado da Educação (SEED), foi institucionalizada a Divisão de Educação de Jovens e Adultos (DIEJA), que tinha como finalidades: elaborar em conjunto com o Núcleo Setorial de Planejamento (NSP), as propostas de planos, programas e projetos voltados à EJA; coordenar e controlar as ações voltadas para a manutenção, ampliação e melhoria do ensino; oportunizar a EJA para adolescentes e adultos dentro das modalidades de suplência, qualificação e aprendizagem; além de promover estudos visando detectar as necessidades de adiantamento desses sujeitos. (MACHADO, 2024, p.18).

No início do século XXI, especificamente em 2001, a SEED/DIEJA/AP, em parceria com a SEICOM-Secretaria de Indústria e Comércio e a Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, criaram o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos denominado Saber Mais, viver melhor, a partir de 15 anos preferencialmente para os que estivessem inseridos no processo produtivo do Estado como: agricultores/as, pescadores/as, parteiras, assentados/as, castanheiros/as etc. Sobre a concepção e os fundamentos teóricos, a autora Machado (2024, p.45), destaca que a SEED/AP utilizou o Método do Educador Paulo Freire nos programas de alfabetização de jovens e adultos da zona urbana e rural da Amazônia Amapaense.

O método de alfabetização utilizado para atingir os indicadores foi o Método Freiriano, com o uso de palavras geradoras e os temas geradores para que os/as alunos/as pudessem alcançar o processo de conscientização. Os/as professores/as do Projeto recebiam capacitação e formação continuada. O Curso tinha duração de um ano, e após esse período, o educando era inserido/a na 1ª etapa do ensino fundamental da EJA. (MACHADO, 2024, p.45).

Ainda sobre o projeto Saber Mais, Viver Melhor, da SEED/AP afirma que: “o programa iniciou com as 23 turmas previstas, mas finalizou com 22 e em consequência do alto índice de evasão e desistência, apenas 269 assentados concluíram a etapa de alfabetização – EJA”. (SEED/GEA, 2004). Na coleta de resultados, destacou-se com as principais problemáticas o fenômeno das estruturas precárias, a falta de transporte, cansaço físico, problemas de baixa visão em alguns trabalhadores e a desistência de 1(um) educador que não se identificou com o projeto. No que se refere às redes municipais, as instituições ofertam alfabetização e escolarização (1ª e 4ª etapas do Ensino Fundamental). As unidades escolares estão distribuídas tanto na zona rural como urbana desses municípios, perfazendo um total de 70 escolas, sendo que algumas apresentam um público diversificado de trabalhadores/alunos, tendo como objetivo a alfabetização, garantindo o acesso à escola, e oportunizando aos alunos o aprendizado contextualizado da sua vida, onde compartilham suas experiências em sala de aula.

Diante disso, essa seção mostrou que ao longo dos anos ocorreram alguns avanços, no que se refere a criação de leis e diretrizes foram registrados a respeito na EJA no município de Macapá, instituições da rede municipal macapaense dispõem de programas que garantam ao aluno o acesso, o ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Entretanto, apesar das ações da SEED/GEA e SEMED/AP em reduzir a evasão escolar e a *erradicação do analfabetismo*, os programas de alfabetização apresentam as barreiras de estruturas físicas das escolas, a baixa remuneração dos alfabetizadores e, somando-se, as peculiaridades dos alunos.

2.2. CONCEPÇÃO FREIRIANA E SEUS FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA A EJA.

O início da década de 1960, foi marcado pelo pensamento teórico e metodológico de Paulo Freire. Essa proposta de ensino tinha como a principal meta, garantir o direito aos jovens e adultos ao acesso a escola, inspirando-se em novos programas de alfabetização e educação popular. Nesses programas e projetos de alfabetização, o processo de aquisição do código escrito, habilidades de escrita e leitura torna-se um dos pontos-chave para o educador/alfabetizador compreender a cultura dos alunos da EJA.

O processo de alfabetização caracteriza-se no interior de um projeto político que deve garantir o direito a cada educando de afirmar sua própria voz. A alfabetização não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do

mundo humano, a abertura de novos caminhos [...] A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra”. (FREIRE, 1985, p.14).

Esses saberes não devem limitar o ato educativo, mas sim orientar metodologias que promovam o resgate da autoestima e possibilitem diálogos entre os sujeitos, dentro e fora da sala de aula. Segundo Freire, o “ponto de partida”, é tomar as experiências desses sujeitos como ponto inicial, como, por exemplo, discutir sobre problemas concretos e reais que estão presentes no contexto em que vivem; é dialogar sobre as culturas presentes nas comunidades populares e deixar emergir a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural. (FREIRE, 2015).

