

WANDERSON DA SILVA SANTI

Educação de Jovens, Adultos e Idosos nas escolas municipais de Nova Iguaçu

trajetórias docentes e concepções de ensino



TERRIED

WANDERSON DA SILVA SANTI

Educação de Jovens, Adultos e Idosos nas escolas municipais de Nova Iguaçu

trajetórias docentes e concepções de ensino



TERRIED

1.ª Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Humberto Costa - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação de Jovens, Adultos e Idosos nas escolas municipais de Nova Iguaçu: trajetórias docentes e concepções de ensino. Wanderson da Silva Santi (Autor) -- Alegrete, RS : Editora Terried, 2025.

PDF

ISBN 978-65-83367-64-8

1. Educação

24-225451

CDD-918.17

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 90.14
2. Ensino 90.9



www.terried.com

contato@terried.com

SUMÁRIO

CAPÍTULO I: CONTEXTO HISTÓRICO DA BAIXADA FLUMINENSE NO SÉCULO XX E XXI.....	7
1.1 Introdução.....	7
1.2 Instituições Públicas Escolares Existentes no Século XX E XXI.....	8
1.3 A Baixada e sua trajetória de escolarização.....	11
1.4 A Organização da EJA na Cidade de Nova Iguaçu.....	15
CAPÍTULO II: ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA EJA EM NOVA IGUAÇU.....	23
2.1 O Projeto Político Pedagógico das Escolas Pesquisadas.....	23
2.1.1 Escola 1.....	24
2.1.2 Escola 2.....	28
2.1.3 Escola 3.....	30
2.1.4 Escola 4.....	39
2.1.5 Escola 5.....	42
2.1.6 Escola 6.....	44
2.1.7 Escola 7.....	48
CAPÍTULO III: DOCÊNCIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EJA: TRAJETÓRIAS E SENTIDOS DA ATUAÇÃO EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE NOVA IGUAÇU.....	51
3.1 Professor/a 1.....	55
3.2 Professor/a 2.....	58
3.3 Professor/a 3.....	63
3.4 Professor/a 4.....	64
3.5 Professor/a 5.....	67
3.6 Professor/a 6.....	70
3.7 Professor/a 7.....	72
3.8 Professor/a 8.....	77

3.9 Professor/a 9.....	78
3.10 Professor/a 10.....	79
3.11 Professor/a 11.....	82
3.12 Diretor/a Escolar 1.....	83
3.13 Diretor/a Escolar 2.....	86
3.14 Orientador/a Pedagógico/a 1.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS.....	95

CAPÍTULO I

CONTEXTO HISTÓRICO DA BAIXADA FLUMINENSE NO SÉCULO XX E XXI

1.1 Introdução

Ao compreender o contexto histórico da educação da Baixada Fluminense em relação aos séculos XX e XXI, percebe-se, a importância do tema, tendo em vista que durante esse período a região foi marcada por uma diversidade de modificações, o que alterou o cenário da educação.

Nesse sentido, pode ser entendido que “Nascer e crescer na Baixada Fluminense, muitas vezes, é ver com naturalidade o conceito de cidades dormitório, aceitar que para estudar e conseguir emprego decente só indo ‘lá pra baixo’, como é denominada a região central” (Miranda, 2020, p. 9). Logo, conforme a autora, aqueles que nascem e crescem na Baixada Fluminense são capazes de reconhecer a carência histórica no território a respeito do uso de livros no cotidiano, além da ausência de uma infraestrutura, cujos edifícios, muitas vezes antigos, não contam com as adaptações necessárias para a prestação do serviço escolarizado.

Especialmente no século XX, a Baixada Fluminense passou por um processo de urbanização e industrialização, ocasionando, um aumento da população na região, puxado pela migração em massa em busca de novas oportunidades de emprego. Esse crescimento desenfreado proporcionou alguns desafios para a oferta de educação.

Dentre as diversas dificuldades experimentadas pelas instituições de ensino da Baixada Fluminense, pode ser citada a ausência de recursos para a sua manutenção, a precariedade das instalações e, ainda, uma dificuldade na formação e qualificação dos/das docentes. Soma-se a isso o fato de que se mostrava bastante difícil encontrar casas apropriadas e, quando disponíveis, o custo dos aluguéis era bastante alto, tornando um verdadeiro impeditivo para a capilarização das escolas (Miranda, 2020)

Dessa forma, o acesso à escola era considerado uma questão problemática. A educação na Baixada Fluminense se encontra intimamente vinculada ao contexto histórico da educação no estado do Rio de Janeiro. Essa historiografia acaba sendo marcada em decorrência do enfoque regional que se instituiu em épocas anteriores (Bezerra; Borges; Pinheiro, 2021, p. 54). Conforme Guedes:

A Lei Geral de Instrução de 1827, que instituiu a criação de escolas de primeiras letras, escolas de ler, escrever, crer e contar para a população que habitava em vilas e lugares populosos do Império Brasileiro não cumpriu o ideário de alcançar a toda a mocidade brasileira através da instrução, uma vez que uma condição já estava estabelecida: as escolas seriam distribuídas de acordo com o número de habitantes de cada localidade e como seriam utilizadas em prol de “dar a ver” as ações do Governo, deveriam estar localizadas em lugares devidamente estratégicos e de grande visibilidade (2014, p. 87).

O século XXI, sofre uma série de consequências, principalmente por conta da violência, e, conseqüentemente, o ensino e a aprendizagem dos/das estudantes inseridos neste contexto. Se, por um lado, a ausência de segurança é capaz de dificultar o acesso à educação, por outro, existem riscos para os/as docentes e discentes, características que durante anos, influencia a educação da Baixada.

1.2 Instituições Públicas Escolares Existentes no Século XX E XXI

A Baixada Fluminense, entre os séculos XX e XXI, foi alvo de mudanças, principalmente quanto aos aspectos sociais e educacionais, de maneira que as escolas públicas passaram a desempenhar um papel de importância na formação de crianças e jovens.

Antes de adentrar de modo mais específico nos séculos XX e XXI, é necessário lembrar que, em 1759, foi implantada a Reforma dos Estudos Menores, assumindo, assim, a reorganização do sistema luso-brasileiro, ora denominada como ‘as aulas Régias’. Encontrava-se atrelado ao ensino primário e secundário que englobava, por sua vez, atividades como ler, escrever e contar. Entretanto, “Após a expulsão dos jesuítas do território brasileiro, foi necessária uma reorganização do ensino oficial público, que não foi realizado de forma homogênea e extensiva a toda a população” (Guedes, 2014, p. 81). Segundo a autora, os anos de 1759 a 1822 foram marcados pela permanência do sistema de aulas régias, que passaram a ser denominadas como aulas públicas.

No século XX, ocorreu um período de mudança, tendo em vista o aumento da população, fez-se necessário proceder a expansão da educação pública. Assim, muitas escolas foram construídas e reformadas, objetivando o atendimento da demanda populacional.

Assim, ao promover o estudo relativo ao século XX em relação às instituições públicas escolares existentes, observa-se que entre o período de 1895-1925 foi construído o processo de funcionarização dos/das professores/as primários públicos, dando à expressão que se denominou “tropeiros da instrução”, criado por Isabela Boloroni Jara, fazendo alusão aos docentes que estavam vinculados à trajetória do tropeirismo. (Bezerra; Borges; Pinheiro, 2021, p. 49).

Especialmente no campo histórico da educação das infâncias, verifica-se a criação, mais precisamente em 1876, das intituladas Colônias Orfanológicas de Estrela¹, cujo interesse era prestar o atendimento às crianças desvalidas e ingênuas. Além disso, na época, visualiza-se a atuação de grupos religiosos no campo da educação com projetos e estudos que eram desencadeados por missionárias franciscanas alemãs.

Os anos de 1895 a 1898 foram marcados pelas trajetórias de professores e professoras primários estaduais, que atuavam para o fim de reger as escolas de Iguaçu, conferindo-se o nome de “tropeiros da instrução” porque os/as docentes, na época, apresentavam um constante ir e vir de uma escola para a outra, em diversas cidades no estado fluminense, “Em algumas trajetórias, fica claro o quanto questões políticas locais e de compadrio poderiam ser determinantes na permanência ou não de um docente na escola onde era regente” (Jara, 2022, p. 1). Em determinadas situações, a transferência ocorria mediante conveniência do Estado, cujo intuito era promover a reorganização do quadro de professores/as pelo fechamento ou abertura das escolas, por exemplo. A remoção igualmente poderia ser deferida em decorrência de pedido efetuado pelo/a próprio/a docente.

¹ Localizadas no extinto município de Estrela, na Província do Rio de Janeiro, na região geográfica que compõe a atual Baixada Fluminense. (SANTOS, Beatriz Souza dos. Colônias Orfanológicas da Estrela: a educação de crianças negras e desvalidas no Recôncavo da Guanabara (1876-1881). 2023. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/21517>. Acesso em: 02 jun. 2024.)

Em 1932, foi enfatizado por parte do Correio da Lavoura² que a instrução primária não poderia se limitar apenas às noções elementares de instrução geral. O ensino conferido à criança deveria, então, ter como elemento basilar os princípios da profissionalização futura, sendo relevante que o governo contribuísse no processo de ensino-aprendizagem das crianças do campo (Dias, 2014, p. 105).

Para que a educação no campo se mostrasse implementada, era necessário compreender métodos de alcance e sucesso, empregando-se, assim, um ensino de cunho extensivo, com um caráter prático, que, por sua vez, restasse destinado à disseminação sistemática, assim como à generalização progressiva pelas massas rurais (Idem, Ibidem p. 105).

Em 1936, o entendimento que sobressaía, especialmente de Renato S. Fleury, era no sentido de que a educação na infância deveria trazer em seu bojo caráter ruralista, visando, neste, o progresso das zonas rurais (Idem, Ibidem, p. 106). Logo, a escola rural é subsumida à base do trabalho, já que o/a docente acabava ficando encarregado em proceder com a orientação das populações.

Além disso, não é demais lembrar que no período de 1939 a 1942, foi criada a Cidade das Meninas³, e entre 1950-1969, o Patronato São Bento⁴.

Veja-se que o campo da educação pode contar com uma abrangência muito mais intensa, que é capaz apontar diversos outros fatores, tal como ocorre com

2 Correio da Lavoura é o jornal mais antigo de Nova Iguaçu (RJ) ainda em circulação. Fundado em 22 de março de 1917 por Silvino Hipólito de Azeredo, tem periodicidade semanal. O seu atual editor-chefe é Robinson Belém de Azeredo, neto do fundador. É importante ressaltar que a coleção de 1917 a 1950 está disponível para consulta online. A partir de 1951, o jornal está disponível para consulta, sob agendamento, nas dependências do CEDIM. (RIMA - Repositório Institucional de Meio Ambiente. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/4>. Acesso em: 02 jun. 2024.).

3 A Cidade das Meninas foi um projeto assistencial idealizado em 1939 por Darcy Vargas, esposa do então presidente Getúlio Vargas. O objetivo era acolher meninas em situação de pobreza e abandono, oferecendo-lhes ensino primário, formação profissional e formação familiar. A proposta foi elaborada por Rubens Porto, e embora a estrutura física tenha sido construída na área rural de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, a ocupação pelas meninas nunca chegou a se concretizar. Em 1946, por meio do Decreto-Lei nº 9.899, o projeto foi transformado em um abrigo misto chamado Cidade dos Meninos, voltado para meninos em situação de vulnerabilidade. A administração foi assumida por Levy Miranda, e a instituição passou a integrar outras ações da Fundação Abrigo Cristo Redentor. O projeto manteve um caráter educativo e assistencialista, com forte ligação entre Estado, Igreja Católica e ações filantrópicas no contexto da política getulista (Costa; Gouvêa, 2020).

4 Visava à implementação de um projeto assistencialista e educativo para a infância, bem como uma investigação das políticas de proteção aos menores (Costa, 2017).

a formação dos/as docentes, bem como dos/as estudantes. Conforme Borges e Dias:

[...] a história da educação pode ter uma serventia muito mais ampla, no sentido da formação do professor, da formação de seus alunos, a formação da subjetividade, da forma do sujeito escolar ser, perceber e estar na escola em que está inserido. Historicizar suas práticas, seu modo de ser professor, o modo como a criança, o jovem, a criança ou adulto se fazem presentes como alunos, a atuação da comunidade escolar (2022, p. 100).

Muito embora sejam visualizados uma série de avanços em relação ao sistema educacional nas instituições públicas de ensino na Baixada Fluminense, alguns desafios ainda podem ser encontrados na prática. É o que ocorre, por exemplo, diante da ausência de investimento tanto na infraestrutura quanto na qualificação dos profissionais, além da desigualdade, que se constituem como entraves para os processos de escolarização de sujeitos da Baixada Fluminense.

Sob essa perspectiva, é possível falar, aqui, em uma capilarização da escola pública, que é capaz de passar pela criação, instalação e, ainda, pelo provimento, somando-se a outros efeitos que são desencadeados no espaço escolar, além da atuação dos/as professores na região, que figuram como pessoas capazes de redimensionar, reorganizar e construir relações e jogos de poder que viabilizam a configuração da escola e dos respectivos atores envolvidos (Borges; Dias, 2021, p. 47).

1.3 A Baixada e sua trajetória de escolarização

Inicialmente, precisamos esclarecer que a Baixada Fluminense está localizada em uma região que se encontra alocada no âmbito do Estado do Rio de Janeiro, sendo que, basicamente, se dá em decorrência de uma diversidade de fatores, como, por exemplo, os aspectos culturais, os problemas sociais e, ainda, o potencial econômico.

É necessário compreender que a Baixada Fluminense é formada pelos seguintes municípios: Itaguaí; Seropédica; Paracambi; Japeri; Queimados; Mesquita; Nova Iguaçu; Belford Roxo; Nilópolis; São João de Meriti; Duque de Caxias; Magé, e, Guapimirim (Alves, 2020, p. única).

A Baixada Fluminense possui uma população se mostra bastante heterogênea, especialmente pelo fato de estarem ali alocadas pessoas de diferentes origens étnicas, o que contribui para a formação da sua identidade enquanto região.

Mediante uma perspectiva histórica, o crescimento das metrópoles acabou fortalecendo a questão das desigualdades sociais, bem como as periferias urbanas, culminando, no convívio com problemas relacionados à baixa escolarização, infraestrutura e, ainda, à renda (Souza; Souza, 2018, p. 175).

Desta forma, a Baixada Fluminense enfrenta uma série de problemas, especialmente pelo fato de a região ser marcada pela desigualdade, notadamente na esfera da educação. Isso acaba influenciando o aumento do índice da violência e, conseqüentemente, na qualidade de vida dos sujeitos que ali residem.

Mais precisamente no decorrer do século XX, Nova Iguaçu, figurando como maior produtora de cítricos do país e por meio da construção da rodovia Presidente Dutra, favorecendo consideravelmente o processo de industrialização, ocasionando, conseqüentemente, maior facilidade de acesso à capital (Idem, Ibidem, p. 106).

Em decorrência da concentração espacial das atividades econômicas, bem como da população da cidade do Rio de Janeiro, dois processos se formaram de maneira simultânea. O primeiro é a centralização das atividades econômicas ligadas ao setor terciário no centro da cidade, e o segundo reside na descentralização das atividades industriais como da população (Idem, Ibidem, p. 177). Assim, não é demais lembrar que “A Baixada Fluminense integra a mesorregião metropolitana do estado do Rio de Janeiro, juntamente com a capital e a Grande Niterói, caracterizada por alta densidade populacional” (Idem, Ibidem, 2018, p. 177).

Cabe lembrar que, de modo mais específico na região de Nova Iguaçu, surgiram movimentos que foram mobilizados em prol da educação, como: Clube das Mães⁵, União Iguaçuana de Estudantes Secundaristas (UIES)⁶ e, ainda, o

5 O Clube de Mães lutou por vagas e qualidade da educação, frente ao descaso do Município que acabou ceifando cerca de 7 meses de aulas na rede municipal. (SILVA, Percival Tavares da. Bolsas de estudo no Ensino Fundamental privado, entre a universalidade de direito à educação e o clientelismo na educação: o caso de Nova Iguaçu/RJ. São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02082010093502/publico/PERCIVAL_TAVARES_DA_SILVA.pdf. Acesso em: 02 jun. 2024.)

6 Identifica-se na luta pela educação em Nova Iguaçu. (SILVA, Percival Tavares da. Bolsas de estudo no Ensino Fundamental privado, entre a universalidade de direito à educação e o clientelismo na educação: o caso de Nova Iguaçu/RJ. São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02082010-093502/publico/PERCIVAL_TAVARES_DA_SILVA.pdf. Acesso em: 02 jun. 2024.)

Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE)⁷. Todavia, apesar das diversas iniciativas provenientes de movimentos populares, elas se mostraram insuficientes. Isso acabou acarretando o surgimento de outras figuras, especialmente pelo envolvimento de entidades sindicais e organizações não governamentais nas mobilizações populares da região. Conforme os autores:

O SEPE/Nova Iguaçu se envolveu na luta pelas eleições para diretores na rede pública e na luta pela preservação dos CIEPs, além de tentar participar dos Conselhos Municipais de Educação. Segundo Silva (2010, p. 104), entre 1997 e 1998, na ocasião da criação dos Conselhos Municipais de Educação e do FUNDEF, o núcleo do SEPE/Nova Iguaçu empenhou-se por intervir neles, sobretudo no Conselho Municipal do FUNDEF. Porém, apesar da pressão pela transparência das contas públicas e da luta pela autonomia do Conselho, os esforços foram em vão, pois os sucessivos governos municipais (1997-2004) esvaziaram o Conselho Municipal do FUNDEF em Nova Iguaçu (Idem, Ibidem, p. 183).

Tratando-se do estabelecimento de políticas públicas que versem a respeito da educação de jovens e adultos, subsiste a necessidade de serem observadas as demandas requeridas na prática, viabilizando a sua efetividade não apenas na teoria:

As análises sobre as políticas públicas de educação de jovens e adultos, que deveriam responder a essas aspirações e demandas, destacam os impasses gerados por dois impulsos contraditórios desencadeados no período da redemocratização das instituições políticas do país. De um lado, formou-se um amplo consenso em favor da alfabetização e da educação básica como esteios da participação cidadã na sociedade democrática e da qualificação profissional para um mundo do trabalho em transformação, o que se refletiu no alargamento dos direitos educativos dos jovens e adultos consagrados na legislação. Por outro lado, a educação de jovens e adultos ocupou lugar marginal na reforma educacional da segunda metade dos anos de 1990, implementada sob o condicionamento das prescrições neoliberais de reforma do Estado e restrição ao gasto público, e orientada pelas diretrizes de desconcentração, focalização e redefinição das atribuições dos setores público e privado. Na zona de conflito formada por esses impulsos conflitantes emergiu o movimento dos fóruns de educação de jovens e adultos, conformando espaços públicos de expressão e legitimação de reivindicações, diálogo e negociação (Pierro, 2005, p. única).

⁷ O SEPE, com origem na Sociedade Estadual dos Professores do Rio de Janeiro (SEP/RJ), fundada em 1977, tem estado sempre presente nos principais momentos de definição das redes públicas de educação no Estado do Rio de Janeiro. (Ibidem)

Segundo Simões (2006), a constituição da Baixada como território subordinado está diretamente ligada ao projeto de modernização do centro do Rio de Janeiro e ao avanço do capitalismo industrial, que expulsou a classe popular para áreas distantes e com infraestrutura urbana precarizada. Ao longo do século XX, especialmente com as reformas urbanas do prefeito Pereira Passos e a expansão das ferrovias e estradas, a Baixada passou a concentrar grupos oriundos de migrações internas, sem, no entanto, receber investimentos necessários em serviços públicos, saneamento, transporte e educação. Como destaca Simões (2006), esse processo deu origem a um espaço urbano fragmentado, onde a precarização das condições de vida convive com a resistência cultural e política dos seus moradores.

Além disso, a partir da década de 1990, com o crescimento das lutas por emancipações políticas, os antigos distritos passaram a se constituir em novos municípios, como tentativa de dar maior autonomia administrativa às populações locais. No entanto, o autor argumenta que essas emancipações também reproduziram muitas das contradições estruturais da região, influenciadas por clientelismo, desigualdade de acesso aos bens públicos e descontinuidade de políticas urbanas (Simões, 2006).

No ano de 2005, foi empossado como prefeito de Nova Iguaçu Lindbergh Farias. Em seu governo, além do estabelecimento de estratégias para criar uma rede de prevenção à violência, foi realizado, no ano de 2006, o Fórum Mundial da Educação em Nova Iguaçu, momento que houve a apresentação do Projeto Bairro Escola. Em síntese, o referido Fórum era destinado à formação continuada dos/as docentes, bem como dos/as discentes bolsistas, por exemplo (Idem, Ibidem, p. 185).

É necessário esclarecer que o âmbito de pesquisa a respeito da Baixada Fluminense traz uma análise de períodos considerados específicos, a saber: inicialmente, tem-se a Primeira República, momento que ficou consolidada a citricultura na esfera municipal (Nascimento; Bezerra, 2019). Após, verifica-se o período que sucede o golpe militar de 1964, observando-se, aqui, maior catalisação da organização dos movimentos sociais, bem como associações e líderes religiosos com a intenção de salvaguardar os direitos humanos.

Durante a Ditadura Militar no Brasil, no período de 1964-1985, a educação, de modo geral, e a EJA, foram afetadas por um projeto político autoritário que subordinava a educação às demandas do mercado. A concepção dominante de educação foi reconfigurada sob os princípios da racionalidade técnica e econômica, o que influenciou as políticas públicas voltadas à formação dos sujeitos. Com isso, a EJA deixou de ser compreendida como um direito, passando a ser instrumento de condicionamento.

1.4 A Organização da EJA na Cidade de Nova Iguaçu

A Resolução SEMED nº 002/15, de 23 de janeiro de 2015, estabelece o Regimento Escolar para a Rede Municipal de Ensino de Nova Iguaçu, sendo um documento político-pedagógico para a organização e gestão da educação iguaçuana. Esta resolução engloba todos os segmentos e modalidades, incluindo a EJA. Embora necessária, sua implementação na prática levanta questões sobre o acompanhamento e o movimento de reavaliação da proposta. A ausência de um registro histórico oficial⁸ na municipalidade da trajetória da EJA no município de Nova Iguaçu intensifica a importância da presente pesquisa.

A Resolução SEMED nº 002/15 estabelece a base normativa para a EJA e tem um planejamento no estabelecimento das diretrizes. Ela justifica a natureza para o funcionamento das escolas, incluindo a definição de um currículo a ser seguido e estabelece diretrizes para a formação e qualificação dos/as profissionais da educação. No entanto, o fato de não existir um registro histórico da EJA em Nova Iguaçu até o momento é mostra de uma falta de continuidade e ausência de um processo de avaliação contínua sobre as políticas e normativas da SEMED/NI. A presença desses dados para caracterizar e diferenciar avanços e retrocessos da modalidade no município poderia ajudar no planejamento e na realização de currículos mais problematizadores, tendo como referência o compromisso com as mudanças e especificidades dos sujeitos da EJA.

O Artigo 20 da resolução afirma que a EJA tem o objetivo geral de ampliar as possibilidades sociais dos/as estudantes, com atenção à valorização da autoestima e à confiança na capacidade de aprendizagem. Como o próprio documento descreve:

⁸ O pesquisador buscou o registro documental e histórico da EJA junto à SEMED/NI.

(...) A EJA tem por objetivo geral propiciar a ampliação do campo de possibilidades sociais dos estudantes, fornecendo condições e elementos que lhes permitam aumentar a autoestima, fortalecendo a confiança na capacidade de aprendizagem e a valorização da educação como meio de desenvolvimento pessoal e social” (Nova Iguaçu, 2015, p. 15).

No entanto, ao analisar a forma como os processos pedagógicos se desenvolvem no município, é importante destacar que ainda há uma limitação do currículo, mais preocupado em uma recuperação de conteúdo, em vez de em um processo de emancipação crítica dos sujeitos, como proposto por Paulo Freire (1979). A resolução considera a dimensão política e pedagógica, mas não leva em consideração as especificidades, as experiências e os saberes dos/as alunos/as na construção curricular na EJA.

A Resolução apresenta uma série de objetivos específicos para a EJA:

- I. Acesso às diferentes manifestações culturais, para desenvolver compreensão e capacidade de intervenção no mundo social;
- II. Acesso a outros graus de ensino e aperfeiçoamento, estimulando a continuidade dos estudos e qualificação profissional;
- III. Inserção no mercado de trabalho, com melhores condições de desempenho e participação crítica nos movimentos sociais;
- IV. Aumento da autoestima, promovendo um ambiente educativo que valorize a aprendizagem e a transformação pessoal dos alunos;
- V. Exercício da autonomia, preparando os alunos para a convivência responsável em diferentes espaços sociais (Nova Iguaçu, 2015, p. 15-16).

Embora a Resolução forneça as diretrizes para uma proposta pedagógica, a disparidade entre as diretrizes curriculares e a realidade dos/as alunos/as caracteriza questões que precisam ser abordadas. O currículo da EJA, muitas vezes simplificado e supletivo, não atende aos sujeitos.

Se fizermos um levantamento de histórias pessoais, de conhecimentos dos/as estudantes e, também, da prática desses/as professores/as, iremos mobilizar elementos formativos, sem ignorar a proposta curricular. O problema não é a ideia de uma proposta curricular mas, sim, de um parâmetro distante da realidade e do conjunto de movimentos vivenciais para este público.

A sala de aula da EJA deve ser um espaço dinâmico, favorável às classes populares. A construção curricular e a proposta pedagógica da escola não devem

conceber a modalidade como uma correção de fluxo. O reconhecimento da diversidade dos sujeitos assume um papel relevante nas propostas, que devem ser amadurecidas com o acompanhamento das políticas públicas, de modo a pensar tanto o perfil como a complexidade dos saberes a serem ensinados na escola.

A avaliação curricular necessita de melhorias para garantir que a EJA cumpra sua missão de emancipação, evitando o distanciamento dos conteúdos abordados em sala e a vida cotidiana dos sujeitos. Para que a EJA em Nova Iguaçu seja, de fato, uma rede atenta ao processo de escolarização de jovens, adultos e idosos, é necessário repensar a proposta pedagógica e os processos avaliativos. A escolarização passará a ser muitos mais uma experiência problematizadora do que práticas quantitativas e classificatórias. A EJA é um espaço de reconhecimento do exercício da cidadania e não pode ocupar um lugar secundário na educação municipal iguaçuana.