A metodologia freiriana ganhou destaque e força no cenário político-educacional numa época crítica à concepção bancária - de encher o aluno de conhecimentos para buscar a alfabetização. Ao contrário da educação bancária, Freire propunha uma educação que os jovens e adultos são os sujeitos principais, com a tomada de consciência e oportunidade de cada indivíduo assumir seu reconhecimento social e cultural. Por fim, o educador denuncia a educação bancária, e apresenta a concepção freiriana, permitindo compreender, apreender e interpretar como ocorre a negação do corpo, especificamente na educação do educador.

Com uma proposta de educação de adultos – alfabetização – que submetia o ensino e a aprendizagem da escrita à tomada de consciência pelo “educando” de si e do mundo, proposta na qual se assumia categoricamente o reconhecimento de que o sentido de aprender algo – no caso, alfabetizar-se – está intrinsecamente relacionado com o propósito de poder agir no mundo, de forma a modificá-lo. À educação da dominação (“educação bancária”), contrapunha a educação para a libertação – feita com os oprimidos: “‘Quero aprender a ler e a escrever para mudar o mundo’ [é] a afirmação de um analfabeto paulista para quem, acertadamente, conhecer é interferir na realidade conhecida”. (FREIRE, 1967, p. 112).

Freire destaca ainda que, esses saberes são construídos na prática. Discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das pessoas. (FREIRE, 1996).

A reflexão sobre os saberes se apresenta como uma perspectiva fundante do pensamento freiriano, não há possibilidade de uma prática crítica se não houver o movimento de ação-reflexão-ação. É esse movimento contínuo que contribui para alavancar a prática pedagógica do(a) professor(a) nas aulas de alfabetização dos alunos da EJA. Nesse sentido, a metodologia adotada pelos teóricos Paulo Freire revela a relevância de estimular sempre nos(as) educandos(as) sua curiosidade e o ato de perguntar, haja vista que o início do conhecimento é perguntar.

Para Da Luz e Machado (2019), com base nas concepções da pedagogia freiriana, a prática pedagógica comprometida socialmente enfatiza a importância no trabalho coletivo entre os saberes construídos ao longo da vida, a contextualização com a realidade local dos alunos, e os conhecimentos diários e escolar. Dessa forma, o conteúdo programático não é uma simples imposição, e sim, um conteúdo que aborde o contexto social e cultural daqueles que necessitam de um aprendizado voltado para a realidade.

A teoria freiriana defende que para se obter tal conhecimento o movimento seria inverso. “Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parciaisidades do contexto,

através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada”. Toda a captação do real pelo pensamento que propõe o método Paulo Freire mediados pelos processos de codificação e decodificação, nos três momentos - investigação temática, tematização, problematização (redução temática) - permitem, ao meu ver, dizer que partir da realidade existencial do educando em Freire significa ultrapassar os seus limites, superá-los e não os reforçar. (NURNBERG, 2010, p.34).

Dessa forma, pode-se afirmar que os conceitos e o perfil da alfabetização de Jovens e Adultos se resumem principalmente, nas estratégias e ações desenvolvidas pelos docentes, para que esses alunos alcancem seus objetivos: ser alfabetizados, concluir seus estudos, sonhar com uma vida melhor e ingressar no mercado de trabalho. Atualmente, os alunos da EJA são jovens e adultos que, por sua experiência de vida, são possuidores de um saber sensível, rico nas relações culturais e de trabalho, o que os diferencia dos demais.

Esses sujeitos sociais são protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas durante as suas labutas diárias, nas estratégias de sobrevivência em diversos setores da sociedade. São pessoas que chegam à escola com crenças e valores já construídos, cada uma com seus valores éticos e morais, porém estão ali em busca de um mesmo sonho, com um só objetivo: terminar seus estudos e não perder novamente a oportunidade que tiveram ou não tiveram no passado.

3. MÉTODO.

O objeto de estudo está organizado nas pesquisas das práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores na Educação de Jovens e Adultos, especificamente na Escola Municipal Expedicionário Wilson Malcher. Para análise de dados, utilizou-se a pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. Severino (2007, p.123) afirma: “A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos (surveys), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos”. O método da pesquisa foi dividido da seguinte forma: tipos de pesquisa; seleção das fontes; técnicas e procedimentos; local da pesquisa; sujeitos da pesquisa (03 profissionais da educação: 01 professor; 01 professora e 01 educadora); análise da pesquisa e resultados da pesquisa. Processo que envolveu leitura, reflexão e interpretação das fontes e do referencial. A técnica utilizada constitui-se de questionários semiestruturados, tendo como entrevistados professores que atuam nas turmas da EJA/Alfabetização, sendo que as perguntas correspondem às estratégias e metodologias adotadas pelos docentes e pela coordenadora pedagógica diante das barreiras para trabalho de letramento/alfabetização, o que se deu a partir do objetivo geral da pesquisa e dos problemas. Foi selecionada apenas uma escola da rede municipal de ensino. A pesquisa foi feita no período de 05 a 25 de maio de 2025.

3.1. TIPOS DE PESQUISA E SELEÇÃO DAS FONTES.

A metodologia de um projeto de pesquisa científica, como pontua Tânia Regina de Luca (2021), é a forma pela qual o pesquisador procede adequadamente com um estudo e seu conteúdo. Portanto, identificar com precisão as fontes constitui-se em um aspecto fundamental para os objetivos traçados na pesquisa. Dessa forma, a natureza das fontes é um elemento relevante da metodologia. E a metodologia passa a ser “o piloto de uma embarcação”, que direciona os estudos ao objeto. Em síntese, a metodologia implica explicitar como o pesquisador pretende manipular as ferramentas de que dispõe para atingir os seus objetivos.

A pesquisa apresentou uma proposta epistemológica com base na pesquisa qualitativa, mantendo um diálogo interdisciplinar com outras áreas de conhecimento tais como: História, Geografia, Sociologia, e principalmente a política educacional da EJA foram a luz do debate, que se baseia em entrevistas de professores que atuam com as turmas de alfabetização da EJA e que executam suas labutas docentes na EMEF Wilson Malcher. Daí a exigência de apresentar e desenvolver a pesquisa a partir de 3 (três) vertentes, que tratam de referenciar todos os autores que se ocuparam em pesquisa o tema e que refletiram sobre o uso das fontes.

A pesquisa qualitativa é conhecida também como “estudo de campo”, “estudo qualitativo”, “interacionismo simbólico”, “perspectiva interna”, “interpretativa”, “etnometodologia”, “ecológica”, “descritiva”, “observação participante”, “entrevista qualitativa”, “abordagem de estudo de caso”, “pesquisa participante”, “pesquisa fenomenológica”, “pesquisa-ação”, “pesquisa naturalista”, “entrevista em profundidade”, “pesquisa qualitativa e fenomenológica”, e outras [...]. Sob esses nomes, em geral, não obstante, devemos estar alertas em relação, pelo menos, a dois aspectos. Alguns desses enfoques rejeitam total ou parcialmente o ponto de vista quantitativo na pesquisa educacional; e outros denunciam, claramente, os suportes teóricos sobre os quais elaboraram seus postulados interpretativos da realidade (TRIVIÑOS, 1987, p. 124).

A pesquisa bibliográfica possibilitou o contato com a literatura pertinente ao tema: metodologias dos docentes, saberes e práticas docentes, cotidiano dos professores, labuta docente e lazer em espacialidade na EJA. O percurso de investigação se deu pelo levantamento do material bibliográfico, que se refere à classificação do material selecionado como fonte de pesquisa, como por exemplo: livros, coletânea de textos, artigos científicos, teses e dissertações.

Outra vertente relevante foi a pesquisa documental, que teve como objetivo compreender e analisar o perfil dos professores da EJA, os documentos de plano de ação, calendário escolar 2025, e os levantamentos dos questionamentos sobre as barreiras de alunos e professores no exercício de 2024. As fontes documentais que foram utilizadas são: da Secretaria Municipal de Educação de Macapá - SEMED; NEJA - Núcleo de Educação de Jovens e Adultos; Tríduo Pedagógico/EJA da Escola Municipal expedicionário Wilson Malcher.

E como última vertente, apresenta-se a pesquisa de campo, tendo como fonte principal as narrativas que foram realizadas com os docentes que atuam nas turmas de 1º e 2º Etapa, que correspondem aos quatro primeiros anos do ensino fundamental. As fontes orais principais serão as trabalhadoras docentes, cujos depoimentos narrativos permitiram compreender os instrumentos metodológicos de cada docente, seus recursos e habilidades apresentadas para a alfabetização e letramento dos alunos.

3.2. TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS.

As três vertentes, à luz da abordagem predominantemente qualitativa, buscam fazer uma simetria na construção de dados, que ocorre a partir da seleção do material bibliográfico, documental, audiovisual e de campo, na interação entre pesquisador e sujeitos sociais envolvidos na problemática da pesquisa. Dessa forma, os relatos orais, por meio das entrevistas com os professores, a grosso modo, são um aliado essencial para o processo de interação social. O relato oral de experiência na sala de aula, é um processo de recuperação da memória e de experiências vividas pelos entrevistados. Assim, cabe a nós, pesquisadores, aplicarmos a metodologia adequada. (MONTENEGRO, 1992).