No Quadro 2, apresentaremos alguns dados do município enquanto um movimento que tende a pensar a oferta, a entrada e saída dos sujeitos da escola. Atualmente, EJA iguaçuana é formada por 21 escolas:

Quadro 2 – Rede EJA de Nova Iguaçu

Escolas
E.M. Monteiro Lobato
E.M. Professor Amazor Vieira Borges
E.M. Professor Emílio Luiz Pedroso Araújo
E.M. Dr. Orlando Mello
E.M. Estanislau Ribeiro do Amaral
E.M. Herbert Moses
E.M. Prof. Iramar da Costa Lima Miguel
E.M. Souza e Melo
E.M. Abílio Ribeiro
E.M. Darcílio Ayres Raunheitti
E.M. Alfredo Pereira Magalhães
E.M. Prof. Enilza Barros dos S. Chiconelli
E.M. Gov. Leonel de Moura Brizola
E.M. Walfredo da Silva Lessa
E.M. Marcílio Dias
E.M. Prof. Irene da Silva Oliveira
E.M. Janir Clementino Pereira
E.M. Prof. Ruy Afrânio Peixoto
E.M. Professora Eliana de Souza Papaleo Moura
CIEP Brizolão 360 – Profa. Iara Simão Vieira
CIEP Brizolão 187 – Benedito Laranjeiras

Fonte: SEMED NOVA IGUAÇU

A comparação entre os anos de 2014 e 2023 apresenta aumentos e/ou diminuições de matrículas na rede de Nova Iguaçu, o que mostra uma ausência de política pública para os sujeitos demandantes da EJA. Os números de matrículas de 2023, por exemplo, mostram que algumas escolas apresentaram aumento de alunos/as, enquanto outras viram uma diminuição nos seus números.

Quadro 3 – Matrículas da EJA

Escola	2023	2022	2021	2020	2019	2018	2017	2016	2015	2014
Prof. Iramar da Costa Lima Miguel	200	168	180	275	231	242	179	122	101	152
Prof. Amazora Vieira Borges	135	171	180	233	232	243	228	195	224	225
Profa. Irene da Silva Oliveira	224	298	246	291	341	279	300	311	335	325
Profa. Enilza Barros dos Santos	208	215	290	421	390	413	416	419	352	506
Walfredo da Silva Lessa	116	139	157	245	219	211	250	185	244	317
Monteiro Lobato	163	139	230	284	257	257	257	250	149	NI
Marcílio Dias	281	387	319	352	391	304	319	349	341	397
Prof. Emílio Luiz Pedroso Araújo	69	96	144	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Orlando Mello	75	58	60	120	130	145	171	163	159	205
Estanislau Ribeiro do Amaral	227	284	221	340	403	390	413	462	493	429
Herbet Moses	118	107	151	180	203	181	136	N/A	N/A	N/A
Souza e Melo	220	187	220	259	242	248	210	220	232	299
Abílio Ribeiro	235	233	189	172	201	217	166	157	122	103
Darcílio Ayres Raunheitti	339	419	367	448	521	456	537	398	448	452
Alfredo Pereira Magalhães	69	72	56	77	125	106	94	90	85	114

Gov. Leonel de Moura Brizola	221	294	272	311	378	317	260	403	296	N/A
Janir Clementino Pereira	182	233	263	373	491	428	634	455	473	458
Ruy Afrânio Peixoto	198	252	244	285	313	221	N/A	N/A	N/A	N/A
Ciep Brizolão 360 - Prof. Iara Simão Vieira	181	122	236	375	237	209	125	128	100	115
Ciep Brizolão 187 - Benedito Laranjeiras	66	29	34	32	27	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A

NA= NÃO ATENDIA

NI= NÃO INFORMADO NO CENSO

Fonte: Censos Escolares do período de 2014 a 2023 do INEP.

Enquanto algumas escolas, como a Prof. Irene da Silva Oliveira, apresentam estabilidade nas matrículas ao longo dos anos, outras, como a Prof. Enilza Barros dos Santos, apresentam uma diminuição de matrículas. Esses dados também podem ser vistos a partir das diferenças locais enfrentadas pelos/as alunos/as.

Em relação às matrículas de 2022, escolas como a Prof. Iramar da Costa Lima Miguel e a Prof. Amador Vieira Borges apresentaram diminuição nas matrículas. No entanto, a Prof. Irene da Silva Oliveira teve números estáveis, com uma ligeira queda, o que indica que outras questões podem desempenhar papéis na manutenção ou queda das matrículas.

Cada escola, conforme os números apresentados, possui uma trajetória própria. A Escola Prof. Enilza Barros dos Santos, por exemplo, teve uma queda de matrículas ao longo dos anos, de 506 em 2015 para 208 em 2023. Esse tipo de queda pode ser interpretado como um reflexo da ausência de políticas de EJA. A falta de dados passados sobre essa escola indica a fragilidade na documentação e na história da EJA.

Como destacado em EJA em Xeque (Di Pierro, 2014), o financiamento da EJA sempre foi um fator limitador para o sucesso da modalidade. Para resolver esse problema é necessário um comprometimento da União, além de

estratégias de articulação entre os entes federados. Como mostrado nas tabelas, há divergências nos números de matrículas, o que indica uma ausência de políticas que deveriam assegurar a qualidade e continuidade da educação da classe trabalhadora. A redução das matrículas em várias escolas exige uma revisão das estratégias da gestão municipal para garantir o direito à educação para todos/as os/as jovens e adultos/as de Nova Iguaçu.

Em 10 de outubro de 2024, foi publicado no diário oficial de Nova Iguaçu o Decreto nº 13.683, que regulamentou o Centro de Educação de Jovens e Adultos a Distância (CEJADNI), como unidade da Rede Municipal de Educação, com a finalidade de ofertar EJA em formato não presencial no Ensino Fundamental. A justificativa apresentada pela gestão municipal baseia-se na ampliação do acesso, na superação de barreiras de deslocamento e na flexibilização do tempo pedagógico para estudantes com jornadas de trabalho.

A análise deste decreto, quando confrontada com as Diretrizes Operacionais para a EJA definidas pela Resolução CNE/CEB nº 3/2025 aponta uma série de contradições, especialmente no que se refere à natureza da modalidade de ensino e sua adequação às necessidades e especificidades desses sujeitos.

O artigo 1º do Decreto nº 13.683 estabelece que o CEJADNI será responsável por oferecer os anos finais do Ensino Fundamental na modalidade semipresencial. A proposta de flexibilização do ensino, permitindo que os/as alunos/as realizem atividades de forma autônoma, busca atender aqueles que enfrentam dificuldades para seguir na escola regular. Contudo, as Diretrizes Operacionais para a EJA de 2025 estabelecem que a oferta nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental deve ser presencial (Brasil, 2025). O Ensino Médio é a exceção, com a condição de que 50% da carga horária seja presencial (Brasil, 2025). O CEJADNI, ao adotar um modelo semipresencial predominantemente a distância, desrespeita essa diretriz, que defende a presencialidade.

No artigo 9º do Decreto, é mencionada a metodologia ativa, que coloca o/a aluno/a como protagonista de seu aprendizado, com atividades realizadas em casa e tutorias presenciais (Nova Iguaçu, 2024). No entanto, a Resolução CNE/CEB nº 3/2025 aponta que, para a EJA, é necessário que o ensino presen-

cial seja a principal forma de oferta, uma vez que muitos/as alunos/as carecem da estrutura e apoio necessários para organizarem seus estudos (Brasil, 2025). A abordagem proposta pelo CEJADNI ignora as condições de muitos/as alunos/as, que frequentemente enfrentam dificuldades, como turnos irregulares de trabalho, falta de acesso a tecnologias dentre outras questões.

O artigo 4º do Decreto menciona que o CEJADNI terá um único polo para atendimento inicial, localizado na Escola Municipal Professor Emílio Luiz Pedroso Araújo (Nova Iguaçu, 2024). A escolha de uma única unidade para a implementação inicial do programa pode ser vista como uma limitação, pois restringe o acesso a estudantes que residem em áreas mais afastadas ou que não conseguem se deslocar até o centro. Isso contrasta com as orientações da Resolução CNE/CEB nº 3/2025, que destaca a importância de abrir turmas de EJA em diferentes turnos (Brasil, 2025).

O artigo 8º do Decreto detalha o objetivo de promover uma aprendizagem acessível, com o uso de tecnologias e tutorias presenciais para apoiar os alunos (Nova Iguaçu, 2024). No entanto, a Resolução CNE/CEB nº 3/2025 é clara ao afirmar que a EJA deve atender diversos subgrupos, como pessoas com deficiência, populações do campo, indígenas e afrodescendentes, com um currículo diversificado e abordagens pedagógicas que respeitem as realidades culturais e sociais dos estudantes (Brasil, 2025). O modelo de ensino proposto pelo CEJADNI, ao priorizar um único formato de ensino semipresencial, pode não ser adequado para lidar com a diversidade de contextos que compõem os sujeitos da EJA.

O CEJADNI encontra-se em desacordo com várias diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 3/2025. As principais áreas de crítica incluem a modalidade a distância, a centralização das turmas em um único polo, a falta de uma identidade pedagógica para grupos diversos no acompanhamento escolar e um processo de desescolarização. O modelo proposto, ao buscar flexibilizar o acesso à educação, não leva em consideração as necessidades específicas para garantir o acesso e a permanência de todos os sujeitos da EJA, conforme propõe a resolução.

É importante observar que a inauguração do primeiro polo CEJADNI no Centro da Cidade de Nova Iguaçu foi realizada no mesmo dia da homologação da Resolução CNE/CEB nº 3/2025, o que simboliza uma tensão entre as esferas municipal e federal. A decisão política de institucionalizar esse modelo num momento em que a política nacional reforça a centralidade da presencialidade na EJA mostra não apenas um desalinhamento, mas uma diferença de concepção sobre o que se entende por direito à educação para jovens, adultos e idosos.

A regulamentação do CEJADNI representa um cenário preocupante para a EJA local. Longe de ampliar direitos, a proposta corre o risco de reduzir a experiência presencial da escola a um projeto de certificação já criticado. A política municipal coloca em xeque os princípios que sustentam a modalidade. Cabe à comunidade de Nova Iguaçu, pesquisadores/as e seus sujeitos promoverem o debate público sobre os encaminhamentos da EJA, de modo a garantir que as decisões institucionais não se sobreponham às necessidades da população que mais depende da escola pública.

CAPÍTULO II

ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA EJA EM NOVA IGUAÇU

2.1 O Projeto Político Pedagógico das Escolas Pesquisadas

Neste capítulo, abordaremos o cenário das escolas da EJA em Nova Iguaçu, apontando as especificidades que constituem a organização do trabalho pedagógico. Ao fazê-lo, observamos como as propostas e as estratégias são implementadas no contexto das salas de aula e dos corredores da escola. Esta investigação nos permitiu não apenas compreender as nuances da EJA na municipalidade, mas também uma compreensão sobre como a modalidade é vivenciada por aqueles/as que dela participam.

A rede municipal de Nova Iguaçu conta com vinte e uma escolas de atendimento à EJA, faremos análise de sete delas discriminadas por números em sua identificação. Os dados iniciais coletados são fruto de trocas com as orientações pedagógicas das unidades, somando as visitas, e a análise e observação do espaço escolar.

O Projeto Político Pedagógico das unidades sustenta a visão da escola. Na EJA, essa ferramenta adquire uma importância ainda maior, pois aborda as demandas específicas desse público diversificado. Em Nova Iguaçu, a Secretaria Municipal de Educação desempenha um papel ao oferecer um caminho estruturado para a construção do PPP nas escolas da EJA.

O encaminhamento do processo de construção é efetuado pela SEMED/NI através do fornecimento de diretrizes e orientações gerais, estabelecendo os princípios e valores que darão embasamento ao referido documento, delimitando as capacitações para os/as respectivos/as gestores/as escolares, cuja etapa é realizada com autonomia por parte das escolas. Ao fazê-lo, não apenas ajuda a definir os objetivos educacionais e os valores que nortearão o ensino e a aprendizagem, mas também garante que esses estejam alinhados com as diretrizes educacionais do município.

Ao discutir o Projeto Político Pedagógico, é necessário compreender as teorias e práticas por trás de sua formação. Segundo Libâneo (2012), foi com a disseminação das práticas de gestão participativa que se consolidou o entendimento de que o PPP deveria ser pensado, discutido e formulado coletivamente, assim como alicerçado na instituição escolar, envolvendo toda a equipe nas tomadas de decisão sobre a organização e o currículo.

Isso significa dizer que o PPP, como prática social, reflete e constitui-se no que os/as educadores/as produzem dentro da escola, construindo-se como expressão das escolhas alternativas diante das contradições e embates que se apresentam no cotidiano local (Santos, 2013). Segundo Vasconcelos (2004), é, portanto, um plano de sistematização nunca definitiva de um planejamento de participação em que se define o tipo de ação educativa a ser realizada. Sendo, ainda assim, instrumento teórico e prático que intervém na mudança da realidade e elemento de organização e integração.

2.1.1 Escola 1

A escola localiza-se no município de Nova Iguaçu, na zona urbana, e tem horários de funcionamento no primeiro turno de manhã, no segundo à tarde e no terceiro à noite. A formação da equipe escolar inclui equipe administrativa, orientação pedagógica, orientação educacional, coordenação de aprendizagem, dirigente de turno, equipe de apoio e equipe docente.

É um estabelecimento constituído de Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA. Está inserida num local de fácil acesso e compõe uma clientela estudantil carente de meios culturais e sociais. A instituição atende uma comunidade com número considerável de famílias participantes do programa social Bolsa Família,⁹ outras com renda entre um e dois salários-mínimos.

Muitas pessoas habitam um único cômodo, mesmo possuindo grande número de familiares em locais de pouca ou nenhuma infraestrutura, iluminação precária e problemas de saneamento básico, dados esses informados pela escola através do levantamento de perfil dos estudantes da unidade. Além disso, há precariedade na alimentação das crianças, encaminhando-as para a merenda

⁹ Trata-se de um programa de transferência de renda do governo federal do Brasil, implementado pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, através da Medida Provisória 132, de 2003.

escolar como motivação principal para ir à escola. Muitos, portanto, são os problemas envolvendo a escola, a comunidade e os/as alunas/os. A evasão, por exemplo, continua sendo obstáculo para a conclusão do Ensino Fundamental, mesmo com a presença de algumas políticas de controle – como o programa de acompanhamento e intervenção e medidas de combate às causas subjacentes da evasão escolar-FICAI) na Rede Municipal de Nova Iguaçu.

A instituição escolar busca proporcionar um espaço em que cada sujeito tenha o direito de conviver com dignidade, sem distinção de raça, cor, sexo, crença, com direitos e oportunidades, bem como uma educação de qualidade que os/as transforme em cidadãos/ãs participativos/as. Como missão, portanto, a escola busca ampliar a consciência dos educandos/as sobre a realidade em que estão imersos, para torná-los/as capazes de atuar e interagir em busca de oportunidades. Essa proposta é percebida através da organização do trabalho pedagógico desenvolvido pelos/as docentes e também por uma série de trabalhos colocados nos corredores da escola. Uma crítica apresentada no contexto do encaminhamento de diretrizes pela SEMED/NI é sobre a ausência de temas que reflitam a realidade efetiva dos sujeitos. A escola, então, promove de maneira autônoma os temas que julga interessante para o público que atende.

Os objetivos do PPP e os alcances da escola muitas vezes parecem estar em direções opostas. Enquanto o PPP busca promover uma educação de qualidade, inclusiva e democrática, a escola enfrenta dificuldades para cumprir esses objetivos. A realidade da unidade impõe dificuldades tais como falta de recursos materiais para melhorias, carência de professores/as, infraestrutura precária e ausência de capacitação docente. A crítica principal é que as reuniões pedagógicas acabam sendo um espaço de informes da direção e o único momento de planejamento dos/as professores/as, dificultando o planejamento individual e coletivo.

A falta de recursos financeiros é um dos principais entraves para a implementação do PPP. Muitas unidades não possuem verba suficiente para garantir equipamentos tecnológicos ou melhorar a qualidade do espaço físico, limitando a qualidade do ensino oferecido e dificultando a formação integral dos/as estudantes, colocando estudantes e professores/as diante do quadro e das carteiras na sala de aula.

Além disso, essa infraestrutura frágil também compromete a realização dos objetivos do PPP. Salas de aula superlotadas, falta de espaços adequados para atividades esportivas e culturais, banheiros em condições precárias são apenas alguns exemplos das condições inadequadas em que esta unidade enfrenta.

A falta de capacitação dos/as professores/as também é uma questão a ser superada na EJA. Muitos/as docentes não recebem formação adequada para lidar com a diversidade cultural, pessoas com deficiências e as demandas socioemocionais dos/as estudantes. Há um comprometimento da promoção da igualdade de gênero e a formação integral dos/as estudantes, já que os professores/as não possuem as ferramentas para abordar essas questões de forma adequada e convivem com a ausência de profissionais que são necessários neste espaço.

Sabe-se que, na prática, isso se mostra bastante dificultoso, tendo em vista que fazer garantir os mesmos direitos e oportunidades para os/as discentes é um impasse que muitas vezes foge apenas da atuação da instituição de ensino, tendo em vista a desigualdade que impera no campo em que a escola está inserida.

A elaboração do PPP da escola utiliza como dinâmica o planejamento participativo para a construção de uma unidade escolar de qualidade, buscando uma proposta acolhedora que promova a convivência, onde os seus sujeitos tenham a capacidade de lidar com as diversidades. A instituição preocupa-se com o crescimento de seus/suas profissionais, que estão conscientes do papel social que possuem, sabendo que necessitam estar próximos dos sujeitos e antenados/as ao que os rodeiam cotidianamente, estando comprometidos/as com a proposta pedagógica. O/a professor/a, precisa participar da elaboração do PPP, cumprindo um plano de trabalho, planejar, executar e avaliar, bem como registrar as atividades do processo de ensino/aprendizagem, respeitando assim a diversidade dos/as alunos/as, considerando suas limitações e garantindo a permanência dos/as mesmos/as na participação em sala de aula. Mas como planejar todas essas ações sem o tempo e o planejamento necessário?

A escola mantém bom relacionamento com a comunidade, trazendo a mesma para dentro da instituição e alcançando um número de responsáveis conscientes e cooperativos nos encontros e reuniões. Com o objetivo de sensibilizar toda a comunidade escolar para o desenvolvimento de atividades, utiliza como estratégias:

(...) debater as avaliações dos resultados obtidos durante o bimestre ou período, em todas as dimensões da aprendizagem (cognitiva, relacional e emocional); discutir o desempenho dos/as discentes e das nossas práticas pedagógicas por meio dos resultados das avaliações externas; zelar pela manutenção e conservação de todos os espaços escolares e equipamentos, reconhecendo a importância da participação de todos/as; avaliar, constantemente, com todos os segmentos da comunidade escolar as ações previstas no Projeto; promover parcerias e encontros com os responsáveis dos alunos/as e profissionais de diversas áreas; fomentar o envolvimento das famílias dos/as estudante, para que elas sejam corresponsáveis pela manutenção do prédio escolar e equipamentos e pelo acompanhamento da aprendizagem dos/as alunos; estimular o processo de aquisição da língua escrita desde a Educação Infantil, acompanhando seu desenvolvimento individual, a fim de que se combata a defasagem de aprendizagem desde o ingresso do aluno na escola; estimular a autonomia, criação e imaginação dos/as estudantes e dos/as professores/as/as através da participação na Feira Cultural e Feira de Ciências; garantir práticas pedagógicas que viabilizem a recuperação paralela e o reforço da aprendizagem; realizar Projetos de Trabalho, a fim de colocar em prática os objetivos traçados no Projeto Político Pedagógico, ressaltando atitudes de respeito pelas diferenças. Além disso, garantir a capacitação e formação continuada dos/as professores/as, dentro e fora da Unidade Escolar (EU), a fim de que se fortaleçam as práticas pedagógicas, respeitando o profissional de educação; divulgar e acompanhar o desempenho dos nossos alunos internamente (por meio de avaliações no início, meio e fim de cada ano) com ênfase no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica); promover e acompanhar a aplicação, execução e avaliação contínua das ações previstas no P.P.P. ao longo do ano, envolvendo toda comunidade escolar; buscar uma avaliação contínua, global e periódica dos alunos como forma de acompanhar seu desempenho e de replanejar as ações pedagógicas que combatam as dificuldades de aprendizagem; e estimular a aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento pleno dos/as estudante. (PPP, 2022, p. 30).

Diante das questões apresentadas, há um esforço e um compromisso pedagógico, para o desenvolvimento do trabalho na escola e efetivação de seu Projeto Político Pedagógico. É inegável que a instituição assume um papel de importância para enfrentar as dificuldades valorizando a participação da comunidade e o fortalecimento da importância da escola. Embora limitada pelas condições do contexto é um espaço de resistência e possibilidades, mas que depende diretamente da articulação entre políticas públicas e ações pedagógicas comprometidas com o público da EJA.

2.1.2 Escola 2

A escola está localizada no município de Nova Iguaçu na área urbana e tem por proposta pedagógica um caminho inspirado na filosofia humanista, como, por exemplo, o traçado por Jean Paul Sartre¹⁰, que percebe os sujeitos como pessoas centrais nas relações interpessoais com múltiplas habilidades e natureza autônoma. Pretende construir, para tanto, um modelo educativo que proponha desenvolver criticidade e criatividade nos/as educandos/as a partir de visões contextualizadas e interdisciplinares sobre o conhecimento, em discussões dialogais e dialéticas que possam formar o indivíduo nas suas complexas atividades exigidas pela vida moderna.

No caso desta unidade, a instituição vivenciou um processo de transição com a alteração na direção escolar. Essa mudança de gestão marca um período de transformações e ajustes na dinâmica, impactando a cultura, as práticas pedagógicas e a gestão administrativa. A chegada da nova gestora garantiu novas perspectivas, influenciando a visão e o funcionamento da unidade. Esse momento de transição, também ofereceu oportunidades para a reconduzir os caminhos da escola e o fortalecimento da comunidade escolar sob uma nova orientação na direção.

A comunidade escolar se organiza e aponta os seus objetivos da seguinte forma:

A escola oferece as modalidades de ensino regular; Educação Infantil; Ensino Fundamental I e II e EJA, tendo como objetivos da E.I, E.F e EJA o desenvolvimento da capacidade de aprender, da postura de pesquisador, da autoestima, dos valores, do respeito ao diferente e dos vínculos familiares e afetivos dos/as estudante, bem como de sua convivência com a comunidade. Para além disso, a instituição incentiva o senso de organização dos/as educandos quanto à preservação e limpeza do ambiente, a pontualidade e o zelo pelo patrimônio escolar; fortalece os vínculos com a comunidade extramuros ao construir uma relação de respeito, colaboração e solidariedade;

10 O filósofo Jean Paul Sartre (1905-1980) O pensamento de Jean-Paul Sartre aborda diferentes propostas metodológicas ao longo de sua obra. Na década de 1930, ele discute um método regressivo ao examinar as relações entre imaginação e consciência. Em “O Ser e o Nada” (1943), ele introduz a Psicanálise Existencial, às vezes considerada um método próprio e outras vezes uma abordagem que utiliza um método comparativo. (Souza, Rodolfo Rodrigues de. Um Caminho com Sartre: Apropriações de seus Métodos para uma Clínica Fenomenológica-Existencial. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, 2020. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v20nspe/v20nspea16.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2024)

busca formar um ambiente educativo que una a comunidade por meio de processos econômicos, políticos e culturais; e cultiva a memória coletiva, valorizando a dimensão pedagógica da história dos/as trabalhadores locais; oferece, também, momentos de estudo para a comunidade, com fins de contribuir e auxiliar no processo de qualificação profissional; e busca combinar teoria e prática como instrumento para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos socialmente úteis à comunidade escolar e a sociedade em geral. (PPP, 2023, p. 12).

A estrutura física da escola é antiga e está em estado delicado de conservação, mesmo recebendo pintura feita pela comunidade, orientadores/as e diretores/as em 2017. Em 2018, foram colocados revestimentos nos tetos das salas e estas foram novamente pintadas. A entrada do local tem estrutura adequada (bem como rampa de acesso para pessoa com deficiência), todavia possui condições irregulares de iluminação e ventilação. A escola possui, ainda, uma quadra esportiva que necessita de reparos na cobertura, nos pedestais, nos portões e no muro do entorno.

Diante disso, é possível verificar que a estrutura da unidade é insuficiente, sendo um ambiente com pouca iluminação e em mau estado de conservação, necessitando de uma diversidade de reparos para bem acolher os/as alunos/as.

Os recursos financeiros destinados à escola vêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)¹¹ como: PPDE BÁSICO, destinado à compra de materiais de custeio e capital para uso coletivo, BRASIL NA ESCOLA, destinado ao ressarcimento de mediadores e facilitadores da aprendizagem de alunas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental; TEMPO DE APRENDER, destinado ao ressarcimento de mediadores/as e facilitadores/as da aprendizagem de alunas/os do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental e à compra de materiais que facilitem a aprendizagem dos/as alunos/as da Educação Infantil; EDUCAÇÃO CONECTADA, destinada à compra de periféricos e contrato de operadora de internet para atender aos/as professores/as e alunos/as.

O organograma da instituição é formado por diretora geral, duas diretoras adjuntas, uma secretária escolar, auxiliares administrativos, orientadores pedagógicos e educacionais, dirigentes de turnos, servidores de apoio (ASG) terceirizados/as, servidores, terceirizados/as da cozinha e porteiros terceirizados/

¹¹ Trata-se do órgão federal responsável pela transferência dos recursos financeiros, prestando assistência técnica aos entes da federação – Estados, Municípios e Distrito Federal.

as. No corpo docente os trabalhadores do atendimento à Educação Especial (AEE) e agentes de apoio à inclusão.

Uma crítica pertinente à dinâmica escolar é a ausência de diversos profissionais essenciais, como dirigentes de turno e incentivadores da leitura, sobretudo durante o noturno, quando a escola poderia se beneficiar desses trabalhadores. Atualmente, a rede municipal de Nova Iguaçu carece de diferentes profissionais. A falta de dirigentes de turno pode comprometer a efetividade da gestão escolar durante esse o turno escolar, resultando em uma gestão fragmentada, pois a equipe diretiva atua na falta desses/as profissionais. Além disso, a ausência de incentivadores da leitura à noite, priva os/as estudantes de uma experiência com a escola.

A discrepância na forma como a escola opera durante o dia e à noite também merece atenção. Essa dicotomia pode restringir o uso pleno do espaço escolar, limitando o acesso a determinadas instalações e recursos. Essa diferenciação na oferta diurna e noturna não apenas fragmenta a experiência dos/as estudantes da EJA, mas também aponta as desigualdades no interior da escola, impedindo o aproveitamento dos recursos disponíveis para todos, independentemente do horário de estudo. Uma proposta mais integrada à visão de Paulo Freire¹², seria importante para distinguir essas limitações e promover uma experiência importante da escola.

A gestão e organização da escola se dá por meio da Gestão Participativa e Democrática com a qual se pode alcançar, os objetivos pretendidos pela instituição por meio da interação entre escola e comunidade. Nesse sentido, entende-se a necessidade de mobilizar todos/as que contribuem para a realização dos projetos desenvolvidos.

A escola cita, também, as dificuldades que teve em relação à pandemia de Covid-19 que gerou dificuldades, especialmente para a EJA, tendo que adaptar as demandas que agravaram as dificuldades na educação básica da instituição.

12 Nascido em 19 de setembro de 1921 em Recife, o educador Paulo Freire se tornou um dos pensadores brasileiros mais importantes do século XX ao trazer para a pedagogia uma perspectiva crítica, valorizando o diálogo e considerando os conhecimentos do próprio aluno, tendo em vista desenvolver seu senso crítico acerca do mundo em que está inserido, consolidando a ideia da educação como prática da liberdade. (Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2024.)