3.3. LOCAL DA PESQUISA.

A pesquisa de campo foi realizada na Escola Municipal Expedicionário Wilson Malcher, localizada na avenida João de Castro Sussuarana, nº 110, Bairro Jardim Marco Zero, CEP: 68.903-245, Macapá-AP, com um total de 882 alunos e 75 funcionários, abrangendo turmas do Ensino Fundamental I e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Especificamente, os locais na parte interna da instituição foram: a sala de professores e a Coordenação Pedagógica.

3.4. SUJEITOS DA PESQUISA.

O número de professores atuantes na EJA nas turmas de 1º e 2º Etapa na escola pesquisada é de 5 (docentes). Desses, apenas 4 profissionais concordaram em responder ao questionário, o que corresponde a 80% do total de professores que exercem a labuta nas primeiras etapas/alfabetização. Desse número, optamos por utilizar apenas 2 participantes, sendo 1 docente do sexo feminino e outro do sexo masculino. Os dois aceitaram participar da pesquisa após lerem e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado aos professores. Em relação a coordenação pedagógica, a instituição possui 3 profissionais, sendo que cada um executa suas atividades em um turno distinto. Dessa forma, solicitamos autorização da Gestão Escolar para conversar com a coordenadora responsável do turno da noite, encarregada das atividades da EJA. Ela leu e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado à coordenação pedagógica.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA.

Os primeiros dados analisados tratam da identificação dos docentes e da coordenação pedagógica. Os docentes serão apresentados pelas variáveis “X” e “Y”, sendo “X” a professora e “Y”, o professor. A profissional da coordenação pedagógica será representada pela variável “Z”. Ambos os docentes possuem nível de pós-graduação, e todos possuem formação em Licenciatura em Pedagogia para atuar com os alunos da EJA. Em se tratando de habilitações específicas para EJA, somente os docentes possuem nível de especialização para atuar nessa modalidade.

Sendo assim, foram elaboradas 10 perguntas semiestruturadas, e os sujeitos da pesquisa foram 2 (dois) professores e 1 (uma) coordenadora pedagógica que atuam no período noturno, na Escola Wilson Malcher, no atendimento aos alunos da primeira etapa. O critério que nesta pesquisa foi o de selecionar apenas as três perguntas consideradas mais instigantes para o objeto de estudo.

O pesquisador Silva (2018), em seu artigo denominado “Desafios da formação docente de educadores/as de jovens e adultos: um estudo de caso”, destaca que o docente que exerce suas atividades na EJA precisa fomentar uma formação continuada específica para esse público, principalmente nas etapas iniciais que ocorrem o letramento/alfabetização. Nessa mesma direção, o autor Cruz (2018) destaca que o profissional que atua nessa modalidade deverá ter qualificação prevista na LDB e na formação exigida para enfrentar os desafios, especialmente no atendimento àqueles que historicamente estiveram excluídos do acesso aos bens e serviços públicos.

4.1 ANÁLISE DA PESQUISA QUANTO AOS PROFESSORES.

O primeiro tópico refere-se ao tempo de atuação dos docentes na EJA, nas turmas de alfabetização. Com relação ao tempo de atuação docente e, especificamente, na EJA, temos os seguintes dados respectivamente: a professora “X” respondeu que está atuando há 11 anos na EJA, sendo 8 anos nas etapas de alfabetização; já o professor “Y” está atuando há 5 anos na EJA, e a coordenadora atua há 3 anos na EJA. Os dados que serão apresentados abaixo são referentes às respostas dos professores “X” e “Y”.

O segundo tópico de análise diz respeito às principais estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes. Dessa forma, o argumento era: Quais são as principais estratégias pedagógicas que você utiliza no processo de alfabetização dos alunos da EJA? Segundo o docente “X”, “algumas práticas pedagógicas são fundamentais como: a valorização das experiências de vida; diálogos e rodas de conversas; atividades de linguagem; dinâmicas de grupo; e adaptação de conteúdo”. Enquanto isso, o professor “Y” relata que “as rodas de conversa, aulas-passeios, cine-debate, atividades impressas, aulas expositivas dialogadas são as principais estratégias para o desenvolvimento da escrita e leitura. Quanto a essa questão é significativo o posicionamento do pesquisador e professor Batista, que afirma:

[...] o docente da EJA deve, primeiramente, diagnosticar as barreiras e as dificuldades dos alunos. Em uma sala de aula existem várias diferenças entre as compreensões de um determinado conteúdo, principalmente aqueles que nunca tiveram contato com sistema de escrita alfabético-ortográfico e outras formas gráficas e sistemas de representação. (BATISTA, 2005, p.15).

A epígrafe apresentada sobre a atividade diagnóstica, pelo autor, é essencial para as outras atividades que serão desenvolvidas. Especificamente na primeira etapa da EJA, o uso de atividades com tema gerador é uma ferramenta utilizada pelos docentes nas rodas de conversa e nas dinâmicas relacionadas à alfabetização.