A unidade e seus profissionais tivemos que readaptar suas maneiras de ensinar, como uso de apostilas confeccionadas pela SEMED/NI, vídeos e jogos de diversas plataformas e sites, projeto de leituras e histórias com vídeos e livros *online*, plataforma *EscriboPlay*, projeto ‘Todos/as contra o Covid-19’, projeto ‘Pote da Felicidade’, projeto ‘Arte em Casa, história e cultura afro-brasileira e indígena (relações étnico-raciais), com período de realização durante todo ano letivo e finalização no mês de novembro.

A instituição leva em conta a realidade que está no entorno da escola e as famílias de seus/as alunos/as, pois sabe que as experiências externas afetam o andamento da vida escolar, principalmente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

A unidade procura ser um espaço de transformação social onde se construirá cidadania, garantindo uma formação propedêutica do corpo discente e docente a partir de perspectivas de exercício de uma cidadania, que respeite os saberes coletivos e individuais, além da valorização dos princípios de igualdade, cooperação e solidariedade. Como objetivo, busca possibilitar, por meio de uma construção coletiva, o reconhecimento da realidade escolar e do contexto no qual ela está inserida, o diagnóstico das necessidades de mudança e inovações político-pedagógicas a serem realizadas e o levantamento de projeções a curto, médio e longo prazos, na organização e na definição do trabalho pedagógico e dos rumos a serem seguidos por todos os segmentos.

Há uma meta da nova gestão: diminuir em 20% a evasão e repetência escolar nos próximos três anos, aumentando o quantitativo de matrículas, respeitando o fazer pedagógico e as especificidades da escola e proporcionar mecanismos de favorecimento de adequação aos/as discentes com distorção de série, realizando reuniões com a comunidade escolar para organizar atividades, reuniões do Conselho Escolar com responsáveis e mestres/as, palestras com Conselho Tutelar, psicólogos/as, profissionais diversos e membros da comunidade; atividades pedagógicas e culturais que incluam história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Essa busca por profissionais é favorecida pela parceria da direção escolar com diferentes órgãos municipais.

A recente gestão escolar demonstrou um compromisso com a valorização da formação docente na EJA, utilizando as reuniões pedagógicas do semestre como um espaço para fomentar uma ambiência de aprendizado contínuo entre

os/as educadores/as. Ao abordar temáticas pertinentes às especificidades da EJA procurou fundamentar numa das reuniões pedagógicas a compreensão dos/as docentes sobre as especificidades da modalidade, reconhecendo a importância de práticas pedagógicas para atender às demandas singulares dos sujeitos.

Além disso os/as docentes contaram com palestras de especialistas, incluindo uma abordagem sobre Educação Étnico-Racial, mostrando a sensibilidade da gestão para questões das diversidades da escola. A inserção de outra palestra com um especialista em Geotecnologia e Meio Ambiente na EJA apresentou uma perspectiva interdisciplinar envolvendo os/as docentes em reflexões acerca das narrativas de jovens, adultos e idosos periféricos sobre qualidade de vida e estudos sobre o meio ambiente.

Destaca-se também a iniciativa do projeto ‘Nossa Escola Contra o Racismo’, com um compromisso na luta contra a discriminação racial. A promoção de atividades tanto para os/as professores/as quanto para os/as estudantes, como a feijoada coletiva, não apenas fortaleceu os laços da comunidade escolar, mas também garantiu diálogos e reflexões importantes sobre a promoção da igualdade racial no ambiente escolar. Essas práticas apontam não apenas a importância atribuída à formação docente, mas também uma abordagem de trabalho coletivo.

Como metodologia de ensino da instituição há três aspectos considerados de importância: os temas geradores abordados por Paulo Freire que indicam a realidade social, cultural e política dos/as estudantes e são organizados em forma de projetos num processo que envolve teoria e prática e a participação coletiva. Diante disso, é importante compreender que os temas geradores tornam a realidade dos/as estudantes o ponto de partida do ensino, constituindo-se em algo importante para o/a discente. Na EJA, os conteúdos do currículo escolar são abordados pelos/as professores/as de maneira interdisciplinar e de modo coletivo pelo menos uma vez a cada vinte dias.

Os projetos seguem os temas gerais desenvolvidos ao longo dos anos letivos, como em: ‘Virtudes e Valores’, com período de realização de todo o ano letivo, ‘Família na escola’, com período de realização de todo o mês de maio e durante as reuniões de responsáveis e responsáveis, ‘Tenda da Leitura’, com período de realização durante todo o ano letivo, ‘Semana das Profissões’, com período de realização no mês de julho, ‘Festa da Cultura’, com período de realização no mês

de agosto, ‘Feira de Ciências’, com período de realização no mês de outubro, ‘História e cultura afro-brasileira e indígena’, com período de realização de todo o ano letivo e finalização nos meses de agosto e novembro.

Outros projetos estiveram presentes nos anos de 2022 e 2023, como: ‘Aluno Destaque do Bimestre’, realizado em todos os bimestres, ‘Projeto todos/as contra o *bullying*’, realizado em maio, ‘Arraiá’, realizado em julho, ‘Mostra folclórica’, realizada em agosto, passeios formativos, realizados durante todo o ano letivo em momentos diversos, palestras sobre ‘Projeto de Vida’, realizadas entre julho e novembro, ‘Projeto contra o Trabalho e a Exploração Infantil’, realizado em novembro, ‘Projeto Minha Escola Contra o Racismo’, realizado em novembro; CIPA instalado em junho de 2022; ‘Projeto TOP EJA’, realizado em outubro.

O Projeto ‘TOP EJA’ tem como objetivo promover uma educação que reconhece suas experiências de vida e valoriza suas habilidades e conhecimentos e saberes de fora da escola. Uma das principais características do Projeto é a flexibilidade. Reconhecendo que muitos/as estudantes trabalham ou possuem outras responsabilidades, os projetos permitem que os/as alunos/as conciliem suas atividades cotidianas com os temas da escola.

Mais precisamente em relação ao projeto intitulado como ‘Aluno Destaque do Bimestre’, não se mostra um caminho muito acertado, estando diante da visão neoliberal que é capaz de reforçar a meritocracia como uma recompensa, um sinônimo de inteligência e dedicação individual, classificando os sujeitos conforme suas conquistas. Dessa maneira, o ‘sucesso’ se torna uma possibilidade atrelada ao desempenho particular de cada pessoa, dependente de seu esforço.

A realização desta prática na escola mostra as discrepâncias na educação pública. De acordo com a Constituição Federal, no Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, assegura o direito à educação como dever do Estado e da família, também devendo ser promovida pela sociedade. Apesar de se preconizar igualdade no acesso à educação, essa ‘igualdade’, se considerada de forma mais ampla, mostra que a educação não é igual para todos/as. Sendo assim, é necessário sensibilizar as escolas públicas sobre a necessidade de reavaliar o valor atribuído à meritocracia, pois as oportunidades não são idênticas. É preciso levar em conta as trajetórias dos/as estudantes, suas vivências e compreender que

a classe popular e trabalhadora enfrenta as maiores dificuldades no processo de escolarização, principalmente se tratando de jovens, adultos e idosos.

O ‘Aluno destaque’ vai de encontro à uma prática excludente e que responsabiliza os sujeitos, reforçando a desigualdade em oposição à visão de uma escola pública. A escola deve reconhecer sua função social e não pode continuar reproduzindo as desigualdades, valorizando a competição e as conquistas de poucos para justificar a meritocracia.

A maioria dos projetos desenvolvidos pela unidade representam um ganho para a escola visto que a instituição é formada pela classe trabalhadora, constituída de mais negros/as que brancos/as matriculados/as, conforme levantamento feito pela escola. O índice de vulnerabilidade é alto na comunidade devido a questões de violência, número de desempregados/as e a renda familiar oscila entre o salário-mínimo e abaixo dele. Consequentemente, a evasão por razões de trabalho são preocupantes no contexto da EJA, visto que não há nesta municipalidade uma política pública de permanência dos/as estudantes na elevação da escolarização.

Os processos avaliativos da escola são objetos de reflexão sobre os caminhos que serão percorridos pela comunidade durante os bimestres letivos. Os/as professores/as passam por dificuldades iguais aos demais docentes da rede pela ausência de um horário de planejamento adequado. Sobre o trabalho docente realizado é possível perceber que:

Ainda assim, o/a professor/a deve interagir com a família ao propor um trabalho de corresponsabilidade na formação do alunado, assumindo, cada indivíduo, sua função social com o objetivo de promover o crescimento como cidadão ativo e responsável no próprio meio. Não obstante, o docente deve despertar no estudante o interesse e vontade de buscar objetivos a partir dos próprios esforços, orientando-o; elaborar atividades que valorizem o potencial de cada um, e que sejam planejadas de forma a oferecer desafios; instituir pesquisas que possibilitem aos/às alunos/as realizar estudos argumentativos, inter-relacionando os temas do passado e do presente; orientar os alunos para uso e a pesquisa na internet e ainda alertá-los para o uso coerente das redes sociais; dialogar com os responsáveis e propor algumas recomendações acerca de como agir com os filhos em casa para que tenham um rendimento escolar satisfatório; realizar uma correção de atividade que valorize aquilo que é feito pelos/as estudantes; atuar em sintonia com o PPP da escola, compreendendo seu papel e cumprindo suas metas; buscar conhecer a realidade dos/as alunos, de suas famílias e da comunidade em que escola e estudantes estão inseridos/as; acolher as diferenças, reconhecendo que cada estudante é único, aprende de uma forma diferente e vive em um contexto próprio; conhecer

os interesses, anseios e/ou o projeto de vida dos/as discentes e apoiá-los a alcançar seus objetivos; considerar o estudante durante todo o tempo em que está na escola e não apenas na sua sala de aula; construir roteiros educativos que integrem disciplinas tradicionais com atividades complementares, saberes acadêmicos e populares; trabalhar de forma colaborativa com outros/as professores/as/as da escola, criando comunidades de aprendizagem para compartilhar desafios e propor estratégias articuladas que respondam às demandas do desenvolvimento do discente. (PPP, 2023, p. 14).

A ausência de uma proposta de permanência dos sujeitos da EJA, reforça a permanência de desigualdades e da lógica meritocrática, ainda presente em projetos como o “Aluno Destaque”, apontando uma perspectiva neoliberal, que valoriza a competição individual em detrimento de processos coletivos aprendizagem. Não se pode negligenciar as ações desenvolvidas pela comunidade escolar e pela nova gestão, com iniciativas para as relações étnico-raciais, a valorização da cultura local, a interdisciplinaridade e a formação continuada dos/as docentes para a complexidade dos sujeitos que a compõem. É nesse cenário de contradições que se desenha a trajetória desta instituição.

2.1.3 Escola 3

A instituição está situada na área urbana e oferece Educação Infantil, Fundamental e EJA. Está inserida em uma comunidade de classe popular e trabalhadora.

A escola desenvolve uma proposta que busca entender a necessidade que essa comunidade escolar possui de construir atividades que associem cultura, educação e lazer. Além disso, a escola propõe o favorecimento das relações culturais a partir da noção de pertencimento, diferenças e processos culturais, abrindo possibilidades para trocas de experiências.

No caso da EJA, há a preocupação de construir uma educação associada ao conhecimento preexistente dos sujeitos da modalidade, através de projetos pedagógicos que transitem entre o conhecimento teórico e prático, como feiras, mostras e oficinas. A escola tem como intuito incentivar, construir e reconstruir o hábito de leitura nos/as alunos/as para que compreendam a importância do estudo e da aprendizagem extra e intramuros.

A unidade escolar se preocupa com a valorização do corpo docente e demais funcionários/as, propondo reuniões, cursos e programas de orientação e atualização, promovendo a inclusão, presença e a participação dos membros da instituição escolar nas tomadas de decisão. A maior dificuldade para essa execução na prática está relacionada à dificuldade de tempo para o planejamento coletivo e a tomada de decisão. É importante destacar que o calendário letivo prevê poucos dias para tais ações.

Figura 13: Calendário escolar EJA Nova Iguaçu 2024



Fonte: SEMED/NOVA IGUAÇU.

Para a efetivação dessa construção, a unidade leva em conta os planos de curso e a proposta curricular sistematizada pela rede municipal de ensino, assim como os temas transversais elaborados na semana de planejamento ao tratar da ética e cidadania, pluralidade cultural, meio ambiente, educação para a saúde, orientação sexual, trabalho e consumo e vida digital e novas tecnologias através de práticas interdisciplinares tanto no atendimento da EJA quanto no horário regular de ensino.

Durante a visitação à escola, foi percebida uma preocupação dos sujeitos da unidade escolar em relação ao planejamento das aulas e propostas didáticas, associando o trabalho da escola às aptidões que se mostram necessárias ao mercado de trabalho, tratando-se, pois, de uma visão neoliberal que prepara os/as discentes, apenas, com conhecimentos mínimos para o ingresso rápido no mercado de trabalho.

A educação desempenha um papel necessário na formação dos indivíduos e na sua preparação para a vida em sociedade. É através dela que são adquiridos conhecimentos, habilidades e valores que ajudam a enfrentar os desafios do mundo do trabalho. No entanto, é importante ressaltar que a escola não deve se limitar apenas a fornecer conhecimentos técnicos específicos para determinadas profissões.

É preciso questionar até que ponto a escola deve se adequar às demandas do mercado de trabalho. A educação não pode ser reduzida apenas a uma preparação para o emprego, ela deve ter como objetivo principal a formação integral dos indivíduos. É importante que proporcione uma educação que vá além das necessidades imediatas do mercado, estimulando a criatividade, a curiosidade e o pensamento crítico.

Como instituição de ensino, a escola tem como missão educar por meio da transformação, garantindo o acesso e a permanência do/a aluno/a, contribuindo para aperfeiçoar uma educação construída com ideal de liberdade consciente para a execução de direitos democráticos e desenvolvimento pessoal e coletivo.

Esse/a discente, por sua vez, deve utilizar diferentes linguagens (verbal, musical, matemática, gráfica e corporal, entre outras) para produzir, expressar e comunicar ideias dentro e fora da realidade escolar, descobrindo-se como um/a agente produtor/a, e não somente receptor/a de conhecimento.

Neste sentido, a construção do trabalho pedagógico, leva em conta aspectos da comunidade local, seu contexto histórico, bem como sua tradição, envolvendo o Conselho Escolar, os/as representantes de turma, responsáveis, professores/as e funcionários/as, para planejar e debater as necessidades da unidade no que diz respeito ao ensino e aprendizagem dos estudantes.

Sabe-se que não é fácil construir uma proposta que envolva tantas especificidades, principalmente quando o acesso à educação se configura diante de

diferentes dificuldades. Diante disso, a escola busca soluções para reduzir esses empecilhos, implementando recuperações paralelas, oficinas de reforço escolar e grupos de estudos para a redução das dificuldades, contando com apoio de estagiários contratados pelo município e agentes de apoio à inclusão.

A unidade está dividida e organizada em: direção geral e diretor adjunto, secretário escolar, coordenador de turno, corpo docente, pessoal de apoio administrativo (merendeiras e auxiliares de serviços gerais) e corpo discente.

O sistema de avaliação das turmas tem função de detectar se os objetivos foram atingidos e propiciar, conseqüentemente, os subsídios para a correção pedagógica se houver necessidade. A avaliação, portanto, não pode ser encarada como seleção ou rotina burocrática, ou mesmo punição. Os espaços de Conselho de Classe deverão constar de momentos democráticos, nos quais a prática da reflexão por registros dos/as docentes relate a trajetória da turma e cada discente diante do que for trabalhado em sala de aula. Assim, esse momento se resume ao dia do Conselho de Classe (COC), enquanto o único espaço de ação e reflexão do processo de avaliação dos/das estudantes da escola, limitando sobremaneira a possibilidade de uma avaliação mais reflexiva.

A escola se pauta na prática educativa a partir de propostas que estimulem a construção do conhecimento. Dessa forma, entende-se que a instituição busca desenvolver uma escola pública de qualidade na construção de um novo modelo social, que leve em conta as diferenças dos sujeitos e as possibilidades de questionarem e se movimentarem para a transformação do espaço que vivem.

Para isso, tem-se como recursos disponíveis: biblioteca, data show, TV, impressora e copiadora, laboratório de informática, microfone, amplificador e caixa de som. Há, também, projetos e atividades de complementação, como: OBMEP (Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas), projeto ‘*Bullying* tô fora’, ‘Programa Educação Conectada’, ‘Programa Tempo de Aprender’, ‘Programa Educação e Família’, ‘Dia de brincar é todo dia, brincar de várias coisas’ (da Educação Infantil), ‘Minha escola contra o racismo’ e ‘Leia com todos (Ensino Fundamental I e II)’, ‘Projeto 2023 – Saberes necessários à vida: Ciência e Arte’ (Educação Especial), e ‘Curso SEBRAE e empreendedorismo’, ‘Top EJA’ e ‘Memórias da EJA’.

O projeto ‘Memórias da EJA’ é uma iniciativa que tenta valorizar as histórias de vida dos/as alunos/as da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, o projeto prestigia trajetória desses/as estudantes, dando visibilidade às suas experiências. É uma forma de desconstruir os estereótipos ao resgatar as memórias dos/as estudantes com uma reflexão sobre as diferentes trajetórias trazendo uma bagagem de experiências sobre a sua visão de mundo e suas expectativas em relação à educação. Ao compartilhar essas memórias, o projeto promove a empatia e o respeito entre os/as estudantes, professores/as e comunidade escolar.

Além disso, o projeto ‘Memórias da EJA’ também contribui para a construção de uma identidade coletiva dos/as estudantes da modalidade. Muitas vezes, esses sujeitos se sentem invisíveis, sem pertencimento a uma comunidade escolar. Ao valorizar suas histórias, o projeto fortalece o sentimento de pertencimento e a autoestima desses indivíduos, incentivando-os a continuar seus estudos e acreditando em seu potencial.

Através de diferentes atividades como entrevistas, produção de textos e exposições, o projeto permite que os/as estudantes compartilhem suas memórias e se reconheçam como sujeitos de conhecimento. Essa valorização da voz dos/as alunos/as é necessária para a construção de uma educação democrática, que reconheça a diversidade de saberes e experiências.

2.1.4 Escola 4

O acesso às informações desta unidade escolar aconteceu de maneira limitada, concentrando-se em informações sobre o trabalho na Educação de Jovens e adultos, ausentando-se dados da estrutura e funcionamento da escola. Houve uma resistência da direção escolar em fornecer tais informações, mesmo com a documentação comprobatória e autorização da Secretaria Municipal de Educação para a execução da pesquisa.

Para a EJA a escola executa o projeto ‘TOP EJA’ que oferece os/as estudantes oportunidades no mercado de trabalho. Esse projeto propõe a realização de atividades, oferecendo orientação profissional, acesso à informação sobre o mercado de trabalho, empreendedorismo, escolha e qualificação profissional.

Para que possamos levá-los a reflexão de novas possibilidades profissionais e a esperança de dias melhores, aproveitando oportunidades de crescimento profissional, o projeto TOP EJA propõe a realização de atividades, oportunizando e oferecendo orientação profissional. O mercado de trabalho está cada vez mais competitivo, exigindo uma melhor qualificação dos profissionais que buscam uma oportunidade e/ou investirem no seu negócio próprio. É de grande importância disponibilizar informação e conhecimento para o seu crescimento pessoal e profissional. (PPP, 2022, p. 2).

O ‘Sarau Literário EJA’ é outra proposta para os sujeitos da EJA e tem como objetivo proporcionar ao/à discente jovem, adulto/a ou idoso/a, o resgate e valorização do conhecimento que cada um traz, tornando-o parte necessária da construção do ensino e da aprendizagem. Tem por intuito fazer com que as atividades promovam uma troca de conhecimentos e proporcionem a integração entre alunos/as e professores/as por apresentações de poesia, música, compartilhamento de receitas, relatos de histórias, costumes e tradições. De acordo com a escola, “Os alunos poderão recuperar a história pessoal, valorizando positivamente suas experiências de vida, identificando e acolhendo sentimentos, lembranças, memórias e saberes de cada um, construindo conhecimentos para todos.” (PPP, 2022, p. 2).

De acordo com o que foi observado, o projeto ‘História para todos os tempos’ pretende estimular a leitura através de histórias em formato de áudio, ampliando as possibilidades de acesso à leitura, escrita e literatura em meios digitais de comunicação, proporcionando a escuta e o diálogo para desmistificar o pensamento de que o uso de tecnologia tem idade.

Visando utilizar a tecnologia em favor ao acesso à literatura, proporcionando um momento de escuta e diálogo através de áudio histórias que chegarão a professores e alunos através do aplicativo WhatsApp. Para desmitificar o pensamento de que o uso das tecnologias tem idade, ressaltamos que o interesse pelas novas tecnologias perpassa as gerações e promove o diálogo intergeracional. São crianças, jovens, adultos e terceira idade envolvidos em atividades individuais ou coletivas que usam as redes sociais em telefones, notebooks ou tablets, tanto para o lazer quanto para estudar e trabalhar. Porque ler é atemporal. (PPP, 2022, p. 2).

O ‘Vem pra escola! Estudar é um direito em qualquer idade’ surge da constatação de que a modalidade EJA é um direito previsto em lei pela

Constituição Federal de 1988. A escola, portanto, tem como objetivo que seus/ suas alunos/os possam questionar, problematizar, à tomar decisões, buscando ações coletivas possíveis e necessárias ao encaminhamento dos problemas de cada sujeito, da comunidade e da sociedade em que estão inseridos.

O referido projeto possibilita que jovens, adultos e idosos tenham acesso à educação formal, seja por meio da alfabetização, da conclusão do Ensino Fundamental ou Médio, ou até mesmo da continuidade dos estudos em nível superior através de parcerias com escolas e instituições de ensino. Além disso, o projeto contribui para a melhoria da qualidade de vida desses sujeitos.

O projeto surge da constatação que: Sendo a modalidade EJA um direito previsto na Constituição, conquistado por meio de uma luta histórica, para que pessoas com 15 anos ou mais de idade, que não tiveram direito de se escolarizar quando eram crianças e adolescentes, possam estudar agora que são jovens, adultas ou idosas. A educação é entendida como um instrumento de formação ampla, de luta pelos direitos da cidadania e da emancipação social, contribuindo para preparar as pessoas e a sociedade para a responsabilidade de construir, coletivamente, um projeto de inclusão e de qualidade social para o país. (PPP, 2022, p. 2-3).

O projeto ‘Protagonistas da própria história’ é realizado de maneira transdisciplinar e multisseriada, buscando observar os interesses dos/as alunos/as quanto às aprendizagens para o cotidiano com variedade de gêneros textuais, ressignificando os objetivos de estar na EJA, compreendendo este espaço como legítimo para resistência e protagonismo, ampliando as habilidades de leitura, escrita e oralidade ao auxiliar na reflexão dos/as alunos/as, em suas histórias de vida, assumindo papel de autores/as e protagonistas das próprias trajetórias.

Não é demais lembrar que a excessiva burocratização do sistema educacional também dificulta a implementação da prática pedagógica, onde os gestores escolares, muitas vezes, se veem sobrecarregados por uma série de exigências e demandas administrativas, o que acaba desviando o foco da prática pedagógica.

A relação com essa escola se tornou difícil, porém a unidade permanece enquanto participante da pesquisa. Um dos fatores que podem ter colaborado para essa dificuldade de troca de experiência na escola foi a insuficiência do número de funcionários/as. A gestão escolar informou que há carência de profissionais, tendo em vista que a realização do último concurso no município aconteceu ape-

nas em 2012 e, neste hiato de tempo, ocorreram inúmeras saídas de profissionais, seja por exoneração ou remoção anual, dificultando a execução plena do trabalho desenvolvido pela escola.

2.1.5 Escola 5

A instituição escolar atende a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. A unidade escolar está localizada num bairro de sítios históricos na região da Baixada Fluminense, como a Fazenda São Bernardino e as ruínas da antiga vila e cidade de Nossa Senhora da Piedade do Iguaçu. Parcialmente rural, possui poucas opções de trabalho, obrigando sua população a se locomover diariamente para o centro do município.

Tem como estrutura de funcionários/as: equipe multidisciplinar, direção geral e adjunta, secretária escolar, auxiliar de serviço administrativo, orientação educacional, pedagógica, dirigente de turno, incentivador de leitura, professores/as.

O corpo discente é formado por moradores/as do bairro. A maioria dos/as alunos/as são da classe popular e trabalhadora ocupando funções como faxineiros, pedreiros, diaristas ou trabalhadores autônomos que oferecem seus serviços em sítios, piscinas ou em diferentes espaços da região. Estes dados são informados através de um levantamento feito pela direção escolar no ato da matrícula dos/as estudantes, item que aponta a ocupação das famílias.

A escola tem como missão se tornar referência na comunidade, buscando um relacionamento mais próximo dos sujeitos, pois entende que educação é dever de todos/as e que, portanto, todos/as devem trabalhar ‘unidos/as’. Segundo a instituição:

Nosso objetivo é criar condições para que todos/as os/as discentes desenvolvam capacidades e aprendam conteúdos para viver em sociedade; permitir ao aluno exercitar a cidadania a partir da compreensão da realidade, contribuindo com a transformação da sociedade e de si mesmo; melhorar a qualidade do ensino, motivando e efetivando a permanência do sujeito e reduzindo a evasão escolar; criar mecanismos de participação que integrem o compromisso de todos/as na melhoria da qualidade de ensino e aprimoramento do processo pedagógico; atuar no desenvolvimento humano e social na comunidade; impelir o aumento dos níveis de aprovação; conscientizar sobre a importância do estudo no crescimento interior e da autorrealização; formar cidadãos críticos e promover a integração escola-comunidade. (PPP, 2020, p. 11).

A instituição desenvolve os seguintes projetos: ‘De passinho em passinho a gente chega lá (SEMED)’, ‘Ler e escrever, eu quero e você?’, ‘Eu, a escola e o outro’, ‘Lei com todos (Incentivo à leitura – SEMED)’, ‘*Bullying* no ambiente escolar’, “Projeto profissões”, “Movimento em cores”, “Minha escola contra o racismo” e “Projeto do bem”.

Apesar dos diversos projetos apresentados pela escola, nenhum deles está voltado para a EJA conforme o Projeto Pedagógicos. A instituição apresenta uma falha, uma vez que tanto a proposta pedagógica quanto os projetos delineados não se debruçam sobre as necessidades dos/as estudantes que representam a EJA.

A EJA, por sua natureza, é formada por histórias e trajetórias, decorrentes das distintas experiências de vida dos sujeitos. Tal omissão compromete um dos objetivos da EJA, que é proporcionar a esses sujeitos novas oportunidades e condições oportunizadas pela escola.

Nesse cenário, de acordo com o parecer, a EJA se configura como uma dívida histórica e social.

Representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (Brasil, 2000, p. 5).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, apresenta a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, e que ocasiona uma inclusão social e tecnológica que termine por aproximá-los de uma educação mais plena, autônoma e globalizada, que insira no mundo do trabalho e prepare para o exercício da cidadania (Brasil, 2000, p. 5).

Destacamos o dever do Estado com a educação e formação dos/as cidadãos/as independente da faixa etária, compreendendo os/as estudantes da EJA em diferentes situações de aprendizagem. A educação, assim, é concebida como

um direito universal. Desta forma, para os sujeitos da educação de jovens e adultos, a educação representa uma proposta de reingresso social e no mundo escolarizado, tendo em vista a sua qualificação para o trabalho e uma integração ao conhecimento produzido no espaço escolar. Trata-se de uma modalidade marcada por uma diversidade de sujeitos trabalhadores e excluídos da escola na qual reconhecer o lugar de fala desses sujeitos no projeto político e pedagógico é fundamental, constituindo uma identidade específica da EJA numa luta contra a negação de direitos à educação.

Assim, a necessidade de repensar o projeto político e pedagógico da escola para a EJA é a reafirmação do compromisso com uma educação pela diversidade dos sujeitos. A instituição, ao reconhecer essa especificidade não apenas promove um processo de ensino e aprendizagem para as demandas dos/as estudantes, mas também se insere em uma proposta que respeita e valoriza a pluralidade de percursos e histórias de vida. É necessário ponderar que o PPP deve ser concebido com base nas necessidades específicas da modalidade, atentando-se às identidades dos/as estudantes da EJA rompendo com a segregação escolar.

2.1.6 Escola 6

A instituição escolar atende os/as alunos/as da classe popular e que dependem do material escolar, transporte e alimentação oriundos do poder público. A comunidade tem a escola como referência, pois existem poucos espaços de lazer e cultura.

[...] localiza-se numa comunidade não tem disponibilidade de espaços de lazer e esportes organizados, com isto a escola torna-se o único espaço onde os alunos encontram momentos de lazer nos finais de semana. Nos arredores da escola existem duas fábricas, dois supermercados, duas farmácias, uma padaria. Vila Iguaçuana é considerada um bairro residencial com características de bairro dormitório. É importante destacar o comércio local, que supre as necessidades da comunidade, possui também Instituições Religiosas onde há participação da comunidade. No bairro, contamos ainda com uma biblioteca comunitária, uma escola particular e uma Unidade de Pronto Atendimento Familiar. Os meios de acesso utilizados pelos moradores são ônibus, vans (transporte alternativo) e/ou condução própria (bicicleta/moto/carro). (2023, PPP, p. 5).

A unidade escolar está inserida numa comunidade, em que a maioria dos/as responsáveis tem nível fundamental de escolaridade e são trabalhadores/as autônomos/as, como pedreiros, vendedores/as, cozinheiras/os e diaristas, conforme dados preenchidos no ato da matrícula.

A unidade tem um bom relacionamento com a comunidade escolar e recebe apoio, sempre que necessário, mas não tem infraestrutura suficiente para atender a demanda da comunidade. Através das conversas com a equipe gestora, foi informado que a comunidade auxilia no trabalho de pintura, limpezas e outros reparos quando necessário, demonstrando, assim, uma precariedade de atuações básicas do serviço público municipal.

A missão da unidade escolar é o desenvolvimento do/a educando/a, assegurando-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania com o objetivo de reconhecê-lo/a como cidadão, capaz de cooperar com o crescimento no convívio social. Além disso, busca encorajar o/a estudante, a partir de trabalhos com diferentes saberes, fornecer os meios para progredir no trabalho e nos estudos com propostas didáticas que surjam do interesse dos/as estudantes e das necessidades apontadas pelos professores/as através da proximidade com esses sujeitos. A unidade informou que realizou oficinas de produção de currículos, comunicação e entrevistas com os/as estudantes da EJA no segundo semestre de 2023.

A gestão é realizada de modo compartilhado, em que todos/as possuem compromisso com a aprendizagem e a formação cidadã. Através da gestão compartilhada há a participação dos/as alunos/as professores/as e funcionários/as no processo pedagógico, de maneira que, ao invés da administração ser centralizada, é valorizada a colaboração e a coletividade da comunidade. A equipe de professores/as, em maioria, possui nível superior e alguns pós-graduação e mestrado e os/as que não possuem estão em formação. Além disso, participam de capacitação e cursos de especialização e formação continuada oferecidos pela SEMED/NI.

Sobre os cursos oferecidos pela Semed/Casa do Professor¹³, há uma crítica dos/as docentes pela ausência de temáticas que discutam a modalidade. A

13 A Casa do Professor de Nova Iguaçu é administrada pela Secretaria Municipal de Educação e oferece oficinas, palestras, atividades culturais e cursos de capacitação para os/as profissionais da rede. (Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu. Casa do Professor. Disponível em: <https://www.novaiguacu.rj.gov.br/semed/casadoprofessor/>. Acesso em 02/06/2024)

maioria das capacitações oferecidas pela Semed está relacionada ao interesse de melhoria na qualidade do ensino apenas do horário regular, deixando de lado o debate e as práticas pedagógicas na EJA. Em geral, esse debate fica a cargo da escola.

A escola respeita os princípios de igualdade e equidade, promovendo o fortalecimento da escola inclusiva, entendendo a educação especial e regular e perpassando todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Existe em todos os turnos a presença de agentes de apoio à educação especial, que auxiliam os/as professores em sala de aula. Além disso, ela desenvolve adaptação curricular por meio do Plano Educacional Individualizado (PEI) e encaminha para os serviços educacionais organizados institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar o ensino regular e a EJA, com o objetivo de garantir a educação e promover o desenvolvimento das potencialidades dos/as educandos/as com deficiência física, intelectual ou sensorial.

A avaliação, de acordo com a escola, permite que o ensino e a aprendizagem traduzam o rendimento do/a aluno/a e do/a professor/a. Além do sistema avaliativo, os discentes também são avaliados por meio de provas externas, como a Prova Brasil, Provinha Ana e as Olimpíadas de Matemática, com o intuito de aumentar as taxas de letramento nos índices nacionais, organizadas pelo Governo Federal. Nenhum desses instrumentos de avaliação está relacionado com o atendimento de jovens e adultos na escola. É importante lembrar que as avaliações externas redobram a atenção do município com a produção de materiais e a formação do professor que atua no ensino regular, deixando novamente de fora os investimentos na capacitação de professores/as da EJA.

Os programas existentes na instituição são: ‘Programa Federal Tempo de Aprender’, atuação do assistente de alfabetização junto ao professor alfabetizador na realização das atividades de acompanhamento pedagógico sob coordenação e supervisão do mestre educador, e ‘Projeto Aula de Reforço’, proposta para melhorar o desempenho escolar, garantindo a alfabetização.

Além deles também há o ‘Projeto Todos/as contra a Dengue’ com o objetivo de conscientizar os discentes no combate ao mosquito *Aedes*, mobilizando, também, a comunidade quanto a medidas preventivas contra sua proliferação; ‘Projeto *Bullying*’ para o reconhecimento das diferenças e o respeito ao próxi-

mo’, ‘Consciência em cores’ com conversas sobre a saúde da população, da preservação da vida, da defesa do bem-estar e do trato com as pessoas, ‘Entre mãos e patas’ com o fomento dos princípios éticos, mostrando que o ser humano faz parte do meio e que temos como obrigação viver em equilíbrio com todos/as, ‘Escola além dos muros’, permitindo a observação e reflexão sobre os aspectos da comunidade, ‘Projeto Show de Talentos’, contando com a interdisciplinaridade, envolvendo a aproximação entre alunas/os, seus pares, professores/as e a escola, ‘Projeto Resgatando Valores”, reforçando os valores, o respeito e o compartilhamento de experiências, ‘Projeto Contação de História’ despertando o gosto pela leitura, por meio de sua apresentação teatralizada pelas/os alunas/os, ‘Cartas para minha escola’ – criado com fins de registrar o olhar dos/as alunos sobre a escola e como forma de incentivar a escrita e a oralidade, ‘Projeto SEBRAE/Empreendedorismo’ através da proposta empreendedora e orientação do plano de negócios para estimular comportamentos “empreendedores”.

Destaca-se o ‘Projeto minha escola contra o racismo’, conforme o Projeto Político Pedagógico a seguir.

Buscando atender às especificidades das Leis 10.639 de 9 de janeiro de 2003 e da Lei 11.645 de 10 de março de 2008, em seu “Art. 26-A. §1º O conteúdo que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas do Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”, a Rede Municipal de Ensino da Cidade de Nova Iguaçu realizará, no ano de 2019, através de suas Unidades Escolares, um projeto de pesquisa entre seus alunos, que busca conhecer para compreender e respeitar as Culturas Afro-brasileira e Indígenas. (PPP, 2023, p. 30).

O Projeto ‘TOP EJA, através de parcerias com instituições de ensino, empresas e organizações sociais, busca facilitar o acesso à educação, oferecendo cursos e atividades adaptadas às necessidades dos/as alunos/as. Além disso, procura oportunizar um ambiente que incentiva a permanência dos/as estudantes na escola. Outro ponto é o debate no desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Reconhece que a educação não se resume apenas à transmissão de conhecimentos teóricos, mas também envolve o desenvolvimento de questões que são necessárias para a vida.

Tanto o projeto TOP EJA quanto o SEBRAE de empreendedorismo marcam um interesse neoliberal na educação. Historicamente, o modo de produção do conhecimento científico, atestado o modo de produção fabril, reiterou políticas e práticas subalternamente vinculadas ao aligeiramento da formação escolar envolvidos em uma suposta preparação para o mundo do trabalho. Foi no transcorrer das primeiras décadas do século XX que, em nome de uma adequação industrial brasileira, o pensado e estabelecido no currículo escolar gerou a manutenção de uma pseudoformação, vinculada à adaptação social, modelos previsíveis de trabalho e ajustamento dos anseios do povo por acesso educacional.

Essa prática é percebida na proposta desenvolvida pelos projetos encaminhados pela SEMED/NI e executados na escola, ignorando os entraves históricos, e, progressivas experiências como uma proposta de educação integral, politizadora e atenta às necessidades dos jovens e adultos brasileiros, que ao vivenciarem, pelo viés da exclusão social, o agravamento das formas de segregação e o sucateamento da educação.

2.1.7 Escola 7

A escola se localiza no município de Nova Iguaçu e tem como modalidade de ensino a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II e a EJA. As propostas pedagógicas são apresentadas como resultado de reuniões e debates entre gestores/as, dirigentes, professores/as, alunos/as, responsáveis, orientadores pedagógicos, educacionais e demais funcionários/as com fins de reformular a proposta pedagógica, devendo, sempre, acompanhar as mudanças da intencionalidade pedagógica.. A escola informou que a maioria das ações são concentradas e publicizadas no grupo de WhatsApp da unidade, espaço de divulgação e tomada de decisão.

Neste contexto, diante da precarização do planejamento docente o uso do WhatsApp como principal meio de comunicação entre professores/as e escola demonstra uma natureza informal, que pode levar a uma comunicação superficial. Informações importantes sobre planejamento de aulas, projetos desenvolvidos na escola, avaliações e estratégias educacionais podem ser mal interpretadas. A falta de reuniões pedagógicas presenciais limita a troca de ideias na construção de um planejamento coletivo. A interação face a face entre os/as professores/as é

necessária para promover o trabalho escolar. É preciso que a SEMED/NI repense o caminho de planejamento para os/as docentes da rede municipal.

Uma das propostas da unidade escolar observada através dos discursos e narrativas é a diminuição entre a distância da prática pedagógica e a realidade cotidiana dos sujeitos da escola, adequando o trabalho às demandas e exigências dos/as estudantes. Diante disso, as necessidades, dificuldades e facilidades de cada estudante são explorados da seguinte maneira.

Desejamos contribuir para uma sociedade, justa, igualitária, pacífica, digna, democrática, onde todos possam usufruir dos seus direitos e cumprir seus deveres. A escola deve ter como finalidade a formação para a cidadania ativa e a educação para o desenvolvimento, assim como para uma sociedade global, não evidenciando a seletividade e nem o autoritarismo. Retidão, consciência crítica, cordialidade, esforço solidário e interesse do bem comum, são princípios imprescindíveis para se construir uma sociedade mais democrática e é papel da escola desenvolver e incentivar tais valores. Assim, formando cidadãos conscientes e ativos, agindo na construção de nossa história e da sociedade em que vivem como verdadeiros agentes de transformação. Ademais, a escola não deve ser apenas um meio de transmitir conhecimentos, mas de construção do cidadão, daquele que é capaz de buscar e reivindicar os seus direitos agir com integridade, respeitar as diferenças, preservar a cultura de sua nação. (PPP, 2020, p. 6).

O compromisso da comunidade escolar está baseado na promoção do desempenho pedagógico. A escola pretende contribuir com uma comunidade menos excludente e com mais oportunidades para os/as estudantes, priorizando uma educação através da participação dos/as alunos/as nas reflexões sobre direitos civis, sociais e políticos, observando a educação como acesso para determinados fins. Neste sentido, o trabalho docente é percebido da seguinte maneira através do projeto político pedagógico:

O professor é a peça fundamental neste processo por ser elo de ligação mais próximo entre a escola e a comunidade, por estar mais perto dos anseios, questionamentos e metas dos alunos. O professor deve esclarecer o educando sobre a importância de ser participativo nos projetos escolares, assim como na opinião crítica dos mesmos, no sentido de construir uma escola mais democrática e cidadã e demonstrando que a mesma, neste era de globalização, não pode ter um fim, em si própria. Além disso, a parceria, a relação amistosa e o interesse pelo bem comum são princípios fundamentais que devem abalizar quaisquer atividades escolares, a fim de democratizar as relações de poder dentro da escola e abrir aos alunos os espaços de participação. (PPP, 2020, p. 10).

O trabalho docente na modalidade da EJA requer uma prática caracterizada pela ação, reflexão e participação dos sujeitos envolvidos. É necessário considerar esses elementos e compreender que ensinar e aprender com jovens, adultos e idosos, implica levar em conta os conhecimentos prévios dos sujeitos, incentivando o reconhecimento de seus diversos saberes e sua relação com a vida fora da escola. Ambos os sujeitos professores/as e alunos/as devem se perceber como integrantes da EJA, marcados por uma cultura, conhecimentos, experiências, desejos e histórias individuais. Além disso, é necessário que ambos/as se reconheçam como sujeitos coletivos. Assim, a escola tematiza questões do cotidiano na execução dos projetos, principalmente a comunicação.

A dimensão pedagógica da unidade busca desenvolver uma prática voltada às exigências do mundo atual, a formação da consciência reflexiva dos sujeitos, comprometida com o desafio de ensinar e aprender, fazendo com que o/a aluno/a participe na construção do ensino e aprendizagens estratégicas, como, por exemplo, engajar os/as estudantes por meio de uma educação voltada à realidade dos/as estudantes.

A unidade escolar recebe pessoas com deficiência oferecendo, a partir do Núcleo Especializado de Apoio Pedagógico (NEAP), oficinas de psicomotricidade, linguagem e orientação familiar.

Sobre a avaliação da EJA, as diretrizes são estabelecidas pela SEMED/NI, sendo cumulativos com nota mínima de 5.0. Além disso, são realizadas análises pelos/as professores/as de forma semestral, através de trabalhos e pesquisas, testes e provas. Não obstante, ainda servem de avaliação a observação direta, testes, trabalhos em grupos, atividades diversificadas, autoavaliação, participação diária e em eventos e projetos, como seminários e feiras escolares e recuperações paralelas.

Com relação aos recursos de pessoal, a escola dispõe de diretor geral e adjunto, secretário, orientadores pedagógicos e educacionais, incentivador de leitura, dirigentes de turnos, regentes de turma, auxiliares administrativos, porteiros, auxiliar de merendeira e auxiliar de serviços gerais.

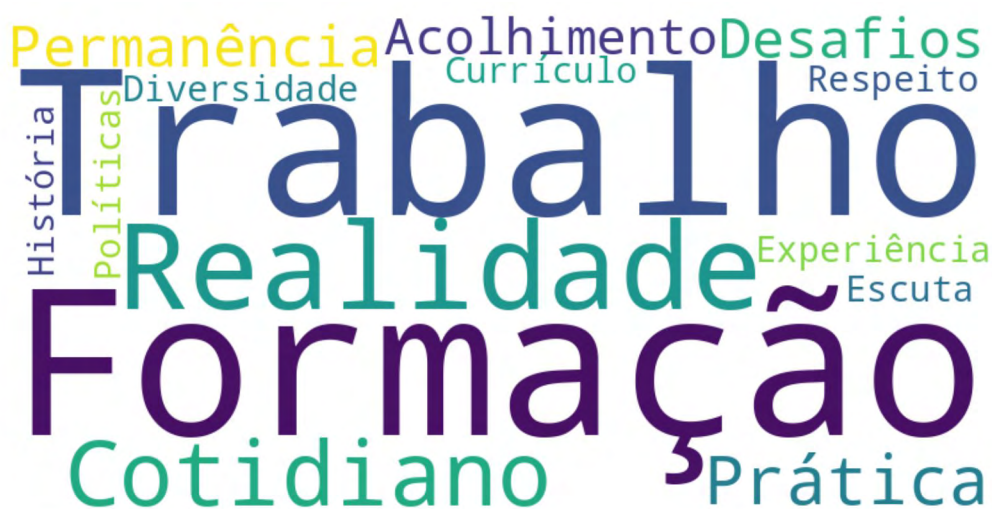
Apresentamos uma análise das escolas e o trabalho minucioso realizado durante as visitas de campo. Neste processo observamos de perto as práticas pedagógicas, a infraestrutura, os desafios e as conquistas de cada instituição, o que nos permitiu compreender como as políticas educacionais se traduzem em estratégias ou não nas escolas da EJA. Esta análise forneceu detalhes das complexidades da EJA em Nova Iguaçu.

CAPÍTULO III

DOCÊNCIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EJA: TRAJETÓRIAS E SENTIDOS DA ATUAÇÃO EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE NOVA IGUAÇU

Para iniciar este capítulo, optamos por apresentar as palavras mais repetidas nas falas dos/as professores/as durante as entrevistas, por meio da construção de uma nuvem de palavras. Esse recurso permitiu a visualização dos termos e a identificação de conceitos necessários durante a trajetória formativa das/os docentes, suas práticas e concepções de ensino na Educação de Jovens e Adultos para os sujeitos do contexto das escolas municipais de Nova Iguaçu.

Figura 14: Nuvem de palavras



Fonte: Acervo do autor.

Este capítulo tem por finalidade apresentar e discutir os dados empíricos obtidos por meio de entrevistas com docentes, orientadores/as pedagógicos/as e os/as gestores/as que atuam na EJA de Nova Iguaçu. As entrevistas foram organizadas de forma semiestruturada, objetivando a construção de um corpus qualitativo que permitisse a análise das trajetórias docentes, das concepções pedagógicas e das estratégias formativas mobilizadas nas práticas cotidianas da EJA em Nova Iguaçu.

A análise das entrevistas mostra as especificidades das vivências dos profissionais que atuam na EJA, considerando a complexidade de questões que atravessam a modalidade, como o público atendido, a precarização das condições de trabalho, a insuficiência de políticas de formação continuada dos/as professores/as, recursos e a permanência dos/as estudantes.

Ao organizar este capítulo, optou-se por estruturar os dados empíricos, a fim de respeitar as especificidades de cada contexto e preservar as narrativas apontadas. Dentro de cada um foram entrevistados professores/as, orientadores/as ou diretores/as. Tivemos dificuldades neste processo devido ao atendimento às turmas e à própria comunidade escolar. Encontramos, também, dificuldades de participação na realização da pesquisa.

Quadro 4 – Entrevista

<p>PERGUNTAS AOS/ ÀS PROFESSORES/AS</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual é a sua formação acadêmica e quais cursos de especialização ou formação continuada você realizou ao longo da sua carreira? 2. Há quanto tempo você atua como professor/a na EJA? O que o/a motivou a trabalhar nesta modalidade de ensino? 3. Pode descrever uma experiência marcante em sua trajetória na EJA que influenciou sua prática pedagógica? 4. Quais metodologias e práticas pedagógicas você utiliza em suas aulas na EJA? Como você avalia a eficácia dessas metodologias? 5. Quais são as principais adaptações pedagógicas que você faz para atender às necessidades específicas dos sujeitos da EJA? 6. Como você define a EJA e qual é a sua visão sobre o papel dessa modalidade de ensino na vida dos/das estudantes? 7. Como a sua formação acadêmica e continuada influenciou sua concepção de ensino na EJA? 8. Você percebe uma relação direta entre a sua trajetória formativa e as práticas pedagógicas que adota na EJA? Pode dar exemplos? 9. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao aplicar sua concepção de ensino na EJA e como você os/as supera? 10. Adoecimento docente na EJA é uma realidade?
---	--

<p>PERGUNTAS AOS/ÀS ORIENTADORES/AS PEDAGÓGICOS E/OU ORIENTADORES/AS EDUCACIONAIS</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual é o papel do orientador educacional/pedagógico na EJA da sua escola? 2. Quais estratégias você utiliza para apoiar os/as professores/as no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas? 3. Como você colabora com os professores para identificar e atender às necessidades específicas dos/as estudantes da EJA? 4. Você percebe uma correlação entre a formação dos/as professores/as e a execução de suas práticas pedagógicas na EJA? Pode dar exemplos? 5. Como a escola incentiva a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos/as professores/as ? 6. Quais são os principais desafios enfrentados pelos/as professores/as da EJA na sua escola e como o suporte pedagógico ajuda a superá-los? 7. Qual é a sua visão sobre a EJA e o seu papel na inclusão social e educacional dos/as estudantes? 8. Quais metodologias e práticas pedagógicas você considera mais importantes na EJA e como você orienta os/as professores /as a utilizá-las? 9. Como você avalia a EJA na sua escola ao longo dos anos? Quais mudanças mais importantes você notou?
<p>PERGUNTAS AOS/ÀS DIRETORES/AS</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como a EJA está organizada na sua escola? Quais são os principais desafios na gestão dessa modalidade de ensino? 2. Quais são as propostas e práticas adotadas pela escola para apoiar os/as professores/as na execução do trabalho docente? 3. Você percebe uma correlação entre a formação dos/as professores/as e a qualidade do ensino na EJA? Pode dar exemplos? 4. Como a escola promove a formação continuada através da organização do calendário letivo? 5. Quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos/as professores/as na sua escola e como a gestão escolar lida com essas dificuldades? 6. Como você avalia a oferta de EJA na sua escola ao longo dos anos? Quais mudanças mais importantes você notou? 7. Quais são as principais contribuições da EJA para a inclusão social e educacional dos/as estudantes na sua perspectiva? 8. Que melhorias ou mudanças você considera essenciais para a EJA na sua escola e na organização municipal?

A EJA, enquanto política pública, ocupa uma posição de luta histórica, contra a exclusão escolar vivenciada por sujeitos trabalhadores, jovens e idosos que, por muitas razões, não tiveram acesso ou permanência durante o processo de escolarização. A análise empreendida neste capítulo está ancorada em referenciais teóricos que problematizam a EJA em sua dimensão político-pedagógica. Esses autores/as fornecem subsídios para a compreensão das questões que operam nas práticas pedagógicas da modalidade, identificando a precarização estrutural e das questões que a afetam.

O tratamento analítico do material empírico está organizado a fim de preservar as dinâmicas institucionais e os contextos organizacionais próprios das escolas. Em cada uma delas, as falas dos/as entrevistados/as são observadas com base nos questionamentos propostos. O capítulo contribui para o debate sobre a configuração da modalidade, bem como para a crítica às políticas educacionais no âmbito da cidade de Nova Iguaçu e do Governo Federal que, sob a aparência de ampliação do acesso, reproduzem formas de precarização do acesso e permanência para os sujeitos demandantes.

Dessa forma, problematizamos o modo como os sujeitos constroem suas trajetórias no campo da EJA e como elaboram significados sobre o trabalho com sujeitos que retornam à escola em contextos marcados por exclusão social, desigualdade e precarização das políticas públicas.

Assim, é importante que se exija nas reflexões o entendimento de como as práticas e propostas problematizadas pelos/as professores/as anunciam uma determinada concepção de ensino na EJA, reconhecendo as especificidades dos sujeitos e as contradições imbricadas no processo de docência, na construção de uma prática educativa na perspectiva do território e das experiências construídas pelos sujeitos em sociedade.

No total, foram entrevistados quatorze profissionais da educação. Tivemos dificuldades nas entrevistas e muita resistência, tanto em relação ao tempo quanto em relação à vontade dos/as professores/as para sua realização. Para preservar a identidade dos/as entrevistados/as e garantir o sigilo da pesquisa, todos os sujeitos serão identificados ao longo do texto como “Professor/a 1”, “Professor/a 2” e assim por diante, conforme a ordem em que aparecem nas análises de cada escola. Essa codificação atende aos princípios da ética em pesquisa e permite

uma organização discursiva que respeita a singularidade dos depoimentos sem comprometer a integridade dos sujeitos e do pesquisador, que faz parte do quadro municipal.

Durante este capítulo, são apresentadas algumas imagens e registros produzidos por este pesquisador, com base em sua própria concepção de trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos. Tais registros fazem parte do cotidiano enquanto professor da EJA e expressam vivências, práticas e percepções construídas no exercício da docência.

3.1 Professor/a 1

O/a Professor/a 1 tem licenciatura em Geografia e pós-graduação em Ensino de Geografia, mantendo atuação, também, no setor da saúde, o que mostra uma diversificação no campo de atuação. O/a Professor/a relata “uma gratificação ao trabalhar com alunos mais velhos, mais novos e muitos sonhos para contar.” Ele observa que houve uma mudança no perfil de participação dos/as estudantes: “nos primeiros anos que eu trabalhei, havia maior participação dos alunos, mas agora estão muito preocupados com as notas.”

Essa constatação do/a docente é reflexo do processo de retorno dos sujeitos à escolarização com vistas à melhoria das condições de trabalho ou de ingresso nela. Como Afirmam Miranda e Araújo (2024), “essa é a realidade de muitos brasileiros que precisam decidir entre estudar ou trabalhar” (p. 6). Estamos aqui despossuídos da vivência que esse sujeito enfrenta, que é o subemprego e a uberização. Uma diversidade de estudantes trabalha com entrega de produtos utilizando suas bicicletas como forma de trabalho, sendo a escola a materialidade desse mecanismo de avanço a retomada de direitos por essa classe trabalhadora. Assim, o lugar social da escola é o do diálogo, contemplando a reflexão do que acontece para além das nossas realidades, sem deixar de levar em conta a realidade dos/as seus/as alunos/as.

No relato, o/a Professor/a aponta que sua prática tem sido construída empiricamente, a partir da observação do contexto de sala de aula e da tentativa de responder às demandas imediatas dos sujeitos da EJA. Essa postura reconfigura a centralidade da experiência no processo de constituição da prática docente mas,

também, aponta os limites da formação inicial, que não problematiza as dimensões históricas, políticas e epistemológicas da modalidade.