Veiga (2006, p.24) enfatiza a relevância de o docente conhecer a sociedade em que está inserido. Assim, em suas palavras: “o professor deve utilizar seus conhecimentos prévios para a construção do conhecimento que lhe é necessário para o seu efetivo letramento”. Dessa forma, a prática pedagógica do docente não pode excluir os conhecimentos dos alunos da EJA, que apresentam um conjunto de informações e experiências herdadas nas relações sociais.

Como expressa Rojo, no prefácio da obra *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social* (2019, p.11): “defendo que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática.”

Carvalho (2008, p.59), em sua obra “Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e prática”, afirma que “os livros de alfabetização, com pequenos textos caracterizados por atividades e escrita do nome próprio, trazendo à tona história do nome, nome de colegas e ainda nome das coisas, são relevantes para o aprendizado da leitura/escrita”. Segundo a autora: “texto para ser lido com a temática de identidade oportuniza explorar sobrenome, indo até os ascendentes. Trabalhar com o nome dos alunos é muito importante, porque atribui estima especial ao próprio nome, provocando interesse por aprendê-lo, até mesmo àqueles que já sabem “desenha-lo”. (CARVALHO, 2008).

Corroborando com Carvalho (2008), a autora Lemle reitera a relevância de atividades com conteúdo que abordem a escrita do nome dos alunos. Essa atividade é propícia à alfabetização, visto que valoriza bastante a identidade do alfabetizando. Os trechos de textos

com expressão de memórias vividas por trabalhadores de algum tempo da história são relevantes para que os alunos da EJA se reconheçam como sujeitos de identidade, com história própria e, ao aprender as letras do seu próprio nome, certamente irão estabelecer relações com letras de outros nomes e palavras do cotidiano. (LEMLE, 1991).

É necessário desenvolver duas habilidades em relação ao mundo da leitura e da escrita. A primeira delas é o domínio do sistema alfabético, já a segunda está relacionada às competências para fazer uso dessa escrita por meio do letramento. Dessa forma, é imprescindível que a alfabetização e o letramento caminhem juntos, para que se realizem práticas efetivas no ensino da leitura e da escrita com os alunos da EJA, por meio do uso de material didático que facilite o aprendizado desses alunos. (SOARES, 2003).

Leal (2003) destaca que os(as) alunos (as) da EJA nas etapas iniciais possuem experiências de letramento variadas, o que se deve às suas vivências. No entanto, essas experiências não são suficientes para desenvolver a autonomia dos sujeitos em relação à leitura e escrita, fazendo com que esses alunos retornem à escola a fim de garantir uma aprendizagem que, em outro momento, não foi possível. (LEAL, 2003).

A terceira pergunta de nosso questionário também se relaciona diretamente com o primeiro argumento. Dessa vez, o questionamento estava direcionado a seguinte questão: você adapta os conteúdos às vivências e realidades dos alunos? Se sim, de que forma?

A professora “X” respondeu: “sim, relaciono os conteúdos com a realidade dos alunos, utilizando exemplos e situações vividas por eles, com o objetivo de solucionar problemas reais”. O professor “Y” disse: “algumas vezes os conteúdos são adaptados à realidade. No entanto, essas adaptações ocorrem como momentos de sondagem, pois, os alunos apresentam diversidades diferentes”.

Na análise das respostas, ambos os docentes afirmaram que adaptam os conteúdos à realidade dos alunos. Isso remete à epígrafe das pesquisadoras Biondi e Maciel, que definem que “o fazer pedagógico não se restringe ou se demarca com adoção desta ou aquela teoria, simplesmente. Porque uma teoria ou princípio, sozinhos, mesmo arregimentados em boas condições materiais, não executam uma prática pedagógica.” (BIONDI; MACIEL, 2019).

O docente, por sua vez, deve ter um olhar analítico, examinando as dificuldades e habilidades de cada aluno, pois se trata de uma turma heterogênea, com pessoas de idades diferentes. Haverá alunos que já sabem ou tem alguma noção de leitura e escrita, mas também haverá outros que precisarão ser, literalmente, alfabetizados, sem qualquer bagagem anterior. O desafio está em como trabalhar com esses alunos para que, por não estarem no mesmo nível dos colegas, não se sintam inferiores.

Arroyo salienta que a abertura à diversidade tem sido um traço característico da história da EJA: “Diversidade de educandos – adolescentes; jovens, adultos em várias idades; diversidade de níveis de escolarização; de trajetórias escolares e, sobretudo, de trajetórias humanas”. Assim, articular diversidade e Educação de Jovens e Adultos é a junção do conceito de pluralidade na formação humana, vinculado ao multiculturalismo demarcado nesta modalidade de ensino. (ARROYO, 2007).

Os docentes da EJA, ao utilizarem práticas com temáticas baseadas em temas geradores relacionados à vida e as experiências dos alunos, promovem melhores condições para que eles compreendam os primeiros passos da leitura e escrita. A escola, por sua vez, precisa estar

comprometida em propiciar, por meio de diversas linguagens, a construção do saber e do conhecimento, preparando o educando para a transformação do mundo. Pela convivência com diversas manifestações culturais, impregnadas de crenças, costumes e valores, espera-se que cada indivíduo passe a reconhecer e respeitar o direito do outro à diversidade.

O resultado dessa questão mostra que os docentes aplicam atividades adaptadas, relacionadas aos temas inseridos na vida dos alunos. O professor alfabetizador necessita criar estratégias para alfabetização e o letramento dos alunos da EJA, que garantam, em diversos momentos, reflexões relacionadas às palavras, contribuindo para que os alunos compreendam o sistema de escrita alfabética, a fim de que haja uma educação que contemple a todos.

4.2. ANÁLISE DA PESQUISA QUANTO A COORDENADORA PEDAGÓGICA.

Em relação a Coordenadora “Z”, foi apresentado um questionário com dez perguntas. No entanto, optou-se por apresentar as mais relevantes para a pesquisa: 1 Como o (a) senhor (a) avalia as práticas pedagógicas adotadas pelos professores alfabetizadores da EJA na escola? 2 De que forma a coordenação pedagógica acompanha e orienta os professores da EJA na escola? 3 Quais os fundamentos teóricos que embasam as práticas pedagógicas adotadas pelos professores alfabetizadores da EJA na escola?

Na resposta à primeira pergunta, a coordenadora “Z” afirma: “A escola possui um tríduo pedagógico⁴: Foco na solução, Mão na massa, e Precisamos reagir”. Analisando a resposta, observa-se que a coordenadora relata que os professores são comprometidos e desenvolvem um ótimo trabalho com os alunos”. Quanto ao Tríduo Pedagógico de 2025, o foco na solução de problemas, centrado em alternativas práticas e eficazes, está relacionado à inovação e a motivação. Esse direcionamento busca manter uma postura positiva e proativa diante dos desafios, promovendo resoluções rápidas e criativas para os contratempos.

Sobre a segunda pergunta: De que forma a coordenação pedagógica acompanha e orienta os professores da EJA na escola? - a entrevistada respondeu: “A coordenação auxilia os professores nas demandas que precisam. A Secretária Municipal de Educação (Semed) repassa algumas orientações, cursos, treinamentos e formações para a EJA baseados na pedagogia de Paulo Freire”. Constatou-se, a partir da resposta da coordenadora, que a escola valoriza as habilidades e as peculiaridades de cada aluno.

Segundo o Tríduo Pedagógico de 2025, a diferença entre uma pessoa que se concentra no problema e outra que foca na solução é simples: a primeira gasta energia com reclamações e pessimismo frente aos obstáculos, a segunda para, respira, reflete sobre o que pode ser feito e age colocando alternativas em prática.

As pesquisadoras Costa e Pinheiro destacam que “a educação problematizadora, proposta pela adoção de temas geradores, vem possibilitar a construção do conhecimento por meio da investigação, onde educador e educando unem-se na busca pelo conhecer”. Um dos grandes desafios dos professores é a construção de práticas que propiciem aos alunos visões críticas do mundo em que os rodeia. (COSTA; PINHEIRO, 2013).

⁴ Panfleto apresentado aos docentes da EJA, na missão de educar os alunos da EJA, entre as metas diminuir a evasão escolar e maior comprometimento dos profissionais com aprendizado dos alunos.

A última questão selecionada foi: Quais os fundamentos teóricos que embasam às práticas pedagógicas adotadas pelos professores alfabetizadores da EJA na escola? A coordenadora pedagógica respondeu: “Pedagogia crítica-social”. Entre as metas adotadas pela escola e utilizada pelos docentes são: desenvolver rascunhos de soluções; não tentar resolver o que não precisa ser resolvido; caso uma solução falhe, considere a próxima medida a tomar; caso não tenha encontrado uma resposta útil, pesquise mais sobre ela; ter cautela com resultados positivos.