O/a Professor/a afirma: “ao perceber que alguém está faltando, eu comunico à turma para que me ajudem a falar com o colega, quem mora próximo vai na casa do faltoso e tento fazer um trabalho de valorização e parceria.” Nesse contexto, a EJA enfrenta uma flutuação, e ao mesmo tempo um desafio gigantesco que é a tentativa de permanência do sujeito na escola. Assim:

(...) com base nessas considerações que corroboram a importância da EJA e o descaso com que é tratada no Brasil, fica evidente que a carência de uma discussão maior sobre ela, que envolva, de fato, seus gestores, professores e educandos, e a carência de políticas públicas para o setor não são problemas de hoje (Fernandes, 2018, p. 33).

Diante desse cenário, o problema da ausência de uma política de permanência coloca o/a Professor/a como único/a responsável por este trabalho, tendo em vista o seu interesse na permanência da turma, da sua matrícula condicionada à escola e o não encerramento na sua condição de docência na EJA

O/a docente continua a entrevista sinalizando que “Nos últimos eu vejo que estamos mais seguindo uma pauta do que vai acontecer no bimestre aqui da escola do que discutindo a EJA, tem tempo que a gente não lê um texto pra falar como trabalhar com o adolescente.”

É importante o debate do que representa a modalidade na formação docente. Segundo Enio Serra (2020, p. 3):

(...) a EJA é aqui considerada como garantidora do direito de milhões de jovens e adultos trabalhadores à educação escolar respeitando-se e considerando-se suas necessidades enquanto sujeitos cuja condição de trabalhadores impõe outros modos de proceder as políticas públicas e o trabalho pedagógico.

Suporte e análise das alterações e mudanças da EJA estão aqui sendo inviabilizadas para o/a Professor/a no espaço escolar. Os conhecimentos que os/as estudantes carregam para dentro da escola necessitam de debates nas formações de educadores/as, independentemente da escolarização desses/as professores/as, implementando assim uma formação continuada pensada para os seus sujeitos, tentando pensar caminhos que são possíveis apenas com a reflexão.

O/a Professor/a acrescenta: “percebo que a EJA deveria ser mais restrita, com turmas separadas conforme perfil dos alunos mais velhos x mais jovens para diminuir conflitos entre gerações.” Apesar de reconhecer a importância da perspectiva apresentada pelo/a o/a Professor/a na entrevista, acreditamos que a escola é um cruzamento das mais variadas formas de pensar os sujeitos que nela estão inseridos. Seja na EJA, no horário regular, na universidade ou em outros espaços, sempre haverá essa variedade de condições. Além disso torna-se necessário não fragmentar os/as alunos/as da EJA, a marca da escola pública é o cotidiano da diversidade.

Como proposta, o/a Professor/a sugere: “turmas separadas por faixa etária para melhorar o aprendizado dos alunos mais velhos.” Para caminhar nessa direção apontada pelo docente, no entanto, seria preciso excluir o direito dos mais jovens acessarem à escola, negando mais uma vez a educação e sua sobrevivência no universo escolar. Vale ressaltar que “nem sempre a escola da EJA tem demonstrado estar preparada para o trabalho político-pedagógico com a diversidade, reforçando processos de exclusão, silenciamento, invisibilização, preconceito e intolerância” (Palhares; Silva, 2023, p. 18).

É importante mencionar que a EJA é o lugar dos mais jovens, é o lugar dos idosos, da diversidade, das mulheres mães e só é a modalidade que conhecemos por conta desse coletivo de alunos e alunas, não cabendo, assim, o enfrentamento da identidade da EJA.

A ausência da formação dos/as professores/as dentro do marco da necessidade é a principal dimensão que situa a EJA como política pública, auxiliando os/as trabalhadores/as da escola a compreenderem a relação de ensino e aprendizagem, as questões históricas e os processos educativos que se formam enquanto um pilar das possibilidades do trabalho na EJA. Os/as educadores/as que atuam na modalidade da EJA possuem em sua prática pedagógica diária uma grande responsabilidade, pois é essencial que compreendam as histórias de vida dos sujeitos e as experiências vivenciadas para pelos educados (Fernandes; Gomes, 2024, p.6).

São essas pessoas que ainda encontram um processo de discriminação, mesmo não percebido, também pelos sujeitos que promovem a educação, que não compreendem suas particularidades. É um tempo histórico diferente dos

anos 1980, 1990 e início dos anos 2000, quando as turmas eram compostas majoritariamente pelos senhores e senhoras. É fundamental a reflexão dos direitos e adequação de propostas pedagógicas na EJA a partir de processos de formação docente, para que a condição de permanência dos/as alunos/as seja colocada no campo da discussão.

3.2 Professor/a 2

O/a Professor/a 2 possui formação em Letras e complementação em cursos de pós-graduação de Mestrado e Doutorado. A formação do/a Professor/a é consolidada, porém sua entrada na EJA não foi antecedida por formação específica para a modalidade, o que mostra um padrão recorrente nos processos de formação docente. A docência na EJA, conforme observado em seu relato, foi “construída por meio de atividades demandadas pelos/as estudantes, trabalhos coletivos com o protagonismo dos sujeitos e na tentativa de estar atento para a permanência de muitas mães que reiniciaram seus processos formativos.”

Nesse contexto, o/a docente relata que “a entrada na escola pública em 2010 trouxe desafios que o motivaram por formação, tanto formal em cursos, quanto informal na troca com colegas experientes e leituras.” Ainda segundo o/a Professor/a, “a formação entre colegas é vista como uma das mais importantes, considerando que experiências compartilhadas ajudam a identificar o que funciona e o que não funciona em sala de aula”. Para ele/a, “o processo de ensino é percebido como cíclico: o professor experimenta práticas, reflete, ajusta as ideias e retorna para a sala de aula”. Além disso, afirma que “existe uma procura por fundamentação teórica para as práticas previstas em sala”.

A formação inicial do/a docente abrange os fundamentos da prática pedagógica e o cotidiano da sala de aula e sua aplicabilidade à EJA exige um deslocamento epistemológico que não ocorre automaticamente, tendo em vista que a modalidade requer abordagens pensadas para os sujeitos e nas mediações entre experiência e o cotidiano. Para isso, “outro elemento essencial para o qual se deve atentar em relação ao perfil e à formação do educador de jovens e adultos é a base teórica que irá fundamentar a sua prática” (Almeida; Mello; Souza, 2016, p. 8).

Nesse sentido, o/a Professor/a aponta que a construção de sua prática pedagógica é determinada pela aproximação do cotidiano, tendo em vista os aprendizados construídos fora da escola pela contextualização dos conteúdos e pela adaptação das propostas curriculares, que favorecem a convivência na sala de aula.

A esse respeito, relata: “no último ano, houve implementação da sala de aula invertida, uma metodologia ativa onde o aluno pesquisa o conteúdo antes da abordagem aqui, no início foi difícil, mas fomos aprendendo juntos.” Ele/a complementa dizendo que há “utilização de fontes variadas para pesquisa como livros da unidade, acervo próprio, internet, e material solicitado para que os estudantes levem à sala de aula.” O/a Professor/a afirma, também, haver “ênfase em atividades que desenvolvem escrita, pesquisa, recorte, colagem, valorizando a cultura do “mão na massa”, tentando reforçar que um outro sentido para apontar caminhos no itinerário pedagógico, organizando outras vivências para os/as estudantes. Observa ainda que “o uso de videoaulas foi uma prática anterior, mas notei maior participação com as metodologias ativas, mesmo sendo crítico com algumas delas.”

A ausência de formação continuada para atuar na EJA é mencionada, sendo compreendida como uma organicidade que compromete tanto o planejamento quanto a qualificação da ação docente, problematizando a complexidade do trabalho pedagógico na EJA e o escopo das políticas públicas que não colaboram com os aspectos emancipatórios da modalidade. Para Peixoto: “Para que essa cidadania possa ser alcançada, políticas públicas precisam existir, para que o alcance chegue às camadas mais necessitadas” (2022, p. 3).

Nessa direção, o/a Professor/a pontua: “a EJA é definida como esperança e continuidade, sendo alvo de ataques e enfraquecimento devido ao esvaziamento das turmas e falta de financiamento”. Também ressalta “a importância de incentivos do governo, como o programa Pé-de-Meia, que deveria ser para todos, para assegurar presença dos alunos que muitas vezes precisam trabalhar para sustentar suas famílias”. Um aspecto interessante citado é que “muitas mães frequentam a sala de aula junto com seus filhos, tornando a escola também um espaço familiar, isso não pode passar despercebido, tinha que ter uma sala de acolhimento aqui”. A partir disso, é possível perceber que a escola e as vivências

dos sujeitos não podem estar contrárias às situações que colocam esses sujeitos à margem da sociedade.

Por mais lento que seja o processo de colocar a EJA na centralidade da discussão política, exige-se uma articulação capaz de criar e construir uma escola humanizada, afetiva e preocupada com as inquietações que orientam o trabalho pedagógico. Assim,

[...] a escuta e o diálogo devem ter lugar privilegiado nas salas de aula da EJA, como fonte para conhecer os alunos e assim dar voz e vez a eles. São atitudes e ações didático-pedagógicas essenciais para garantia de uma educação humanizadora, propiciando novos campos de interpretações e de pontos de partida para o processo de aprendizagem (SILVA; OLIVEIRA; SOUZA, 2023, p. 273).

Quanto ao CEJADNI o/a Professor/a cita que “o Centro de Referência a Distância da EJA é visto com ressalvas: o ideal é fortalecer a EJA da escola, não podemos só pensar na certificação”, e que “destaca-se ainda a importância de infraestrutura melhor para várias escolas e políticas de inclusão digital”. Ele menciona, como exemplo, que “creche para mães e avós em salas da EJA são destacadas como políticas positivas”.

É possível identificar, no discurso do/a Professor/a 2, uma preocupação com as histórias de vida. “Nossos alunos entram em lugares que negam as suas existências, são espaços que os silenciam, espaços de dominação”. Assim, ao refletir sobre essa questão, é necessário o olhar sobre o cotidiano, onde a experiência e a formação darão voz para as narrativas reproduzidas na sala de aula. É dessa persistência que nasce um acompanhamento afetivo e indispensável para a EJA.

Sobre a rotina profissional, o/a docente afirma: “o adoecimento docente é considerado uma realidade em todos os lugares da escola brasileira, especialmente devido à sobrecarga de trabalho onde muitos professores têm turnos”. O/a Professor/a aponta ainda o “sentimento de desvalorização devido aos salários defasados e falta de reconhecimento do que ocorre na escola” e o “adoecimento, a precarização estrutural e as não-políticas de gestão pública”.

Embora a trajetória do/a Professor/a 2 se dê num contexto de uma base formativa, a carência de políticas específicas voltadas à formação docente na EJA

reforça os limites da profissionalização, mantendo o/a educador/a em uma posição de autogestão pedagógica diante de demandas do cotidiano e, muitas vezes, invisibilizados/as dentro da rede de Nova Iguaçu. Há uma questão importante quando se fala em formação, pois:

(...) A superficialidade da formação dos educadores da EJA, permite que as fragilidades sejam também representadas no processo de ensino-aprendizagem. O fato de não se garantir uma formação específica na qual se discuta realmente as concepções da modalidade e os pressupostos metodológicos a serem nela priorizados demonstra a concepção de que para a EJA qualquer tipo de formação basta, até mesmo a falta de formação (André; Andrade, 2022, p. 5).

Por fim, propõe: “buscar e compartilhar estratégias para fortalecer políticas de permanência para alunos da EJA, incluindo iniciativas como creches e salas de acolhimento”. Segundo ele, é preciso “aumentar a oferta de formação continuada e apoio à saúde mental para docentes da EJA”. Nesse contexto, defender os caminhos de formação de professores é o reconhecimento da luta da EJA frente a uma cultura desfavorável à classe trabalhadora, transformando os caminhos da escola e o sentido da educação pública.

3.3 Professor/a 3

O/a Professor/a 3 apresenta uma trajetória na EJA bem consolidada, com formação inicial em História, especialização lato sensu em História do Século XX e mestrado na área da Educação. Apesar do percurso formativo, observa-se que a atuação na EJA não decorreu de uma intencionalidade de atuação profissional previamente definida, mas foi sendo constituída a partir da prática escolar e da necessidade de dobrar a sua carga horária para complementação da renda. Sua formação inicial e continuada não abordou as especificidades da modalidade, que exige dos/as docentes uma marca de trabalho atenta para as necessidades dos/as alunos/as. As instituições de ensino superior devem repensar a organização de seus currículos, incluindo a Educação de Jovens e Adultos em todos os cursos (Gomes, 2023).

O/a docente reconhece que seu envolvimento com a EJA exigiu a construção de um novo repertório didático-metodológico na sala de aula, ainda que esse processo tenha ocorrido de forma não orientada pela Secretaria

Municipal de Educação. A ausência de políticas específicas de formação para a modalidade é percebida como uma questão pelo/a professor/a ao relatar que “Quase não há formação pra gente que trabalha de noite, é uma vez no ano um encontro de 4 horas anuais”, o que limita a construção de práticas apropriadas às da educação emancipatória proposta na EJA.

Essa construção metodológica de práticas pedagógicas, segundo o/a Professor/a, deriva da atenção ao contexto dos/as alunos/as. Ele/a, também, sinaliza que “o início dos conteúdos planejados para o bimestre é organizado com experiências deles para desenvolver os temas.” Sua prática é corroborada pelas ideias de Paulo Freire, com um ensino dialógico e menos tradicional. Segundo Nascimento e Silva (2020, p. 4),

(...) As contribuições de Paulo Freire para o campo da educação foram tecidas a partir da crítica ao modelo tradicional de educação, cujos métodos de aprendizagem consideravam o conhecimento como algo estático, que não admitia mudanças, não estimulando o desenvolvimento da consciência crítica.

Ele/a destaca, ainda, que: “adapta sua explicação em sala de aula, modificando os conteúdos que forem precisos, tornando as atividades próximas deles e só depois apresento exercícios outros conteúdos ou um nível maior do conhecimento que está sendo discutido”.

Embora o/a Professor/a relate o uso de estratégias pedagógicas, como vídeos, fragmentos de textos e materiais de apoio adaptados, fica posto novamente que a adaptação do trabalho é resultado de uma prática individualizada, construída a partir da concepção dos/as docentes e das dificuldades dos/as estudantes, não de uma proposta pedagógica e formativa coletiva, organizada pela Secretaria de Educação. É, novamente, a caracterização do tensionamento entre formação acadêmica e formação para a EJA, trazendo a necessidade de uma proposta docente que reconheça a especificidade da modalidade como campo de saber e de prática e que essa seja, de fato, discutida nas universidades e nos espaços de formação docente.

Nessa perspectiva, algumas experiências vivenciadas em sala são citadas pelo/a o/a Professor/a: “Situações cotidianas, como relatos de agressão ou notícias do dia a dia, são trazidas para a sala e eu integro ao aprendizado, unindo

conteúdo e vivência das mais variadas”. Essa estratégia utilizada pelo/a o/a Professor/a se constrói na relação prática e teórica, reconhecida ao destacar que “as conversas informais contribuem para uma sala de aula muito integradora, todos querem participar, é importante dar voz para eles, o lugar às vezes onde eles falam é apenas na escola”. Para Sanceverino *et al.* (2023, p. 43), “Na EJA, é preciso compreender que os estudantes vivem problemas como preconceito, vergonha, discriminação, críticas, dentre tantos outros e que tais questões são vividas, tanto no cotidiano familiar quanto na vida em comunidade”.

A atuação do/a o/a Professor/a é atravessada por uma crítica ao modelo escolar tradicional, que, segundo ele/a, não responde às especificidades dos sujeitos da EJA. Ele/a aponta que este modelo se encontra em processo de esgotamento, sobretudo para a construção de uma educação oferecida às camadas populares, compromissada em reverter a situação dos seus sujeitos frente às desigualdades sociais.

Na prática cotidiana, adaptações pedagógicas são desdobramentos necessários diante das condições de exclusão social que envolvem os sujeitos da EJA. O/a Professor/a relata, por exemplo, práticas como sala invertida e modificações em diferentes materiais didáticos, além da reinvenção de explicações, já que “nem sempre o material encontrado não é suficiente ou adequado”. O/a docente também sinaliza que os/as alunos/as apresentam uma “baixa autoestima e medo de errar”. A presença dessa fala do/a docente afirma um respeito do seu olhar para com a proposta que é a apresentada por ele/a para a educação popular, ampliando uma educação que se dedica para superar as condições dos/as estudantes. Como ele/a afirma: “Promovo a autoestima, trabalho o medo de errar gosto que eles falem, coloquem para fora as suas dificuldades”.

A formação deste/a professor/a lhe fornece um embasamento teórico importante, mas a ausência de articulação entre essa formação e políticas de suporte continuado para os/as professores/as reafirma a fragilidade da modalidade no município. Assim sendo, a formação dos/as professores/as da EJA, na maioria dos casos, é mobilizada na dimensão da busca individual dos próprios sujeitos, chamada autoformação. Segundo Will, Cerny e Espíndola (2023, p. 11), “autoformação é defendida como uma ação individual de aprendizagem autodirigida, de responsabilidade do professor, isso possibilita que ele seja participante ativo

em seu aprendizado profissional”. É um processo de construção que vai se materializar na sala de aula, a partir das experiências docentes e da forma como esses/as professores/as concebem seu público. Os/as professores/as acabam sendo fruto do seu próprio conjunto de experiências.

Essa precariedade é sentida também nas condições de trabalho, como aponta o/a Professor/a ao comentar sobre a saúde dos/as docentes: “Adoecimento é real pra gente, falta de recurso, às vezes eu quero fazer alguma coisa e não dá, especialmente em municípios da Baixada Fluminense, a gente vai cansando, vai fazendo o básico, mas aí você olha para o aluno, você continua e bola pra frente”. O/a Professor/a enfatiza que a “Dificuldade de manter o ânimo e a sobrecarga do trabalho puxa a gente para trás”.

Assim, a análise das falas do/a docente sinaliza um risco do agravamento das más condições de trabalho na rede. Ao relacionar teoria e prática, como exemplificado nas experiências narradas, o/a docente mostra que “metodologias engessadas não funcionam na EJA”, e destaca a importância de um/a professor/a atento/a. É nessa tensão entre busca e novas possibilidades pedagógicas e improviso, formação e experiência, que se constrói a docência na EJA, superando os limites e mostrando que educar é um processo que implica um propósito coletivo entre estudantes e professores/as.

3.4 Professor/a 4

O/a Professor/a 4, formado em Matemática, relata atuação recente na Educação de Jovens e Adultos, com tempo de docência inferior a dois anos. Sua trajetória formativa não foi contemplada pela discussão e especificidade da EJA. O/a docente reconhece que parte do seu trabalho docente na EJA foi construído na “tentativa de relacionar a matemática com o que os alunos precisavam aprender”. Embora mencione que as disciplinas pedagógicas da graduação tenham colaborado em certa medida para o desenvolvimento da didática, sua atuação na EJA é feita por “experimentações de aula”, conforme descrito por ele/a, para tornar o conteúdo matemático algo que, segundo ele/a, “não dê medo em quem está aprendendo”.

O/a Professor/a afirma que: “em determinado momento do meu trabalho, eu me sinto sozinho, sou eu com os alunos, eu tenho que recorrer para uma práti-

ca matemática que dê resultado, aí o aluno volta”. A escola enquanto instituição social também colabora para a solidão do trabalho docente, tendo em vista o ato individual de ensinar. Destacamos, também, que na escola temos um tempo que precisa ser cumprido e que infelizmente nem sempre é o suficiente para muitos/as professores/as.

Segundo o/a Professor/a entrevistado/a, “a minha adaptação pedagógica foi aprendida na faculdade, usando os objetos de conhecimento, já o convívio com os alunos me permitiram olhar essa prática e perceber se eu iria continuar ou parar”. A formação em licenciatura para este/a docente é valorizada como elemento de apoio, mas a experiência cotidiana determina as possibilidades de educar e de transformar as demasiadas lutas que se produzem na escola, exigindo de nós uma educação com identidade e respeito aos direitos dos sujeitos.

O discurso do/a professor/a mostra uma percepção que desperta preocupação com seus/as alunos/as, entendida como meio para promover o acesso a níveis posteriores de escolarização e, eventualmente, à formação superior. Essas preocupações, segundo ele/a, são coletivas: “Todos nós professores dessa escola queremos que eles cheguem na universidade, não tem tempo certo pra chegar na universidade”. Assim, a menção do/a professor/a é uma resposta para o silenciamento desses sujeitos. Essa constatação dá voz às mulheres da EJA, trabalhadoras de dia e estudantes após o trabalho, visibiliza o/a jovem que, por algum motivo, foi excluído/a no processo de escolarização do horário dito como regular e dá lugar de chegada para os idosos e adultos que sonharam com seus netos e filhos na universidade, e que agora podem chegar a frequentar esses espaços garantidos pelo direito à educação. Segundo Lima (2008, p. 13): “Em sala de aula, o importante não é depositar conteúdos, mas despertar uma nova relação com a experiência vivida”.

Sobre isso, o/a entrevistado/a afirma: “a EJA melhora de vida aos alunos, ele tem um diploma e consegue assinar a carteira, ainda que o salário seja baixo. A comunidade olha esse cara lá e também quer chegar lá”. Esses sonhos são reavivados na sala de aula com um coletivo de docentes que motiva e orienta os/as seus/uas estudantes, repensando as formas de educar. Os antigos padrões de pensar a escola de maneira classificatória, excludente e tradicional não cabem na EJA. Quanto maior a compreensão da modalidade pelos/as seus/uas educadores/

as, melhor será o contexto de aprendizagem e o processo de mediação das dificuldades. Segundo Barbosa (2017, p. 21), “Os educandos chegam à EJA trazendo suas experiências, e com a ideia que a escola é a mesma por eles já frequentada, mas se deparam com um sistema diferente, onde o educador tem outro papel”.

Quanto à prática pedagógica, o/a Professor/a relata que: “utiliza-se uma didática diferenciada, facilita ensino, pois o público da EJA apresenta várias formas de aprender. Eu não faço distinção entre jovens e idosos em termos de metodologia, mas o foco em simplificar e fazer uma matemática fácil”. O/a docente avança na perspectiva crítica de entender que os sujeitos chegam de maneira diferente no contexto escolar. Essa provocação mobiliza não só o trabalho do/a professor/a mas, também, a proposta da escola, tensionando assim as redes municipais representadas pelos governos locais. Essa diversidade de contextos de aprendizagem, não pode ser um critério mas, sim, uma proposta de estratégia que dê conta da diversidade de sujeitos e de percursos individuais.

Para o/a Professor/a, “a rotatividade dos estudantes colocam a nossa escola no campo pedagógico vulnerável”. Segundo o/a docente, “não apenas compromete a elaboração de práticas e projetos, mas também a escola que queremos fazer”. Um ponto de atenção ao que foi referenciado pelo/a docente é a flexibilização do trabalho na EJA. A vida desses sujeitos para além da escola deve estar atenta para os temas sociais, entendendo que o currículo na modalidade é flexível e a ausência do sujeito na sala de aula não está relacionada apenas com a forma como o/a professor/a ensina e aprende mas, também, com um universo externo que deve ser levado em consideração, questionado e implicado no debate da escola.

Em relação ao adoecimento de professores/as, não é visto pelo/a docente como algo que surge na EJA. “O que adocece o professor é a sala de aula do dia com mais de 40 alunos, o que me adocece é ter que trabalhar de manhã, de tarde e de noite para viajar em janeiro, o que me dá medo é minha turma fechar porque na sexta não vem ninguém”. É importante mencionar que:

(...) Um dos maiores problemas da categoria docente nas últimas três décadas é o excesso de trabalho e a falta de tempo para dedicar-se ao aprimoramento na profissão. O tempo é escasso para o professor que leciona em duas ou três escolas, que possui seis turmas, mais de 200 alunos e que trabalha em três turnos diariamente. O período destinado ao trabalho e o período que

o professor dedica à sua vida privada se entrelaçam de tal modo que o profissional trabalha durante o seu horário de almoço, jantar, nas madrugadas, feriados e finais de semana. (Piovezan; Dal Ri, 2021, p. 10)

É um contexto que demanda compreender tanto os/as professores/as como os/as alunos/as. A extrapolação de carga horária para garantia de uma melhoria de vida dos/as professores/as é exemplo da precarização docente, intensificando a exploração devido aos baixos salários nas redes públicas de ensino.

3.5 Professor/a 5

Observa-se, nas análises da fala do/a professor/a, o que tem sido recorrente em outras trajetórias docentes na EJA de Nova Iguaçu: a ausência de formação inicial voltada para a modalidade. Assim como o/a Professor/a 5, que afirma ter iniciado sua atuação na EJA “sem preparação específica durante a graduação”, o/a Professor/a, também, menciona que “é formado em História, mas nunca fez um curso voltado para a EJA.” Sua entrada na modalidade não foi por escolha inicial, mas resultado de uma aproximação com o cotidiano da escola: “meu primeiro contato com a EJA foi quando eu trabalhava na secretaria da escola, experiência que me permitiu observar a vida daquelas pessoas que chegavam para se matricular na escola”.

A transição do trabalho administrativo do/a Professor/a para a prática docente em sala de aula mostrou um processo formativo com muitos sentidos para o/a docente. A prática na EJA exigiu dele/a uma mudança de postura, pois “a gente tem que adaptar tudo o tempo inteiro”. Os sujeitos da EJA são diversificados, o que exige um princípio educativo de incorporar, no trabalho, a concepção de sujeitos histórico-sociais, percebendo, assim, os saberes que seriam necessários para o trabalho pedagógico, superando a escola tradicional e a visão conteudista sem relação com o cotidiano.

O/a Professor/a relata que “o maior desafio é manter os alunos motivados, porque eles chegam muito cansados, com muitos problemas de casa, do trabalho”, o que demonstra a complexidade dos contextos vividos pelos/as estudantes e a exigência de uma perspectiva pedagógica comprometida com essa realidade. O/a Professor/a, em sua fala, reconhece a escola como “a política mais importan-

te da comunidade”. Ao assumir esse compromisso, o/a docente concebe a EJA como uma política de importância para a classe popular, ampliando a melhoria na qualidade de vida, de trabalho e de posição social.

As condições de atuação, na fala do/a Professor/a 5, mostram que sua prática tem sido construída pela observação das demandas dos/as estudantes: “o conteúdo de história é escolhido por mim a partir do interesse deles. Se eu vejo que eles estão boiando, eu recomeço do zero”. O/a Professor/a destaca: “a gente aprende mesmo é fazendo, vendo o que funciona e o que não funciona com cada turma”. Ele/a observa colegas com outras estratégias, como o uso da música em sala, mas prefere manter “um estilo próprio”, uma forma dele/a de pensar a História para a classe popular.

A metodologia de trabalho do/a professor/a valoriza as histórias e ideias dos/as estudantes como partes importantes do conhecimento. Em suas palavras: “uso roda de conversa, experiências de vida, às vezes conto alguma coisa da minha história, e eles se interessam mais”. Conforme Nascimento,

O professor que trabalha com turmas da EJA deve relacionar os conteúdos com a vida dos alunos, tudo deve estar contextualizado, ter sentido existencial. Este além de ser mediador da informação e do conhecimento deverá ser também um incentivador, estimular, aguçar diariamente seus educandos, para que estes não desistam e assim evitar a evasão escolar sendo este outro grande desafio a ser superado. (2022, p. 354).

A aproximação do conhecimento com a realidade dos/as estudantes é uma forma de dar espaço para esses sujeitos na própria concepção de História. Segundo o/a Professor/a: “quando falo de Revolução Industrial, por exemplo, comparo com o trabalho deles hoje, com salário mínimo, sem carteira assinada, com os problemas que eles encontram”. Essa construção da História para a vida cotidiana aproxima a prática docente de uma perspectiva crítica, ainda que não nomeada como tal pelo/a professor/a.

No que diz respeito às condições de trabalho e à saúde docente, o/a Professor/a sinaliza uma questão importante. Ao contrário de percepções que associam a docência ao adoecimento, ele/a afirma que “não sinto que a EJA adoeece a gente como outros segmentos”. Para ele/a, o ambiente “é mais respeitoso, e o reconhecimento por parte dos estudantes funciona como combustível. Eles agradecem,

valorizam a gente, e isso motiva muito”. Ele/a destaca ainda que as formaturas são momentos muito importantes na EJA: “ver eles formados, com família, emocionados, é o que dá sentido ao trabalho da gente na escola”.

O/a Professor/a sinalizou um relato importante. Segundo ele/a: “o Marcelo foi um aluno que me marcou. Ele queria aprender mais, ia além do que a gente pedia. Inspirava os outros. Eu ficava perdido, mas ele me fazia buscar mais para ensinar”. Esse reconhecimento da participação do sujeito contribui para a entender da importância da EJA como espaço de transformação das vidas da classe popular. A experiência desse estudante, mesmo em contextos de pobreza e negação de direitos, indica que há sujeitos que encontram na escola um lugar de reconstrução de suas trajetórias. É necessário que a escola ofereça uma educação de qualidade e não aligeirada, sendo essa a nossa função em escolas como as de Nova Iguaçu, respeitando os/as estudantes e permitindo a construção de conhecimentos por eles/as.

Os/as estudantes da EJA não podem ser compreendidos/as como pessoas atrasadas quando pensamos em conhecimento e escolarização. A EJA tem um formato de aprendizagem próprio e com características dessa população, que não deve ser infantilizada. É o/a professor/a quem deve ter essa sensibilidade, compreendendo a EJA como a construção de um conhecimento com dignidade, numa perspectiva da diversidade.

O/a Professor/a demonstra preocupação com a fragilidade da EJA nas redes públicas municipais: “é muito triste ver que estão fechando turmas de EJA, ou que tem escola que só abre se tiver número mínimo. Eu fico acompanhando as notícias, aqui eu não vejo muito isso”. Essa situação de fechamento de escolas ou turmas de EJA em outras redes de ensino compromete as ações pelo fortalecimento da EJA e sinaliza uma desvalorização da modalidade nas políticas públicas, principalmente no ano da EJA, diante do andamento do Pacto EJA em suas diferentes ações que estão se concretizando nas redes de ensino de todo o país.

A ausência de políticas públicas na rede de Nova Iguaçu também aparece nos relatos do/a Professor/a 5, que identifica essa falha na gestão municipal e que responsabiliza o/a professor/a pela permanência ou evasão dos estudantes. O/a Professor/a, mesmo sem utilizar o conceito de responsabilização, expressa esse

sentimento ao afirmar que “cada professor faz o que pode. A gente tem muita troca, a gente se vira pra EJA ficar cheia, mas sempre tem aquela preocupação”.

Dessa forma, os relatos apontam para um modelo de trabalho docente que se constrói na experiência prática, no dia a dia da escola e nas trocas. A formação é cotidiana e compartilhada entre pares. Ainda assim, o/a Professor/a demonstra compromisso em construir um trabalho com responsabilidade e oportunidades de desenvolvimento dos/as estudantes. Para o/a Professor/a: “ensinar é trocar. Eu troco toda hora e todo dia. Vou me aposentar nisso”.

Essa docência, embora sem formação inicial, se fundamentou na escuta, nas leituras e na reinvenção do cotidiano docente. O/a docente reafirma o papel da EJA como espaço de dignidade e numa proposta de construção coletiva com os sujeitos, rompendo com o movimento cíclico de reprovações, evasão e consecutivas entradas e saídas da escola.

3.6 Professor/a 6

O/a professor/a 6 possui formação inicial em História e Pedagogia e informou que não realizou nenhum curso com a temática da EJA, antes de atuar na modalidade. Sua trajetória teve início com a necessidade de ajuste de carga horária e ele/A destaca que sua docência na EJA tem apenas um ano e meio. O/a professor/a sinalizou que, inicialmente, a condução das suas práticas se baseava na observação do trabalho de outros/as professores/as e, também, na busca de material que auxiliasse na construção do conhecimento com esses/as estudantes.

Essa dinâmica do/a professor/a 5 se repetiu com o/a professor/a 6, afirmando que “aprendi sobre o funcionamento da EJA na sala de aula, observando e aproveitando oportunidades no trabalho”. O/a professor/a sinaliza que sua formação em Pedagogia e em História não incluiu um debate específico sobre a EJA. Ainda, assim, desenvolveu formas próprias de lidar com as especificidades, tentando integrar os conhecimentos dos/as alunos/as. Para o/a professor/a, “há muitas coisas que podem ser feitas na EJA, mas o principal é o professor saber ouvir aquela senhora que chega cansada na escola depois de um dia limpando a casa dos outros”.

Para o/a professor/a, “a prefeitura poderia fazer mais coisas, poderia dar uma bolsa, pagar um valor”. Essa ausência de uma política de EJA é mencionada pelo/a professor/a que entende que “a EJA é vista como uma oportunidade para pessoas que não tiveram acesso à educação lá atrás, alguma coisa deu errado, a escola pode não ter funcionado bem”. Nesse ponto, o debate na fala do/a professor/a avança para a compreensão, do ponto de vista pedagógico, de que a escola é o caminho para oferecer condições para que os/as estudantes retomem o seu lugar de protagonismo enquanto sujeitos que, durante muito tempo, tiveram suas garantias negadas pelo não acesso à educação.

O/a professor/a afirma que: “a escola precisa incentivar e apoiar os estudantes da EJA para que não desistam”. Nesse sentido, ele aponta que o cerne do debate sobre ensinar na EJA é a “adaptação e aproximação com os alunos”. Segundo ele/a, “sempre inicio meu trabalho olhando no olho e me aproximando dos alunos.” Para ele/a, essa abordagem é a principal para “ser feliz como professor da EJA”. É possível notar uma prática em que o/a estudante está no centro da construção do saber e em que o/a docente tem um compromisso com a educação de jovens, adultos e idosos.

Segundo ele/a, “o conteúdo não pode ser um bicho de sete cabeças”, mas reconhece que a infrequência é um dos maiores problemas na sala de aula. Segundo seu relato, “a preocupação com a presença dos alunos é todo dia”, sendo mencionada a necessidade de “torcer” diariamente para que os/as estudantes não falem.

Para tentar contornar essa questão, há uma estratégia com o uso do WhatsApp: “utilizo o contato via WhatsApp, tanto em grupo quanto individualmente, para falar pra eles que hoje tem aula”. Essa prática é uma forma muito conhecida nas unidades escolares, principalmente após a pandemia de COVID-19, quando o trabalho, e suas demandas, invadiu os celulares de professores/as, corroborando com uma outra concepção de fazer educação de maneira mais imediatista, que leva a um processo permanente de trabalho na escola. É, novamente, a marca da ausência de uma política pública de EJA, em que os/as professores/as desenvolvem formas alternativas de acolhimento e de tentativa de evitar a evasão escolar.

Ele/a reafirma que “valoriza a criação de uma relação de confiança com os alunos e atender individualmente os problemas de cada um”, e afirma que procura sempre “trazer novidades a cada aula”. Nesse sentido, Rodrigues orienta que

A relação professor-aluno precisa ser uma relação de confiança a partir da qual os alunos se sintam à vontade para expor opiniões e dar sugestões. Na EJA, a sala de aula deve ser o lugar onde o professor trabalha com transparência e clareza seus objetivos, fazendo com que o ambiente seja propício à aprendizagem (Rodrigues, 2025, p. 4).

O/a professor/a observa que “muitas das histórias de vida dos estudantes são um exemplo para mim, olho nas histórias de alunos que passam por cada situação, obrigações familiares ou necessidade de trabalhar ou de um outro trabalho digno”. De modo geral, o/a professor/a está preocupado com seus estudantes, num diálogo sistemático de conhecimento das necessidades, objetivando, como ponto de partida, a realidade do seu público. Mas é notável, nas falas do/a professor/a, um receio do fechamento de sua turma ou da saída dos/as estudantes.

O/a professor/a demonstra muita inquietação, questionando sempre o seu próprio processo de trabalho como forma legítima e principal de permanência dos sujeitos na escola. Ele/a compreende que os processos formativos são importantes para uma aprendizagem coerente e facilita para que seus/as alunos/as aprendam de diferentes maneiras. É notável um conhecimento dos/as estudantes por parte do/a professor/a: “eu sei quando eles estão com sono”. Diante disso, o/a docente oportuniza e favorece um saber vantajoso e articulado para mobilizar os/as e alunos/as da EJA.

3.7 Professor/a 7

O/a Professor/a 7 tem formação inicial em Pedagogia, complementada, também, pela licenciatura em História e mestrado em Educação, mencionando a participação em cursos de formação continuada ao longo de sua trajetória. Sua atuação na EJA já ultrapassa 30 anos: “Sou professor por cerca de 30 anos, atuando principalmente na EJA. Recém-aposentado da Faetec como professor de História, ainda em atuação em sala de aula à noite”. Isso lhe confere uma experiência modalidade, construída em paralelo à experiência na Educação Básica, onde atua, também, durante o dia. Ainda assim, ele/a participou de algumas formações continuadas por interesse pessoal, desde que acessou a modalidade.

A prática docente, conforme descrita pelo/a entrevistado/a, foi sendo elaborada por um conjunto de dificuldades: “Ninguém nasce pronto para dar aula

numa sala onde o aluno tem a sua idade, é difícil, mas possível, é triste em algumas vezes, mas é a nossa tarefa”. O/a Professor/a afirma que o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem, do contato entre os idosos e a juvenilização, exigiu dele/a a construção de estratégias pedagógicas aproximadas das vivências dos/as alunos/as. Para Oliveira, “A juvenilização da EJA passou a ser uma realidade de âmbito nacional, que necessita de um olhar mais atento e de um projeto pedagógico específico, uma vez que a educação de jovens e adultos, por si só, já carece de uma ‘reforma’ mais voltada à sua realidade” (Oliveira, 2020, p. 40).

Sobre suas estratégias, ele/a afirma: “vídeos principalmente do Youtube, textos antigos, fragmentos curtos e leitura individual e coletiva em todas as suas aulas”. Segundo o/a Professor/a: “Independente da disciplina, temos que ser professores alfabetizadores, incentivo o aluno para admitir dúvidas e erros, o erro é bom para o professor que deseja ensinar”.

O relato do/a Professor/a mostra também um processo de autoformação pedagógica, no qual a experiência é ressignificada como campo de construção de saberes. Essa perspectiva, embora importante, não substitui a necessidade de políticas públicas de formação continuada, estruturadas e em diálogo com os/as docentes da rede, debatendo a experiência, os referenciais teóricos e as diretrizes da modalidade. Ainda que mencione um esforço para integrar conteúdos escolares com questões do território e trabalho, O/a Professor/a não relata a existência de uma proposta de debate e construção de projetos coletivos para a modalidade na unidade escolar. Tal ausência contribui para a fragmentação das práticas pedagógicas.

Como ele/a expressa: “A experiência dos professores, estar junto na roda falando sobre a educação de jovens e adultos, às vezes ensina mais do que os cursos”. A situação do campo da EJA na Cidade de Nova Iguaçu e as relações com processos formativos docentes apresentam uma situação complexa. Os discursos dos/as professores/as parecem se repetir: “Falta formação”, “não há espaços dialógicos” e “não há política pública permanente para os professores da EJA”. Os/as professores/as têm consciência dessa ausência e entendem a escola como lugar de apropriação intelectual, por mais que algumas práticas evidenciadas pareçam de um escopo escolar mais tradicional.

Dessa forma, embora o/a Professor/a 7 demonstre sensibilidade pedagógica, trajetória robusta e disposição para o exercício da docência, sua formação

permanece condicionada à ausência de diretrizes curriculares de uma política pública de formação que reconheça a EJA como campo de discussão profissional. Sua prática se configura, assim, como um esforço individual de resistência frente à invisibilidade da modalidade em Nova Iguaçu, operando com a improvisação e da autogestão docente.

O/a Professor/a aponta sugestões para o trabalho docente: “Promover mais projetos interdisciplinares de debates para favorecer a comunicação entre os estudantes, precisamos de mais práticas de leitura e buscar um modelo de EJA para melhor atender as realidades dos alunos”. Essa escola, enquanto lugar de aprendizagem e experiência, é um lugar que deve falar dos sujeitos. Os conflitos não serão eliminados, pois a escola é esse cruzamento das mais diferentes vivências e informações, tudo se reúne na escola. É impossível não conciliar a partilha das múltiplas contradições sociais em favor de uma postura de trabalho docente na qual o objetivo é aprender e mobilizar os saberes.

Outro ponto abordado pelo/a Professor/a é a ideia de desresponsabilização, mesmo que o conceito não seja citado em suas falas. O/a Professor/a detalha: “eu participo sempre das ações de mobilização no bairro, alugo carro de som, faço o rateio para comprar os kits de sorteio, mas eu acho um absurdo a prefeitura não chegar junto”. Essas ações citadas pelo docente são recorrentes para quem atua na EJA, o/a docente exige a participação do aparato público na relação de busca por estudantes.

O/a Professor/a sintetiza que a política de EJA no país precisa configurar o direito à educação e este deve ser assumido pelas redes de ensino. É nessa trajetória histórica que se encontra a EJA, diante de enfrentamentos por uma educação que seja percebida nos debates das políticas públicas, sobretudo para os sujeitos da modalidade, em contexto de precarização e exclusão.

O direito à escolarização dos/as alunos/as da EJA ultrapassa o fato de estarem presentes na sala de aula. Para o/a Professor/a, “esse aluno vai pra casa e continua sofrendo, sofre porque não tem acesso ao médico, sofre pela questão do transporte, não tem internet em casa, divide o quarto com mais de quatro pessoas”. É a tensão sobre o acesso legal a espaços que não são encerrados na escola, e que de alguma maneira deveria orientar as políticas de educação para a classe popular. Para Cunha:

Só é possível entender a história da EJA e as contradições da escolarização de jovens e adultos, caso contextualizarmos as transformações econômicas, considerando o modo de produção capitalista presente em nosso país. O Estado não questiona as contradições da estrutura social brasileira; ao contrário, prepara a população para o ‘bom’ funcionamento da sociedade, reforçando as relações de classe e grupos (Cunha, 2023, p. 145).

O/a Professor/a ainda sinaliza que “é impossível ensinar bem e aprender bem para a aluna que não conseguiu tomar um banho há 2 dias, porque aqui na escola já tivemos estudantes que moravam nas ruas, não dá pra aprender bem quando a única comida que você come é de noite”. Constatamos, assim, que o interior da escola é representado por essas marcas que não são discutidas no contexto da criação de políticas e, infelizmente, nos conselhos de classe em alguns casos.

Nessa perspectiva, o cotidiano apresentado pelo/a Professor/a interfere na proposta pedagógica que será implementada pelo conjunto da escola. A fim de romper com essa tensão, o/a Professor/a sinaliza a ressignificação da escola, construindo uma escola “Confortável”, se reapropriando dos saberes sem negar as dificuldades que os/as alunas da EJA enfrentam. É o cotidiano que direciona o entendimento de escolarização na modalidade.

3.8 Professor/a 8

O/a Professor/a 8 possui formação inicial em Letras, com complementação em Pedagogia e pós-graduação. Sua trajetória na Educação de Jovens e Adultos é de uma experiência prolongada, que ultrapassa mais de dez anos de atuação. “Eu gosto de trabalhar na EJA, são mais de dez anos dez anos aqui”.

O/a Professor/a destaca que a compreensão das particularidades da EJA foi desenvolvida no exercício da prática docente e, também, na graduação em Pedagogia. “A minha experiência sobre a EJA começou na universidade e também em tudo o que eu aprendi entrando na sala de aula com a diversidade dos estudantes”. Para o/a docente, essa relação com jovens, idosos, adultos, diferentes organizações do tempo e da forma de pensar o ensino, a pluralidade dos saberes, entre outras propostas na modalidade, movimenta a escola de EJA enquanto um espaço democrático e aberto para todos/as.

Apesar de mencionar esses movimentos pedagógicos, o/a docente afirma que sua prática é tensionada pela carência de espaços coletivos de planejamento, o que afeta a ideia de construir um trabalho marcado por uma concepção de uma escola que anda junto: “Eu sinto a vontade de olhar nos murais e ver que todo mundo está trabalhando as temáticas parecidas”. O planejamento, desse modo, se alinha às propostas de projeto que chegam pela escola ou os de interesse dos/as demais professores/as.

O/a Professor/a defende que a atuação na EJA exige uma reelaboração da prática, não apenas em termos metodológicos, mas também no que se refere à construção pedagógica e à compreensão das dimensões da dificuldade cotidiana vivida pelos/as estudantes: “Um problema para os alunos é conciliar os horários da escola com os do trabalho, quem trabalha às vezes chega tarde, às vezes volta pra casa, todo mundo precisa entender, não dá pra exigir muito”. Essa questão aponta a necessidade de compreender as dinâmicas da vida dos sujeitos da EJA como parte da própria metodologia, ou seja, o/a professor/a precisa levar em conta essa flexibilidade, que acaba conduzindo as relações dos sujeitos com a escola. Assim é importante ressaltar que: “As relações entre os sujeitos são relações de troca, de intercâmbio, de interseção, produzindo saberes resultantes da mescla de culturas, saberes e conhecimentos formais, não formais e informais que se põem em jogo, e ressignificando o sentido de aprender” (Paiva; Sales, 2019, p. 7).

Para o/a Professor/a, “O governo deveria dar mais atenção à EJA com mudanças no currículo, falando da trajetória dos estudantes trabalhadores”. Tal postura vincula as experiências dos sujeitos aos saberes escolarizados, contribuindo para repensar o currículo em sua intencionalidade, exigindo que a escola construa um projeto de ensino e aprendizagem num exercício de aproximação com as condições de vida e trabalho dos/as alunos/as. O currículo para os sujeitos da escola da EJA deve ser renovado aproximando as implicações de vida com os saberes instrumentalizados pela escola, somente assim a educação irá fazer sentido para eles/as.

“O seu João, aluno da VII, ele é pedreiro, ele sabe calcular, ele levanta uma casa, faz hidráulica, eu vou falar que o conhecimento dele não vale aqui na sala? Ele sabe mais do que eu, só falta o papel pra ele”. Essa vivência interpretada pelo/a professor/a é nada mais do que o reconhecimento do saber do/a aluno/a. Não

podemos ignorar o vivido, essa deve ser a nossa aposta na EJA, mobilizando o conhecimento intencional, situada na realidade e preocupado se o sujeito está ou não mobilizando e sequenciando o seu conhecimento. Por isso, o/a Professor/a ressalta que “a minha formação acadêmica Letras, Pedagogia e pós-graduação me ajudou a trabalhar”, articulando a teoria às exigências dos sujeitos garantindo a formação legítima dessa população.

“O professor às vezes precisa olhar pra dentro da sala, tem hora que o currículo lá da secretaria não vai dar conta”. O que se propõe pelo/a docente é que precisamos dialogar com nossos/as estudantes, que apresentam diferentes tempos, ritmos, identidades, variados tipos de habitação, culturas e sentidos de escolarização. A sua concepção avança para um reconhecimento crítico e determinante frente à organização escolar, ao planejamento e à realidade que a escola oferece, pressionando para um outro modo da escola reconhecer as propostas para a EJA.

A Juvenilização é entendida como um processo que não pode faltar à escola. O/a docente sinaliza que o “Os mais novos são imediatistas e têm dificuldade em momentos que exige a permanência deles por muito tempo. Eles não admitem perder tempo lendo o livro. E isso dificulta, mas ele é a EJA”. O ritmo do mundo em aceleração influencia o tempo da aprendizagem, o que exige um perfil de trabalho. É preciso conhecer os mais jovens, os seus posicionamentos e em torno disso potencializar uma dimensão pedagógica que proporcione a vivência da sua condição na escola. Na maioria das vezes, são jovens que presenciaram os movimentos de reprovação e abandono, sendo excluídos do interior da própria escola. Para eles/as a escola ainda não faz muito sentido, pois o mundo do trabalho ainda não foi experimentado.

Sobre o adoecimento, ele/a reconhece e diz que “alguns amigos meus já ficaram doentes, doentes de reclamar que está com falta de alguma coisa na escola. Doentes porque precisam trabalhar nos três turnos”. A sobrecarga devido aos baixos salários, acompanhada da carga horária, está inserida nos processos de adoecimento dos/as professores/as, reforçando o sentido de resistência entre os educadores e o governo municipal.

Por fim, as discussões sobre o currículo da EJA não são apenas uma sugestão, mas uma urgência mencionada pelo/a educador/a. O/a professor/a coloca-se no lugar de pensar o seu papel na modalidade, com uma construção pedagógica

impulsionada por possibilidades. “Criar espaços de apoio para professores visando minimizar impactos do adoecimento docente” revela a necessidade de políticas públicas que respeitem a especificidade dessa modalidade e que ela seja uma prioridade tanto da municipalidade quanto dos docentes.

3.9 Professor/a 9

O/a Professor/a 9 possui formação em Letras, com uma trajetória na EJA de quase 8 anos. O depoimento do/a docente demonstra um esforço de reflexão metodológica em relação às especificidades da EJA. Para ele/a, “A escola é desigual, Wanderson, então para eu não ser engolido, eu dou aula como eu gostaria que meus filhos aprendessem”, relata, destacando que sua prática pedagógica pensa nos/as estudantes e na valorização da sala de aula, pois, segundo ele/a, “o maior evento que a escola pode realizar é uma boa aula. Os projetos são bacanas, mas a aula todo dia tem que ser boa”. Tal prática aproxima-se das ideias que orientam a modalidade enquanto espaço de reconstrução de sentidos, ao destacar que o trabalho docente na EJA exige não apenas competência acadêmica mas, também, social.

“As metodologias eu procuro ser o mais freiriana possível, porque não adianta eu vir para cá com aquela questão do ‘vovô viu a uva’, não dá. Às vezes, quando vou iniciar um conteúdo com eles, procuro trazer o que eles têm de vivência”. Ao trazer essa afirmativa, o/a docente naturaliza a sua percepção em conceber os processos de ensino e aprendizagem na EJA como uma convocação da necessidade dos seus sujeitos. Essa percepção de educação popular deslegitima qualquer tipo de discriminação pelas especificidades dos sujeitos, dando a eles um lugar específico de educação que os compreende.

O/a Professor/a reconhece que “falta muita coisa ainda pra gente ter uma educação ideal, a escola é uma correria, a elaboração dos projetos é rápida, pensamos num tema e corremos para a sala, dá tempo para nada, não tem culpado nisso aqui dentro, tem lá fora”. A atuação docente, portanto, permanece marcada pela dificuldade de elaborar espaços de construção coletiva para pensar a escola.

Segundo o/a Professor/a, “a dificuldade da escola é a evasão, principalmente no segundo semestre, precisamos de uma solução para isso”. De forma sintética, o/a Professor/a entende que a política pública é o caminho de conclusão

do trabalho já realizado pela escola. A maioria das ações aqui propostas pelos/as docentes demandam um esforço que a escola sozinha não consegue dar conta. As escolas organizam possibilidades pedagógicas, criam estratégias, potencializam os/as alunos/as, mas há uma negação histórica de financiamento para quem já está nas escolas públicas e para quem ainda não conseguiu acessá-la, tendo em vista os processos de acentuação após a pandemia de covid-19, que afetou todo a escolarização mas, principalmente, a EJA.

Para o/a Professor/a, “o professor deve dar aula acolhendo, escutando. Acolhimento é o primeiro, mesmo com adolescentes, tenho que ter parceria”. Observa-se que, para o/a Professor/a, tanto o conhecimento como a concepção de escola precisam reconhecer o sujeito enquanto classe trabalhadora e participante do processo pedagógico. Do contrário, não haverá emancipação das suas realidades e, sim, a desqualificação do trabalho docente caso este/a aluno/a não se reconheça nos processos de construção do saber escolarizado.

O/a Professor/a menciona que “A escola não está imune de fechamento, fazemos muita coisa, mas se depender só de nós daqui a alguns anos esse prédio pode fechar”. Nesse sentido, percebe-se uma preocupação de continuidade da EJA na escola. A tendência de queda dos números de matrícula afeta não só esta unidade mas, também, preocupa toda a rede municipal, associando-se às características de suas condições de trabalho e do processo de escolarização.

A ampliação da política de valorização das escolas já abertas de EJA é uma tendência importante diante da incapacidade dos governos anteriores, negligentes com o público da EJA e seus sujeitos, excluindo esses/as estudantes trabalhadores/as. Não adianta, conforme fala do/a professor/a, a “porta da escola estar apenas aberta”: é necessária a oferta escolar com qualidade, com serviços e com políticas de permanência, para que ele/a possa aprender e de fato haver uma reparação de sua condição vulnerável.

3.10 Professor/a 10

O/a Professor/a 10 possui formação inicial em Matemática e pós-graduação em Ensino de Matemática. Sua trajetória na rede pública é de mais de duas décadas de atuação na EJA. Apesar da experiência, seu relato também confirma que a formação inicial foi voltada para o Ensino Fundamental regular, seus fun-

damentos didáticos, epistemológicos e as tensões que estruturam o campo de atuação, reforçando a ideia de que a EJA permanece à margem nos currículos das licenciaturas, sendo tratada como modalidade periférica no projeto formativo docente e na institucionalização da modalidade.

Segundo o/a Professor/a entrevistado/a, “tanto a formação na universidade quanto a experiência influenciam a abordagem, equilibrando o conhecimento com a compreensão das necessidades dos alunos”. A prática pedagógica do/a docente foi sendo construída ao longo dos anos, em diálogo com as mudanças no perfil dos/as estudantes. O/a Professor/a relata uma transformação na composição das turmas: “o aumento da presença de jovens, mudou a escola, novas formas de dar aula surgiram e os conflitos geracionais em sala também”. Tal realidade exige do/a docente a elaboração de estratégias que ultrapassem o campo do currículo e a necessidade de pensar situações pedagógicas que se encontrem com as necessidades dos sujeitos.

Essa reconfiguração da prática pela via da experiência se aproxima da noção de autoformação, de investigações sobre o campo e do significado da docência na EJA. Na mesma direção, o/a Professor/a destaca que “está atualmente trabalhando com a oitava fase, ensinando tópicos como monômios e polinômios, que são muito abstratos, eu uso exemplos da proximidade deles”. Segundo o/a docente, “nem todo conteúdo matemático é facilmente traduzido em vivências, mas tento implementar sempre que possível”.