Ao analisarmos as três respostas, verificou-se que a coordenação da EMEF Wilson Malcher, consegue perceber as barreiras enfrentadas pelos professores no atendimento aos alunos da EJA. Ao mesmo tempo, reconhece a importância desses docentes na troca de conhecimentos. O uso de práticas pedagógicas está presente nas salas de aula, e o Tríduo Pedagógico de 2025 é um documento que demonstra o comprometimento com a principal meta da escola: garantir um ensino de qualidade, no qual esses sujeitos sociais dominem o processo de leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho intitulado Análise das práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores na Educação de Jovens e Adultos: Escola Municipal Expedicionário Wilson Malcher, construiu um diálogo entre a Revisão de Literatura, a Pesquisa Documental e a Pesquisa de Campo, abordando as estratégias de ensino do professor alfabetizador, que atua nas etapas iniciais da EJA. O resultado obtido após a pesquisa, aponta que os cursos de capacitação e a formação pedagógica são imprescindíveis, e que esses profissionais devem compreender e atuar de acordo com a legislação que norteia a EJA, por meio de convenções e dispositivos legais da política educacional.

A pesquisa trouxe respostas em relação aos impasses levantados. O primeiro foi em relação ao papel do professor frente as práticas utilizadas para a alfabetização. De acordo com a análise, da pesquisa, os profissionais entrevistados promovem situações pedagógicas e condições necessárias para que os alunos da EJA tenham progressões em seu potencial intelectual e social, superando as barreiras de exclusão. Outro fator importante é que, embora esses docentes tenham capacitações para atender a esse público, ainda enfrentam muitos entraves e desafios em suas práticas pedagógicas na alfabetização na EJA.

Retomando a problemática da pesquisa, constatou-se que as práticas e ações dos professores que atuam na EJA, nas turmas de alfabetização, são eficazes para a valorização do conhecimento, a troca de experiências, e que essas estratégias motivam os alunos no processo de alfabetização. O cotidiano da escola tem demonstrado que a mudança não depende apenas da conscientização dos professores, mas, principalmente, do apoio técnico-pedagógico e administrativo, refletindo com eles os objetivos comuns da educação. Isso porque mudanças na prática docente contribuem para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. O processo educacional requer, de seus administradores, a capacidade de articulação e a construção do processo, não limitando suas funções apenas ao controle dos padrões de legalidade.

O professor alfabetizador deve desenvolver autonomia de acordo com a situação dos alunos da EJA. É necessário, ainda, que a escola disponibilize condições para que o professor desenvolva suas atividades em sala e tenha espaço para utilização de recursos de alfabetização. O desenvolvimento de um estudo dessa natureza contribuiu para a ampliação do campo de pesquisa em várias áreas. Não se pode negar, que o professor alfabetizador tem um papel

relevante no processo de alfabetização. Acredita-se, ainda, que os livros de alfabetização e o uso de temas geradores são recursos eficazes para auxiliar os alunos no processo de alfabetização e letramento.

O resultado obtido na presente pesquisa oferece uma panorâmica detalhada sobre a aplicabilidade e o impacto da pedagogia de Paulo Freire no contexto educacional contemporâneo. Dentro desse escopo, a análise dos achados revela insights valiosos sobre a eficácia, os desafios e as transformações ocasionadas pela adoção dos princípios freirianos em diferentes ambientes de ensino. Dessa forma, o processo de alfabetização na EJA requer a utilização de diversos recursos para que o aluno se aproprie do código linguístico. As rotinas diárias, seleção de temas e palavras geradoras, relatos de história de vida, o uso de imagens são instrumentos essenciais para diagnosticar as potencialidades e habilidades dos educandos. A alfabetização exige a mediação constante do(a) professor(a), especialmente no que se refere à apropriação do código linguístico e de seus significados. Os estudantes da EJA necessitam da presença segura e afetiva do(a) educador(a), o que contribui para a construção de um ambiente de confiança e aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi de. A educação jesuítica no Brasil e o seu legado para a educação da atualidade. *Revista Grifos* - n. 36/37 - 2014
- ARROYO, Miguel. *Os coletivos diversos repolitizam a educação*. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. (Org.). Quando a diversidade interroga a formação docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. *Diálogos da educação de jovens e adultos*. In: SOARES, Lêoncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BARBOSA, M. L. F. F. A. *O éthos na alfabetização de adultos: aonde vai a autoestima?* Linhas Críticas, Brasília: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, v. 14, n. 27, p. 191-208, jul./dez. 2008.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Avaliação diagnóstica da alfabetização*. Antônio Augusto Gomes Batista et al. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005, p.88. (Coleção Instrumentos da Alfabetização. ISBN: 85-99372-19-X.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. Brasília: Líber Livro, 2008.
- BIONDI, Silvana Oliveira; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Propostas didáticas para alfabetização de jovens e adultos no Brasil e na Argentina: os programas “Brasil alfabetizado” e “encuentro. *Revista Brasileira de Alfabetização-ABAlf*. ISSN: 2446-8584 Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 11, p. 141-173, jul./dez. 2019.
- BRASIL. Lei 9394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 mai. 2025. 1996.
- BRASIL. *Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 20 mai. 2025. 1824.
- CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p.59.
- COSTA, Jaqueline de Moraes; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. O Ensino Por Meio De Temas-Geradores: A Educação pensada de Forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar. *Imagens da Educação*, v. 3, n. 2, p. 37-44, 2013. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/viewFile/20265/pdf>. Acessado em 10 de abril de 2019.