O/a Professor/a aponta que a formação docente na EJA exige “o aprofundamento nas discussões em torno do trabalho do professor e como esse aluno aprende, não contempladas para quem se formou há mais tempo”. Há uma ausência robusta de disciplinas nos currículos de formação docente, as bases teóricas-metodológicas deixam de ressaltar e de provocar os/as futuros/as professores/as sobre as diferentes visões sobre o tema.

O/a Professor/a faz um relato sobre a saúde do/a trabalhador/ada escola e diz que “o adoecimento dos professores é reconhecido pelas direções como um problema pequeno” e que “o envolvimento emocional com alunos adultos, que às vezes compartilham histórias pessoais comoventes, pode levar ao esgotamento emocional de ambos”. Por isso, afirma que “os professores precisam de outros profissionais que não estão nas escolas, como psicólogos e assistentes sociais”.

Sobre a juvenilização da modalidade, o/a Professor/a avança num relato importante:

Quando a gente iniciou era um tipo de aluno com mais de idade mesmo. Então eu acho que o comprometimento deles com isso era muito maior. [...] Mas com o tempo entrou muito jovem que perdeu o tempo na escola, e aí não vou responsabilizar ele. Só que quando você junta uma diferença de idade, tem um choque aí de conceito. [...] A gente teve aqui muitas senhoras, senhores, que desistiam por causa do jovem. [...] A experiência é muito mais gratificante quando a gente olha para trás e vê que realmente tinha gente, assim, de idade que queria mesmo aprender (Professor/a 10).

Essa perspectiva da juvenilização ganha ainda mais visibilidade devido à mudança de perfil com que a EJA tem deparado nos últimos anos. Com o crescimento de um público cada vez mais jovem, alterando a diversidade dos sujeitos, é preciso encontrar caminhos que devem ser discutidos nos diferentes setores de produção de conhecimento e na escola de EJA, para romper com a ideia de uma EJA apenas com o público mais idoso. Não podemos esquecer de mencionar que o sujeito juvenilizado é produto da própria escola e que deve, assim, ter a sua juventude e a garantia de direitos reconhecidas pela escola.

O/a Professor/a trata do desafio atual da semipresencialidade: “esse colégio que abriu de EJA à distância não é para o nosso aluno, por mais cansado que ele esteja, ele ainda gosta do contato com os amigos, ele gosta de sentar para comer, ele gosta da escola”. Segundo ele/a, “muitos alunos têm dificuldades com questões numéricas básicas dentro da escola, à distância não vai dar certo”. Assim, defende que “a presença do professor é o que o aluno da EJA quer”.

O relato também mostra um processo de desgaste e desmotivação, vinculado à percepção que, segundo ela, “os estudantes às vezes não dão muita importância para a escola e demonstram resistência em determinados momentos”. Embora essa leitura possa ser compreendida como resultado do esgotamento profissional, ela também aponta para a ausência de um projeto pedagógico coletivo para a EJA, capaz de mediar o conteúdo escolar com os sentidos e dispositivos de interesse dos/as estudantes.

O/a Professor/a confirma que um dos principais desafios da EJA em sua escola “é a falta de tempo dos alunos para fazerem um trabalho, eles às vezes estão cansado, dificulta a frequência, falta tempo para lerem em casa

o caderno”. São muitos elementos que precisam ser levados em conta na elaboração de um projeto educativo de EJA. O debate precisa avançar e enfrentar as especificidades, fortalecendo não somente o/a aluno/a da modalidade, mas também a natureza da organização de trabalho, de prática e de contexto da EJA.

Em suma, a atuação docente permanece fragilizada pela ausência de uma centralidade orientada e da política pública de EJA. Todavia, tais mudanças não podem ser ancoradas por programas momentâneos, que variam de acordo com a mudanças dos governos e gestões das secretarias municipais de educação. Um dos pilares do avanço da EJA é a formação docente que se constitui em meio a conflitos, demandando esforços individuais de reelaboração metodológica e enfrentamento dos problemas que surgem no contexto da escola.

Conclui que “a EJA é como uma porta que às vezes é a única aberta para eles, quando todas as outras já estavam fechadas”, e que “a EJA é importante porque os alunos geralmente têm consciência de que não podem desperdiçar mais tempo”. Essa é a EJA em que este pesquisador acredita. Nossa atuação precisa de intencionalidade, por mais que estejamos cansados, tem um sujeito esperando um conhecimento, e esta pode ser a primeira e a última vez que ele terá a oportunidade de discuti-lo.

3.11 Professor/a 11

O/a Professor/a 11 licenciada/o em Língua Inglesa e é recém-concurado/a da rede. Diferente de alguns entrevistados/as, o/a docente encontrou na universidade um debate sobre a modalidade e chegou a cursar duas disciplinas de maneira optativa. Segundo ele/a: “eu fiz uma disciplina sobre ensino de Língua Inglesa e nela também discutimos a forma de pensar a língua inglesa para quem ainda está com dificuldade na alfabetização, que é o caso da EJA”.

O/a docente passou a desenvolver atividades de reconhecimento de letras, fonemas e palavras básicas, aproximando-se mais do ensino inicial da língua portuguesa. Essa experiência indica uma prática pedagógica cuidadosa, construída em resposta à percepção das dificuldades do público atendido.

O/a Professor/a menciona a dificuldade do que ele/a chama de “rotatividade, sobretudo em dias específicos da semana, como às segundas e sextas-

-feiras.” Esses elementos não apenas condicionam a organização do trabalho docente, como também impõem dificuldades à continuidade dos processos de ensino-aprendizagem. O/a Professor/a sinaliza que está na escola exatamente nesses dois dias e que costuma receber um grupo na segunda e outro na sexta-feira: “é difícil fazer uma continuidade programada, pois eu nunca sei quem estará na escola nesses dias.

Durante a entrevista, o/a Professor/a destacou uma diferença entre os/as estudantes do turno diurno e os do noturno, apontando que, em sua pouca experiência, “os alunos da noite demonstram maior interesse”. Segundo ele/a, “geralmente, na EJA, eles têm uma vontade, eles têm um motivo muito grande e eles criam muita expectativa também, né, da nossa aula, do que eles vão aprender. Então, se um dia não tem aula pra eles, já reclamam.” Ao relatar essas percepções, o professor destaca a importância da EJA como um espaço de superação da própria condição, principalmente para os/as trabalhadores/as. Assim, ele/a reforça sua escolha de aula com “preocupação de adaptar, de não dar também uma coisa muito maçante, para que eles sejam continuem participando da aula”.

Ao ser questionado/a sobre a relação da formação acadêmica e da experiência profissional em sua prática, o/a professor/a sinalizou que ambos são necessários e que organizam seu trabalho na EJA. “Eu acho que 50 do que eu aprendo lendo e 50% do que eu vivo aqui dentro, você precisa se atualizar, novas metodologias, observar os mais antigos e isso daí você vai adaptar”.

Em relação às condições de trabalho, o/a professor/a sinaliza que “o ensino regular cansa muito mais, porque são salas superlotadas”. Ele/a reconhece as especificidades da EJA, mas sinaliza que são questões mais reflexivas e de prática: “Agora à noite eu acho bem mais tranquilo. Não acho que chegue a considerar uma causa de adoecimento de professores, tem dificuldades, mas eu consigo trabalhar, de dia às vezes eu não consigo dar aula”.

3.12 Diretor/a Escolar 1

As reflexões realizadas na entrevista com o/a Diretor/a 1 constituíram alguns aspectos e observações do apoio da gestão escolar e da valorização dos sujeitos dessa modalidade na escola. Com experiência na direção escolar há mais

de 10 anos, o/a Diretor/a demonstrou conhecimento sobre as especificidades da EJA e compartilhou ações que apontaram para a permanência e as dimensões do acolhimento, bem como estratégias coletivas desenvolvidas pela unidade.

Em suas palavras, destacou que “a direção é muito presente no acompanhamento dos professores, prestando suporte sempre que necessário”, buscando uma atuação próxima ao trabalho docente. A fim de fortalecer a proximidade dos/as professores/as, isso provoca condições mais adequadas para o exercício pedagógico, especialmente diante dos problemas cotidianos que possam surgir na escola. Essa atuação dialoga com a perspectiva de Freire (2011), ao conceber o processo educativo como coletivo e dialógico, exigindo envolvimento e compromisso mútuo entre todos os sujeitos da escola.

As reflexões da direção pontuam as ações de mobilização da comunidade escolar para a questão da evasão escolar: “ações de panfletagem, chamadas públicas nas ruas, faixas e carro de som são realizadas em locais de movimentação do bairro para incentivar o retorno e permanência dos/as alunos/as”. Essas iniciativas fazem com que a escola seja valorizada pela comunidade, justificando, na coletividade, a ideia de pertencimento da escola no bairro, e de que a EJA precisa dos moradores, na tentativa de fortalecer a escola pública local.

A organização da EJA na unidade é dividida entre anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, o que demanda um trabalho pedagógico específico com turmas de adolescentes, jovens, adultos e idosos, com idades variando entre 15 e 70 anos, segundo o/a Diretor/a. Esse contexto de sujeitos exige dos/as professores/as condições para atender os seus sujeitos demandantes com objetivos, orientação e um planejamento adequado para essas especificidades. Além disso, segundo o/a Diretor/a, a escola enfrenta condições que afetam o trabalho docente: “violência no território e enchentes”. Ainda, assim, o respeito da comunidade pela instituição atua como uma característica protetiva para as instalações municipais.

A questão da formação docente, para o/a Diretor/a, é importante. A escola reconhece que os saberes dos/as estudantes e a relação com a escola estão voltados à formação dos/as professores/as e, por isso, “são oferecidas formações durante reuniões pedagógicas e por meio de parcerias com palestrantes e especialistas na

área”. Ainda, segundo ele/a, essas formações ocorrem no horário de trabalho dos/as professores/as, e não conseguem contemplar todo o grupo. “A formação deve acontecer no horário de trabalho, sem sacrificar tempo e recursos do professor”. Essa fala reforça a necessidade de políticas públicas que não sobrecarreguem os/as docentes, mas que garantam condições de planejamento escolar, o debate e reflexão entre os sujeitos.

Outro aspecto importante identificado na fala do/a Diretor/a foi a valorização dos saberes locais. Ele/a defende que “professores precisam olhar para o local, para o bairro, para a cidade”, incentivando um ambiente de troca entre os pares. Isso indica a valorização de uma condição favorável, atenta ao cotidiano que invade a escola, desenvolvendo propostas pedagógicas e o modo de construir uma educação para a classe popular.

Além da formação, a escola prioriza o acolhimento como estratégia necessária à evasão e à qualificação do trabalho docente. Segundo o/a Diretor/a, “acolher os alunos em situação de fragilidade é o que a gente precisa fazer, ele vai voltar, ele não vai embora”, especialmente na EJA, em que há menor frequência devido ao cansaço e às diferentes formas de trabalho. Para lidar com essas ausências, são mobilizadas estratégias de busca ativa, com o compromisso ético do direito à educação ao longo da vida.

A diversidade de perfis atendidos também é apontada. A escola desenvolve a “convivência e inclusão entre adolescentes, adultos e idosos, às vezes tem muita briga, e acolhe alunas grávidas, jovens com filhos, pessoas com diferentes identidades de gênero e religiões, é coisa da escola pública”. O trabalho pedagógico dos/as professores/as, nesse cenário da escola, exige uma proposta em favor da versatilidade: “os professores atuam mediando conflitos sempre”, o que aponta para um perfil escolar variado, fazendo com que a escola diversifique a sua proposta.

O/a Diretor/a não apenas reconhece as dificuldades, como critica a ausência de “uma sala de acolhimento, com profissional dedicado, para que mães possam estudar tranquilamente”, além da reivindicação por políticas públicas como o programa Pé-de-Meia, que, segundo o/a Diretor/a, “deveria se estender a todos os segmentos da EJA”. Para ele/a, “nossos estudantes são pobres, negros em maioria, subempregados”. Desse modo:

[...] mecanismos e incentivos devem ser dados à EJA a fim de integrar os sistemas de ensino, de torná-la possível e concreta a todos que necessitam dela. Dessa forma, a promoção, o fortalecimento de incentivos e a compatibilização da jornada de trabalho se fazem prioritários nas políticas educacionais da EJA. (Vasques; Anjos; Souza, 2019, p. 4)

Como exemplificado pelo/a Diretor/a, a criação de políticas públicas que deem auxílio financeiro para os sujeitos mostra uma política de valorização dos/as estudantes e um comprometimento com a classe popular, a partir de uma responsabilidade dos governos.

Dessa forma, a experiência da unidade escolar entrevistada mostra que, mesmo diante da precarização, é possível construir caminhos que não contam com o governo municipal diretamente, mas que nascem do cotidiano da escola e que são financiados por esses mesmos sujeitos, como, por exemplo, o aluguel do carro de som para a chamada pública no bairro. Como afirmou o/a Diretor/a, “a EJA deve ser um espaço de construção de possibilidades e não apenas de recuperação de trajetórias”, o que consolida a importância de se investir em práticas pedagógicas, em formação docente e em uma proposta de escola pública receptiva.

3.13 Diretor/a Escolar 2

O/a Diretor/a Escolar ressalta que a atuação na EJA exige uma abordagem diferenciada: “Todos que estão na secretaria ou na sala de aula precisa entender que estamos falando com um aluno diferente, diferente no sentido de que ele tem uma história, uma vida”. Ele/a aponta em seu discurso para a construção de vínculo com os sujeitos da modalidade, em dimensões que extrapolam a burocracia da gestão da escola, exigindo sensibilidade para lidar com “situações como desemprego, subemprego, responsabilidades familiares e baixa autoestima”. De acordo com Campos, Ramos e Lima: As expectativas desses alunos ao buscarem a EJA são de avançar nos níveis de conhecimento que eles já possuem e também se sentirem preparados para alcançar melhores lugares no mercado de trabalho (2015, p. 22).

Sobre a realidade dos/as estudantes da sua escola, destaca que “muitos alunos da precisaram interromper a escola para ajudar no sustento de suas famí-

lias e, agora, buscam melhorar sua renda e qualidade de vida”. Ainda de acordo com o/a entrevistado/a, “alunos percebem a necessidade de retomar os estudos após criarem seus filhos e, muitas vezes, terem netos, reconhecendo que a educação pode trazer melhorias para a família inteira”.

O/a Diretor/a Escolar analisa que há uma dificuldade de construir um projeto pedagógico específico para a EJA, dado que na sua unidade existem “muitos os professores com dobra, e ausência de formações pra gente sentar e se reunir”. Tal cenário reafirma mais uma vez a percepção de que a EJA, na prática da gestão escolar e nas diretrizes pedagógicas, é tensionada entre as demandas dos/as estudantes e a ausência de momentos específicos de formação, sendo mantida por iniciativas e pelo esforço dos/as profissionais, quando estes ocorrem.

Segundo o/a Diretor/a Escolar, “a escola atua de forma acolhedora, valorizando quem entra”. No que diz respeito às formações dos docentes, afirma ainda que “a Secretaria de Educação e a Casa do Professor promovem diversas formações continuadas, incluindo passeios culturais e capacitações específicas, mas ainda falta privilegiar a EJA, tem que ter mais oportunidades para a EJA nas formações”.

Ele/a acrescenta que “a gestão da nossa escola considera importante apoiar os professores com materiais, inclusive pedindo doações quando necessário”. Para o/a Diretor/a Escolar, “a nossa prioridade é o estudo, vamos fazer o que tiver que ser feito”. Em resposta a isso, ele cita que “projetos pedagógicos, com espaço para fala e participação dos estudantes, têm sido importantes na fidelização dos alunos”. Aponta, ainda, que “o projeto ‘Top EJA’ é uma das ações da SEMED que valoriza o estudante, ajudando os alunos a se sentirem reconhecidos”.

Sobre a questão do número de matrículas na unidade, o/a Diretor/a Escolar relata que “houve alguma queda de frequência nas eleições de prefeito, por conta do envolvimento dos alunos em campanhas, isso é um problema pra gente, eles vão embora, mas depois voltam”. Em termos de melhorias, propõe que haja “maior flexibilidade no modelo de ensino da EJA, com parte presencial e parte de atividades enviadas para casa, não necessariamente online, já

que muitos não dominam o uso da tecnologia para estudar”. Tal compreensão do/a gestor/a vai em desencontro com as novas diretrizes operacionais da EJA (Brasil, 2025), que não permitem a flexibilização do ensino à distância no Ensino Fundamental, o que desescolariza os sujeitos e os afasta da função escolar. Segundo Nicodemos,

[...] desescolarização da oferta na modalidade é um processo onde o atendimento a esse público dar-se-á fora da escola, ao contrário do que até então tínhamos concebido e garantido legalmente para jovens e adultos não escolarizados ou subescolarizados. Isso quer dizer que, na esteira dos processos de responsabilização e privatização da escola pública, a modalidade tende a ficar reduzida a duas ações prioritárias, qual seja: a Educação à Distância e a política de certificação (2019, p. 28).

Ele/a sugere que a prefeitura compre material didático ou a “utilização de apostilas ilustrativas e materiais de apoio preparados pela rede, isso facilita o trabalho do professor e a forma como o estudante aprende”.

Em relação à prática docente, afirma que “valoriza o professor que lê, pesquisa e busca coisas novas para a escola, a direção é aberta para todos”. Por fim, ressalta que “projetos desenvolvidos pelos professores, como trabalhos e maquetes temáticas sociais e de saúde ajudam a contextualizar o aprendizado, assim que a escola deve funcionar”, e completa dizendo que “se a escola não agarrar esse aluno, ela vai perder ele”. Nesse sentido, entre as realidades dos sujeitos e o trabalho desenvolvido na escola, há uma compreensão de desvelamento da realidade com um trabalho permanente e intencional da realidade da escola.

3.14 Orientador/a Pedagógico/a 1

A/o Orientador/a Pedagógico/a apresenta um discurso de reflexão sobre a EJA, compreendida como processo, e a partir do que deve reivindicar uma estrutura pedagógica histórica, cultural e que atenda as diferentes temporalidades de aprendizagem. Sua atuação aponta um perfil de profissional atento para duas questões: de um lado as propostas pedagógicas da escola e, de outro, as dificuldades do contexto em que muitos/as estudantes da EJA se encontram. “O professor pode planejar, podemos sentar na reunião pedagógica e articular um tema, mas o que vai mandar mesmo no planejamento é como esse nosso aluno vai chegar e

olhar, participar e se entregar para a atividade”. O trabalho pedagógico, segundo a/o Orientador/a Pedagógico/a, demanda envolvimento ético-político e compreensão das condições e realidades e condições para implementar a prática pedagógica.

É nessa direção que a EJA é compreendida como espaço de realização pessoal: “Nosso aluno precisa se ver no que está sendo dito aqui por nós, ele precisa olhar que está avançando, que pensamos nele a respeito da cultura, a respeito das dificuldades, são eles que conduzem o processo e vamos avançar no ritmo deles”. A especificidade dos públicos atendidos é uma resposta para a os processos pedagógicos dessa escola e o papel principal da orientação é auxiliar os/as professores/as, segundo ele/a para um “olhar diferenciado” enquanto elemento de metodologia didática na EJA.

Esse olhar se aproxima da constatação de que “alimentação, a roupa que ele veste, a falta de lazer no final de semana, a necessidade de trabalhar, levam muitos jovens e muitos adultos daqui do bairro a adiarem ou irem embora da escola”, corroborando com a necessidade de aproximação da escola com a vida dos/as estudantes. O/a profissional afirma que a “experiência na escola, no contato com os amigos e professores é mais determinante do que a formação em outros espaços”, reafirmando o saber trabalhar na EJA como um saber experiencial e intencional, sendo nesse espaço que há intensidade do processo de escolarização dos sujeitos.

A busca ativa é a principal ação da EJA, na fala a/o Orientador/a Pedagógico/a, mencionando a necessidade de estratégias, como “contato com ex-alunos e mobilização de familiares, ligamos mesmo, tem sempre alguém que precisa da escola”. A esse respeito, destaca que “no primeiro semestre, ligamos depois do carnaval, pois muitos alunos deixam a matrícula para o último momento, no segundo semestre ligamos em agosto”. São ações pontuais ao calendário da comunidade escolar, sendo uma luta da escola na expansão e ampliação das matrículas.

As ações, embora importantes, mostram a ausência de um acompanhamento e de políticas de permanência estudantil na EJA de Nova Iguaçu, onde o trabalho pedagógico com sujeitos da EJA não se restringe ao espaço da sala de aula, exigindo ações que ultrapassem os limites da escola e dialoguem com a sociedade. A/o Orientador/a Pedagógico/a sinaliza que “é também papel da prefeitura,

precisamos da ajuda da SEMED, todo mundo preocupado com isso faria funcionar mais rápido”.

Além das ações externas, a atuação da/o Orientador/a Pedagógico/a envolve a mediação do trabalho pedagógico com o corpo docente. “A orientadora educacional é comunicação mais próxima dos professores, repassando situações dos alunos que muitas vezes não são percebidas em sala”. Nesse sentido, “faltas, motivos de desistência e acontecimentos pessoais são compartilhados para melhor acompanhamento”, conforme o/a próprio/a entrevistado/a aponta. Isso reforça o papel da gestão pedagógica, que deve subsidiar as dimensões pessoais e as trajetórias dos/as estudantes no processo escolar.

Com base nessas demandas, a complexidade do trabalho na EJA é sempre avaliada – “flexibilização de rotinas e formas de atender quem começa a trabalhar são consideradas aqui” –, numa tentativa de reconhecer o direito à escola e as especificidades do seu público sem ignorar as realidades. O vínculo entre a/o Orientador/a Pedagógico/a, alunos/as e familiares é muito importante nesse contexto: “As famílias e os estudantes precisam se comunicar com a gente. Tem que falar e dizer o que está acontecendo pra gente poder ajudar”.

Apesar das condições, “às vezes vemos a escola caminhando sozinha, parece que é só a gente”. A/o Orientador/a Pedagógico/a destaca a importância do trabalho coletivo e a parceria com os/as docentes da unidade. “Fazemos rodas de conversa para oportunizar sempre que possível, diferentes frentes pra olhar o nosso trabalho”. Seu relato mostra que a formação da equipe é construída a partir do diálogo entre os/as profissionais.

Essa prática aponta a precariedade da política formativa municipal voltada à gestão pedagógica na EJA, onde a responsabilização dos/as profissionais pelo processo escolar mantém lógicas de exclusão institucional e a fragilização do projeto pedagógico.

Mesmo assim, há espaços de resistência. Paulo Freire é citado como referência para uma abordagem dialógica que valorize o contexto e a linguagem do/a aluno/a, favorecendo a aprendizagem. Assim, “a perspectiva dialógica perpassa a transgressão do currículo tecnicista, imediatista e instrumental, vazio das con-

siderações da atualidade e da realidade em que muitos dos estudantes da EJA fazem parte” (Xavier; Miguel, 2022, p. 4).

“Vamos resistindo, cobrando o que achamos que temos que cobrar, queremos a escola de Paulo Freire, não sei se iremos conseguir”. A prática pedagógica não se prende a uma única fórmula: “tentamos criar aqui um repertório de práticas, abraçando esses alunos, especialmente em matérias como matemática, onde todo mundo corre”. Isso mostra um esforço por tornar o ambiente de ensino mais próximo dos sujeitos, desenvolvendo práticas para lidar com as dificuldades, superando as situações visíveis que poderiam afastar os/as estudantes da escola.

Para isso, a escola, sempre que possível, usa as reuniões para pensar a formação continuada. “Trazendo sempre um tema, qualquer oportunidade que temos de preparar e qualificar o grupo é importante, incentivamos a criação de projetos próprios”. Segundo o/a profissional “tudo o que sai do chão da escola é importante”.

Por fim, a/o Orientador/a Pedagógico/a sugere algumas reflexões: “falta de apoio da Secretaria de Educação com materiais de divulgação, faixa, carros de som seria importante pra todas as escolas da EJA”. No trabalho das escolas e projetos desenvolvidos: “sugere-se maior divulgação para trocar e no início e fim dos semestres”. No aspecto curricular, “o planejamento, aquele nosso currículo das aulas, deve olhar o histórico de vida, as motivações e necessidades dos alunos”. Percebendo, assim, a necessidade de maior coerência entre a realidade dos/as alunos/as, que “são jovens que trabalham ou não, são cozinheiras, são pedreiros, gente que cata lixo e que precisa se ver na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das entrevistas realizadas nas unidades escolares investigadas mostra que a docência na Educação de Jovens e Adultos permanece ancorada na busca individual dos sujeitos, comandada pelas necessidades. Embora os perfis dos/as docentes entrevistados/as indiquem formações diversas e experiências profissionais variadas, o ingresso na EJA ocorreu, na maioria dos casos, sem formação inicial, e tampouco foi acompanhado por iniciativas de formação continuada durante o processo de docência na rede municipal de ensino.

Ainda que alguns professores/as tenham buscado estratégias de aprendizagem na EJA, o fazer pedagógico é influenciado por uma lógica de autoformação, na qual cada docente mobiliza seus próprios recursos e referenciais teórico-metodológicos. As práticas pedagógicas também demonstram que, em geral, os/as professores/as desenvolvem abordagens baseadas na escuta das experiências dos/as estudantes e na contextualização dos objetos de conhecimento.

Nos contextos escolares, observa-se que as dificuldades são recorrentes da modalidade: entradas e saídas dos/as estudantes, diminuição nas matrículas, vários turnos de trabalho dos/as professores, falta de políticas públicas para a permanência dos/as estudantes, ausência de diretrizes curriculares atualizadas para as demandas da EJA e precarização do trabalho docente. Essas questões limitam as propostas pedagógicas na EJA e dificultam a permanência dos/as estudantes, exigindo da equipe docente, direção e orientação um esforço de reinvenção pedagógica para a permanência com qualidade dos sujeitos em processo de escolarização.

A análise das falas dos/as diretores/as e dos/as orientadores/as pedagógicos/as entrevistados/as corrobora com esse cenário. Embora atuem em ações de administração escolar e pedagógica junto às/aos estudantes e às/aos professores/as, sua atuação se dá em um contexto de gestão da precariedade, no qual as decisões para a EJA são locais e dependem da iniciativa de cada unidade, reafirmadas pelo esforço dos sujeitos que nela atuam em ações como busca ativa e campanhas de chamamento de alunos/as na comunidade.

Apesar das ponderações apresentadas, é preciso destacar que, em 2024, ano de realização das entrevistas, a rede municipal de Nova Iguaçu passou algumas mudanças: foi realizado um concurso público que efetivou novos/as professores/as, substituindo os contratos temporários e as dobras de carga horária. Nesse mesmo ano, as unidades escolares passaram a contar com psicólogos/as e assistentes sociais em sua composição. Em 2025, com a implantação do Pacto Nacional pela Retomada da EJA, a rede foi envolvida em formações mensais voltadas às especificidades da modalidade. Ainda nesse contexto, iniciou-se uma formação em práticas pedagógicas na Casa do Professor¹⁴, com duração anual, mas que enfrenta evasão docente, com menos da metade das vagas ocupadas. Esses movimentos sinalizam uma valorização da modalidade, ainda que orientada pelo Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos.

É importante destacar, contudo que, a despeito da precariedade, os relatos analisados apontam para a construção de práticas docentes que têm um compromisso pela sensibilidade às condições de vida dos/as estudantes, suas histórias e pela tentativa de fazer da EJA um espaço de emancipação e reconstrução de trajetórias. A EJA, nesse sentido, permanece como campo de resistência e de luta pelo direito à educação.

Diante desse cenário, é possível afirmar que a docência na EJA exige não apenas competência no saber fazer mas, também, na reflexão e debates sobre políticas públicas para lidar com desigualdades que atravessam o cotidiano escolar em Nova Iguaçu, com retrocessos financeiros e pedagógicos. Contudo, sem políticas públicas e sem valorização da prefeitura na modalidade, a prática docente na EJA continuará funcionando de maneira desigual para seus sujeitos e não como parte de uma política que qualifica a classe trabalhadora, consolidando o princípio educativo de uma escola unitária que supera as contradições.

A análise comparativa mostra que, embora os sujeitos compartilhem o reconhecimento da EJA como política de reparação social, algumas interpretações deixam de perceber que a luta da EJA será por um conjunto de transformações

14 A Casa do Professor, vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu, oferece cursos de capacitação, oficinas, palestras e atividades culturais destinadas aos profissionais da rede municipal de ensino. Disponível em: <https://www.novaiguacu.rj.gov.br/semec/casadoprofessor/>. Acesso em: 24 jun. 2025.

no âmbito social, na esfera política, e também pelo financiamento necessário, visibilizando a modalidade nas políticas públicas.

A concepção de EJA que os/as professores/as articulam, de forma predominante, é da modalidade como uma segunda oportunidade para sujeitos excluídos da escolarização, que tiveram seus direitos negados. Os/as docentes enfatizam o papel da escola como espaço de acolhimento e de reconstrução das trajetórias, sobretudo no caso de estudantes idosos/as ou trabalhadores/as, que buscam o diploma como possibilidade de avanço salarial ou de saída do subemprego. Embora tais perspectivas mostrem uma dimensão afetiva da docência, elas tendem a reforçar o caráter compensatório da EJA, desvinculando-a de um projeto político-pedagógico de emancipação.

Apesar das singularidades de cada escola, predomina entre os sujeitos entrevistados uma concepção funcional da EJA, frequentemente associada à certificação ou à regularização do percurso escolar. Ainda que se reconheça a proposta formativa da modalidade, essa dimensão é tensionada pelas condições de trabalho, pela fragmentação das propostas pedagógicas e pela ausência de uma política pública que a reconheça como espaço de produção de conhecimento e de direito.

Portanto, as concepções analisadas revelam a coexistência de discursos comprometidos com a permanência escolar e de práticas ainda orientadas de maneira individual ou coletiva. A contradição entre discurso e prática, entre compromisso ético e ausência de estrutura, entre desejo pedagógico e limitação política, constitui a marca do trabalho docente na EJA em Nova Iguaçu, e aponta para a necessidade de políticas formativas e de permanência que reconheçam a modalidade como espaço de construção de sentidos próprios, voltados à formação dos sujeitos historicamente negados do direito à educação.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, José Leonel de Azevedo. **Encceja na evasão escolar da EJA: um estudo de caso**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação de Tecnologia em Gestão Pública), Universidade Federal do Pampa, Santana do Livramento, 2018.

ALMEIDA, Maria Isabel Antunes de; MELLO, Rosilene Ferreira de; SOUZA, Simone Alencar de. Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 32, n. 4, p. 1211–1232, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/kjw6ycd5qY688cL3Hh6JmKf/>. Acesso em: 26 jun. 2025. <https://doi.org/10.1590/0102-4698161277>.

ANDRÉ, Ana Paula; ANDRADE, Aparecida de Lourdes Pedroso de. Formação de professores – a EJA e suas especificidades. **Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas**, Diamantina, n. 21, ano XI, p. 1–13, maio 2022. ISSN 2238-6424. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2022/05/14.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2025.

ALVES, Marroni. Marroni Alves fala sobre o Dia da Baixada Fluminense. Disponível em: <https://diariodorio.com/marroni-alves-fala-sobre-o-dia-da-baixada-fluminense/>. **Diário do Rio**, 30 abr. 2020. Disponível em: <https://diariodorio.com/marroni-alves-fala-sobre-o-dia-da-baixada-fluminense/>. Acesso em: 06 jan. 2023.

ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de. Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida (EALV): intersecções com a Educação de Jovens e Adultos. **Quaestio: revista de estudos em educação**, v. 25, p. 1–20, 2023. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/376653301>. Acesso em: 4 maio 2025.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; KRUPPA, Silvia Maria Plantier. A educação de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Tânia (Orgs.). *Organização do ensino no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2002.

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leônicio José Gomes (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32. Disponível em: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos.pdf. Acesso em: 01 jul. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Carta aberta do GT 18 sobre edital CNE sobre EJA e BNCC**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/carta-aberta-do-gt-18-sobre-edital-cne-sobre-eja-e-bncc>. Acesso em: 4 maio 2025.

BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno; SARTORI, Leandro; SILVA, Daniel Alves da. Escolarização de Jovens e Adultos: dilemas e desafios na Baixada Fluminense. **Revista Exitus**, Santarém/PA, vol. 13, p. 01-21, 2023.

BARBOSA, Maria Goret. **Evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ana Ribeiro**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação do Campo) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Departamento de Educação do Campo, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14581/1/MGB05062019.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2025.

BEZERRA, Amália Cristina Dias da Rocha; BORGES, Angélica; PINHEIRO, Marcos Cesar de Oliveira. Grande Sertão Baixada e as veredas da historiografia da educação local. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 50, p. 29-58, set./dez. 2021.

BORGES, Angélica; DIAS, Amália. Fazer História da Educação fazendo-se periferia: reflexões, experiências e possibilidades de ensino, pesquisa e extensão. *In*: ECAR, Ariadne Lopes; BARROS, Surya Aaronovich. **Pombo de (Orgs.). História da educação: formação docente e a relação teoria-prática**. São Paulo: FEUSP, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 99.519, de 11 de setembro de 1990**. Institui a Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99519.htm. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992. Promulga o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 19 de dezembro de 1966. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1992. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=591&ano=1992&ato=fe0k3YE10MFpWT517>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Plano decenal de educação para todos: versão atualizada. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1993.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 jan. 2024.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 17 abr. 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 05 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. Programa Brasil Alfabetizado. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>. Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. Medida Provisória nº 132, de 20 de outubro de 2003. Dispõe sobre a reorganização administrativa do Ministério da Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/antigas_2003/132.htm. Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12921-projovem-programa-nacional-de-inclusao-de-jovens-sp-809797558>. Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. PNE em movimento. 2005. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/> Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de EJA (Proeja). 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja>. Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. Lei nº 12.852 de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE, 2013. Disponível em: www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera o sistema de ensino brasileiro, dispondo sobre a reforma do ensino médio e dando outras providências. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 21 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja. Brasília, 2018.

BRASIL. Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Regulamenta a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que dispõe sobre a reforma do ensino médio. Brasília: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Regulamenta dispositivos da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, relativos à implementação da reforma do ensino médio. Brasília: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431. Acesso em: 21 jan. 2021..

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Regulamenta dispositivos da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, referentes à implementação da reforma do ensino médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, 2021a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 4 maio 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 1º de junho de 2021. Estabelece diretrizes para a organização curricular da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1 jun. 2021, Seção 1, p. 107. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRASIL. **Censo Demográfico 2022**. IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024**. Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 jun. 2024. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 4 maio 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 29 de janeiro de 2025**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 abr. 2025, Seção 1, p. 28.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: política de formação emancipatória de educadores(as) - camponeses(as) por meio da pedagogia da alternância. **Revista NERA**, v. 27, n. 2, abr.-jun. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nera/a/53FRWsVz7JTrkvmyPhVWMBd>. Acesso em: 4 maio 2025.

CAMPOS, Ana Paula Tostes; RAMOS, Elisângela Santana; LIMA, Flávia Barbosa de Sousa. A importância da valorização do conhecimento prévio do estudante na Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Universidade de Brasília – Faculdade de Educação – UAB/UnB/MEC/SECAD, 2015. **III Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania com Ênfase em EJA/2014-2015**. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15619/1/2015_AnaCampos_ElisangelaRamos_FlaviaLima_tcc.pdf. Acesso em: 26 jun. 2025.

CARIAS, Aurelina de Jesus Cruz. **Transformando as velhas formas do viver: o desafio da permanência dos alunos no ensino noturno**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2009.

CARVALHO, Celso. O Simpósio “A educação que nos convém: o IPES e a ação político-ideológica da burguesia na década de 1960. **EcosS Revista Científica**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 369-385, jul.-dez., 2007.

CASSIOLATO, Maria Martha Monteiro; GARCIA, Rosângela Cristina Marques. Múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional. Boletim de Análise Político-Institucional, Brasília, Ipea, 2013.

CAVALCANTE, Raimundo Batista. Estudo sobre o Programa Brasil Alfabetizado na Paraíba: limites e possibilidades (2003-2010). João Pessoa: UFPB, 2011. Dissertação

CONEXÃO FLUMINENSE. Inscrições para EJA em Nova Iguaçu reabrem na segunda-feira. São 1900 vagas. *In: Conexão Fluminense*, 29 de julho de 2022. Disponível em: <https://conexaofluminense.com.br/nova-iguacu-educacao-inscricoes-eja/>. Acesso em: 07 jan. 2024.

COSTA, José Arnóbio Alves da. A educação de jovens e adultos no Brasil: história, desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31, p. 15-27, 2006.

COSTA, Marcia Spadetti Tuão da. **Patronato São Bento**: assistência, escolarização e trabalho para menores em Duque de Caxias (1950-1969). 2017. 309 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2017. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/10235/1/Dissertacao%20Marcia%20Spadetti%20Tuao.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2024.

COSTA, Márcia Spadetti Tuão da; GOUVÊA, Fernando César Ferreira. A Cidade dos Meninos: História da Infância dos “Menores” em Duque de Caxias – Baixada Fluminense (1939-1990). **14ª Reunião da ANPEd – Sudeste**, 2020. Disponível: https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/7397_TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

COUTINHO, Milena. Apoio a estudantes da EJA em Mesquita, na Baixada Fluminense. *In: Tupi.fm*, 04 de maio de 2023. Disponível em: <https://www.tupi.fm/rio/apoio-a-estudantes-da-eja-em-mesquita-na-baixada-fluminense/>. Acesso em: 07 jan. 2024.

CUNHA, Verônica. Quando as concepções rompem os processos de alienação na Educação de Jovens e Adultos. *In: SALES, Sandra Regina; COSTA, Renato Pontes (org.). Educação de jovens e adultos: diálogos contemporâneos*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2023. p. 143–158. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2023/05/EBOOK_Educacao-de-Jovens-e-Adultos.pdf. Acesso em: 02 jun. 2025.

DIAS, Amália. Pelo salutar manejo da enxada e do arado: o Correio da Lavoura e a causa da instrução em Nova Iguaçu (1917-1950). **Recôncavo: Revista da História da UNIABEU**, vol. 4, n. 6, jan./jun., 2014.

DIAS, Amália; BORGES, Angélica. Capilarização da escola pública na Baixada Fluminense: reflexões em torno de Iguaçu (1870-1933). In: SILVA, Alexandra Lima da; LIMEIRA, Aline de Moraes; LEONARDI, Paula (Orgs.). **Um mar de escolas: diálogos e pesquisas em História da Educação**. Curitiba: Editora Appris, 2021.

FÁVERO, M; H. Os fundamentos teóricos e metodológicos da psicologia do conhecimento. In:

FÁVERO, Maria Helena; CUNHA, Cláudio da (Orgs.). **Psicologia do conhecimento: O diálogo entre as ciências e a cidadania**. Brasília: Unesco/Liber Livro, 2009.

FERNANDES, Maria Aparecida de Lima Braga. *Retratos de uma escola*. 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2018. Disponível em: <https://locus.ufv.br/server/api/core/bitstreams/1f55a8e3-e94e-426f-a138-b604c70334ca/content>. Acesso em: 08 jun. 2025.

FERNANDES, Rosangela Maria; GOMES, Vilisa Rudenco. **Formação dos professores da EJA: desafios e possibilidades**. 2024. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/461/FORMA%C3%87%C3%83O%20DOS%20PROFESSORES%20DA%20EJA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 jun. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A reforma do ensino médio e o aprofundamento da dualidade estrutural: desafios para a educação pública. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 177-193, 2017.

GOMES, Manoel Messias. **Professor da EJA: o sujeito da práxis pedagógica. Educação Pública**, 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br>. Acesso em: 09 jun. 2025.

GOOGLE MAPS. Nova Iguaçu. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/place/Nova+Igua%C3%A7u,+RJ/@-22.7372433,-43.6114709,45842m/data=!3m1!1e3!4m6!3m5!1s0x995d694889f955:0x23ff502568217834!8m2!3d-22.759464!4d-43.449505!16zL20vMDVzNDJy?entry=ttu>. Acesso em: 06 jan. 2024.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GUEDES, Jordania Rocha de Q. O processo de escolarização em Iguassú no século XIX – As aulas Régias (1808-1837). **Recôncavo: Revista de História da UNIABEU**, volume 4, n. 6, jan./jun., 2014.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos: políticas públicas e práticas educativas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1-23, 2006.

HENRIQUE, J. M. **Educação de jovens e adultos**: fundamentos, história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2006.

HERMIDA, Jorge Fernando. O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), de 9 de janeiro de 2001. **Educar**, Curitiba, n. 27, p. 239-258, 2006.

JARA, Isabela Bolorini. Os “tropeiros” da instrução: experiências de itinerância em trajetórias docentes no Estado do Rio de Janeiro (1895-1925). VI Encontro de História da Educação do Centro-Oeste, **Anais do VI Encontro de História da Educação do Centro-Oeste**, 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da educação especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Rev. Brasileira Ed. Esp.**, Marília, v. 24, Edição Especial, p. 51-68, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Rosângela Aparecida. **A prática pedagógica na EJA**: caminhos possíveis. Curitiba: SEED-PR, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1711-6.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2025.

LIMA, Vanessa de Oliveira. **Ensino de história e educação do campo**: as experiências da história local na construção do conhecimento histórico na escola municipalizada Campo Alegre, Nova Iguaçu-RJ. 2020. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Universidade Rural do Rio de Janeiro, Seropédica (RJ), 2020.

MACHADO, Raíssa. Escolas da Baixada – Episódio 01. *In: Sua Escola Tem História*, 26 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://suaescolatemhistoria.com.br/?p=872>. Acesso em: 03 jan. 2024.

MAIA, Francisca das Chagas Frazão; SILVA, Rebeca Azevedo da; BEZERRA, Tânia Serra Azul Machado. O Programa Brasil Alfabetizado: história e seu impacto para a construção de uma educação libertadora. *Revista de Educação Popular*, v. 24, n. 2, p. 145-162, 2022.

MAURÍCIO, Suelen Santos. Reflexões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 43-63, maio-ago. 2020.

MIRANDA, Ana Carolina de Farias. “A marcha progressiva do ensino”: Processos de Escolarização no município fluminense de Iguassú (1879-1889). 2020. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

MIRANDA, Fabio Miguel Souza; ARAÚJO, Viviane Maria Soares de. Educação de jovens e adultos: desafios e motivações. **VI Congresso Nacional de Educação**, 2024. Disponível em: <http://www.conedu.com.br>. Acesso em: 26 jun. 2025.

MODÉ, Giovanna; HIEBNER, Sjelle. CONFINTEA VII and MFA as new tools in complex times: Perspectives from Latin America and the Caribbean. **PIMA Bulletin**, n. 44, p. 37–40, set. 2022. Disponível em: <https://www.dvv-international.de/en/adult-education-and-development/editions/section-1-playing-a-role/introduction>. Acesso em: 4 maio 2025.

MOREIRA, Márcia Conceição. O Programa Brasil Alfabetizado: uma crítica à perspectiva do voluntariado. *Revista Educação e Sociedade*, v. 32, n. 115, p. 1-20, 2021.

NASCIMENTO, Flávia Oliveira do; SILVA, Railda Francisca da. As contribuições de Paulo Freire para a educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 3, p. 4-15, set.-dez. 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/Samsung/Downloads/nascimentosilva,+art_01%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Samsung/Downloads/nascimentosilva,+art_01%20(1).pdf). Acesso em: 27 jun. 2025.

NASCIMENTO, Luciana Raquel da Silva. EJA – Educação de Jovens e Adultos: por políticas públicas continuadas face às especificidades das demandas. In: MIGUEL, José Carlos (org.). **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, Práticas e Políticas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 343–366. DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-310-6.p343-366>. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/download/374/3769/6825?inline=1. Acesso em: 02 jun. 2025.

NASCIMENTO, Álvaro do; BEZERRA, Nielson. Da Vila de Iguaçu à Baixada Fluminense: história de um território. Curitiba: Editora Appris, 2019.

NICODEMOS, Alessandra. Práticas docentes na Educação de Jovens e Adultos: conscientização ou conversão?. **Periferia**, v. 6, n. 1, p. 87-102, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/17252>. Acesso em: 5 abr. 2025.

NICODEMOS, Alessandra. A Educação de Jovens e Adultos em contexto conservador e ultraneoliberal: caminhos do desmonte, caminhos da resistência. *In*: JULIÃO, Elionaldo Fernandes; RODRIGUES, Fabiana. (Orgs.). **Reflexões Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos nas prisões**. 1ed. São Paulo: Paco Editorial, 2019.

NICODEMOS, Alessandra; SERRA, Ênio. Educação de Jovens e Adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 871-892, set./dez. 2020. Disponível em: <https://seperj.org.br/wp-content/uploads/2023/02/nicodemos-serra.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2025.

NICODEMOS, Alessandra; SERRA, Enio. Qual currículo para qual EJA? Algumas considerações sobre as políticas curriculares nacionais em 20 anos de DCN-EJA (2000-2020). **E-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 180-193, 2021. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.58190.

NICODEMOS, Alessandra. Pacto EJA: contribuições críticas. *In*: **Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos: desafios e avanços**. 2024.

NOTÍCIAS DE NOVA IGUAÇU. Projeto “Escolas Seguras” é retomado em Nova Iguaçu. *In*: **Notícias de Nova Iguaçu**, 20 de maio de 2022. Disponível em: https://www.noticiasdenovaiguacu.com/2022/05/projeto-escolas-seguras-e-retomado-em_20.html. Acesso em: 04 jan. 2023.

OLIVEIRA, Leticia Fajardo. Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos em uma escola na Baixada Fluminense. *In*: NICODEMOS, Alessandra (Org.). **Saberes e práticas na Educação de Jovens e Adultos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 99–118.

OLIVEIRA, Roberta Avoglio Alves. **Discursos docentes atribuídos à educação de jovens e adultos a partir de tensionamentos provocados pela juvenização da modalidade**: analisando o contexto de uma escola municipal de Duque de Caxias(RJ). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas), Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

OLIVEIRA, Juscilene Silva. **O fenômeno da juvenilização da EJA na rede municipal de educação de Itapetinga-BA**. 2020. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Itapetinga, 2020. Disponível em: <https://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2020/06/JUSCILENE-SILVA-OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2025.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 365–376, 2006.

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos**. Mutirão, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2NDZ73Z>. Acesso em: 24 maio 2018.

PAIVA, Jane; SALES, Sandra Regina. Contextos, perguntas, respostas: o que há de novo na educação de jovens e adultos? **Revista Contextos**, v. 21, n. 77, 2019. Disponível em: <https://cremeja.org/a7/wp-content/uploads/2019/08/contextos-perguntas-respostas-o-que-ha-de-novo-na-eja-jane-paiva-e-sandra-regina-sales.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2025.

PAIVA, Jane. **O tempo não é do debate, mas da fraude**: notas sobre a consulta pública da EJA. 2021. [s.p.].

PEIXOTO, Beatriz Ribeiro. EJA e políticas públicas: considerações a respeito do conceito de cidadania. In: MIGUEL, José Carlos (org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, práticas e políticas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 321–342. DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-310-6.p321-342>. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/download/374/3768/6824?inline=1. Acesso em: 01 jun. 2025.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 92, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mbngdHjkWrYGVX96G7BWNrg/>. Acesso em: 07 jan. 2024.

PIOTTO, Débora Cristina. **A escola e o sucesso escolar**: algumas reflexões à luz de Pierre Bourdieu. Ribeirão Preto: Edusp, 2009.

PIOVEZAN, Patrícia Regina; DALRI, Neusa Maria. Flexibilização e intensificação do trabalho docente no Brasil e em Portugal. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, e126209, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/v6nvnfBBsMC6cKqdpXtXJ3Q/>. Acesso em: 03 jun. 2025.

PREFEITURA DE BELFORD ROXO. Belford Roxo mantém o Programa EJA em 17 escolas do município. In: **Prefeitura de Belford Roxo**. Disponível em: <https://prefeituradebelfordroxo.rj.gov.br/2019/07/30/belford-roxo-mantem-o-programa-eja-em-17-escolas-do-municipio/>. Acesso em: 07 jan. 2024.

RODRIGUES, Josefa Neves. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de São Paulo. **Revista Educação Pública**, [online], publicado em 05 fev. 2025. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/25/5/a-educacao-de-jovens-e-adultos-eja-na-cidade-de-sao-paulo>. Acesso em: 03 jun. 2025.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para a educação de jovens e adultos no Brasil: desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2007.

SANCEVERINO, Adriana Regina; BALDISSERA, Dulcimar; NOGARO, Ivania; GARCIA, Rosane Cardoso. A Educação de Jovens e Adultos: acolher, conhecer e reconhecer. In: BORGES, Kelio Junior Santana (org.). **Sobre a Educação de Jovens e Adultos: teorias, práticas e vivências**. 1. ed. [S. l.]: IFG, 2023. p. 37-52. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/28419/Livro_Sobre%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos%20teorias,%20pr%C3%A1ticas%20e%20viv%C3%Aancias.pdf. Acesso em: 03 jun. 2025.

SANTOS, Julia Gabrielli Schmidt. O projeto político pedagógico como ferramenta da gestão escolar democrática. 2013. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/830/Santos_Julia_Gabrieli_Schmidt.pdf. Acesso em: 06 jul. 2023.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 5 maio 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 16. ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. Disponível em: <http://bit.ly/2WxILtI>. Acesso em: 26 abr. 2018.

SECRETARIAMUNICIPALDEEDUCAÇÃODEQUEIMADOS. **Revitalização da Escola M. José Anastácio Rodrigues**. Queimados, RJ, 24 de janeiro de 2022. Facebook: @SemedQueimados. Disponível em: <https://www.facebook.com/SemedQueimados/videos/revitaliza%C3%A7%C3%A3o-da-escola-m-jos%C3%A9-anast%C3%A1cio-rodrigues/3097453587241839/>. Acesso em: 04 jan. 2023.

SCHIAVON, Caroline da Silva. Memórias de Minha Passagem Pelas Escolas Públicas de Duque de Caxias – Baixada Fluminense/RJ. *In: Sua Escola Tem História*, 26 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://suaescolatemhistoria.com.br/?p=870>. Acesso em: 03 jan. 2024.

SILVA, Danilma de Medeiros. A trajetória do Pronatec: avaliando a implementação do programa (2011-2017). Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

SILVA, Danilma de Medeiros; MOURA, Dante Henrique. A implementação do Pronatec e as implicações na política de educação profissional: o prescrito e o efetivado. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 48, e240913, 2022. DOI: 10.1590/S1678-4634202248240913.

SILVA, Letícia de Campos Lauretti da; OLIVEIRA, Shirlei Calógero de Araújo de; SOUZA, Renata de Fátima Fazolin Ferres de. EJA: uma educação para humanização. *In: MIGUEL, José Carlos; BERSI, Rodrigo Martins (org.). Educação de Jovens, Adultos e Idosos: marcos conceituais, práticas e políticas*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 253-274. DOI: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-389-2.p253-274>.

SIMÕES, Manoel Ricardo. **A cidade estilhaçada**: reestruturação econômica e emancipações municipais na Baixada Fluminense. 2006. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/18767>. Acesso em: 3 maio 2025.

SITE DA BAIXADA. Queimados divulga vagas para Educação de Jovens e Adultos. *In: Site da Baixada*, 28 de março de 2024. Disponível em: <https://sitedabaixada.com.br/educacao/2023/06/24/queimados-divulga-vagas-para-educacao-de-jovens-e-adultos/>. Acesso em: 07 jan. 2024.

SOUZA, Renan Arjona de; SOUZA, Nádia Maria Pereira de. A luta pela educação na Baixada Fluminense-RJ: o contexto de expansão do Ensino Superior. **COLÓQUIO: Revista do Desenvolvimento Regional** – Faccat, Taquara/RS, v. 15, n. 1, jan./jun., 2018.

UNESCO. Marco de Ação de Marrakech. **VII Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA VII)**. Marrakech: UNESCO, 2022. Disponível em: <https://www.uil.unesco.org/en/seventh-international-conference-adult-education>. Acesso em: 4 maio 2025.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2004.

VASQUES, Cristiane Cordeiro; ANJOS, Maylta Brandão dos; SOUZA, Vera Lucia Gomes de. Políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista Educação Pública**, [s. l.], 4 ago. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/32/politicas-publicas-para-a-educacao-de-jovens-e-adultos-eja>. Acesso em: 08 jun. 2025.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Projeto político-pedagógico: uma cor possível*. 17. ed. Campinas (SP): Papirus, 2004.

VENTURA, Jaqueline. As relações entre os sentidos do trabalho e a educação de jovens e adultos trabalhadores. Rio de Janeiro: Editora Degase, 2016.

VENTURA, Jaqueline. As relações entre os sentidos do trabalho e a educação de jovens e adultos trabalhadores. In: SERRA, Ênio (Org.). **Educação de Jovens e Adultos em debate**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 145–162.

VENTURA, Jaqueline Pereira; SILVA, Adriana Barbosa da. Políticas de currículo para a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores: sentidos e interesses em disputa na contemporaneidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 42, n. 2, p. 1–22, abr./jun. 2024. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 4 maio 2025.

WILL, Daniela Erani Monteiro; CERNY, Roseli Zen; ESPÍNDOLA, Marina Bazzo de. A autoformação docente como objeto de pesquisa: estado do conhecimento (2013-2022). **Revista Internacional de Formação de Professores**, [s. l.], v. 8, n. 30, p. 9-28, 2023. Disponível em: <https://revistainternacionalformacaoprofessores.ifsertao-pe.edu.br/index.php/reifp/article/view/683>. Acesso em: 27 jun. 2025.

XAVIER, Quelselise Rodrigues; MIGUEL, José Carlos. Educação de jovens e adultos na perspectiva da teoria histórico-cultural: a relevância social da aprendizagem na EJA. In: MIGUEL, José Carlos (org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, práticas e política** [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 153–176. ISBN 978-65-5954-310-6. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/cpzbc/pdf/miguel-9786559543106-07.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2025. <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-310-6>.

WANDERSON DA SILVA SANTI

Educação de Jovens, Adultos e Idosos nas escolas municipais de Nova Iguaçu

trajetórias docentes e concepções de ensino



TERRIED