CRUZ, Antonio Carlos dos Santos. EJA: A Formação Docente e seus Desafios na Preparação do Aluno para o Mundo Moderno. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 03, Ed. 03, Vol. 01, pp 5-17, Março 2018. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/eja-a-formacao-docente>. Acesso em 13 de maio de 2025.

DA LUZ, Vanessa Silva; MACHADO, Celiane Costa. Saberes e Fazeres da Formação Continuada: discursos dos professores de Matemática que atuam na Educação de Jovens e Adultos. *RELA-Cultura Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, v. 5, 2019.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, pág. 108-130, 2000.

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

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

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

FRIEDRICH, Marcia; BENITE, Anna Maria Canavarro; PEREIRE, Viviane Soares. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. *Cesgranrio*. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, 2010.

LEAL, T. F. *Condições de produções de textos no ensino de jovens e adultos*. In: Anais da 26a Reunião Anual da ANPED. Caxambu (MG), 2003.

LEITE, Sandra Fernandes. *O direito à Educação Básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal*. Curitiba: Editora CRV, 2013.

LEMLE, Miriam. *Guia Teórico do Alfabetizador*. 5. ed. Série Princípios, São Paulo: Ática, 1991, p.11.

LUCA, Tania Regina de. *Práticas de pesquisa em história*. São Paulo: Contexto, 2021. p. 132.

MACHADO, Socorro Balieiro. *A juvenilização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Amapá: uma análise na Escola Estadual Santa Inês*— Guarujá-SP: Científica Digital, 2024.

MARTINS. Ana Rita. *Pelo direito de saber ler e escrever*. Nova Escola, pp. 87-94, 2010.

MENARDI, Ana Paula Seco. *A educação na literatura de viagem e na literatura jesuítica – séculos XVI e XVII*. 2010. 289f. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. *Aceleração de aprendizagem*, 2001. Disponível em <<http://www.educabrasil.com.br/aceleracao-de-aprendizagem>>. Acesso em: 13 de maio de 2025.

MONTENEGRO, A. T. *História oral e memória: a cultura popular revisitada*. São Paulo: Contexto, 1992.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. *Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica*/ Maria da Glória Carvalho Moura – Curitiba: Educarte, 2003.

NURNBERG, Jójce. *A pedagogia freiriana: uma reflexão materialista sobre a realidade vivida como ponto de partida das ações pedagógicas. Educação Popular: epistemologias, diálogos e saberes*. 2010, p.34.

OLIVEIRA, Sheila Elias de. *Cidadania: história e política de uma palavra*. Campinas: Pontes Editores; RG Editores, 2006.

OLIVEIRA, Bolívar Alves. É possível erradicar o analfabetismo absoluto no Brasil até 2024. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Política Educacional*, Brasília, v. 2022. Disponível em <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5382/4093> Acesso em: 10 maio 2025.

RATTO, I. *Ação política*: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. In: Kleiman, A. (Org.). Os significados do letramento. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

SANTANA, Daniella Cordeiro dos Santos de. *EJA*: breve análise da trajetória histórica e tendências de formação do educador de jovens e adultos. Chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2012/28e93eb53881513e51959a43ae232800_1862.pdf. Acesso em 10 de março de 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941. *Metodologia do trabalho científico*- 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Marcio Fernando. Desafios da formação docente de educadores/as de jovens e adultos: um estudo de caso. *Reves: Revista Relações Sociais*, v. 1, nº 4, p. 649-660, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/3178/2102>. Acesso em: 13 de maio. 2025.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2003.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010 - ISSN: 1676-2584.

TANURI, Leonor. História da Formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.14, p. 61-88, maio/agosto, 2000, p.80.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Três enfoques na pesquisa em ciências sociais*: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: _____. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. *Projeto político-pedagógico da escola*. Campinas: Papirus, 2006, p.24.

VILLALTA, Luís Carlos. *A Educação na Colônia e os Jesuítas*: discutindo alguns mitos. In: PRADO, M. L. C.; VIDAL, D. G. (Org.). À Margem dos 500 Anos: reflexões irreverentes. São Paulo: Edusp, p. 171-184, 2002.

JORNAL

Diário Oficial do Governo do Estado do Amapá. SEAD/GEA, decreto de nº 0145/1997.

SEED. Relatório de Acompanhamento do Projeto Saber Mais, Viver Melhor Pronera/Amapá. Macapá, 2003/2004.