



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

ALINE ALVES CARVALHO DE OLIVEIRA

**O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
(EJA)**

**BRASÍLIA
2024**



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ALINE ALVES CARVALHO DE OLIVEIRA

**O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
(EJA)**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado a Universidade de Brasília -
Faculdade de Educação, como requisito
parcial para obtenção de título de
licenciado em Pedagogia, sob orientação
da Professora. Dra. Caroline Bahniuk

BRASÍLIA
2024

ALINE ALVES CARVALHO DE OLIVEIRA

O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – (EJA)

Trabalho de conclusão de curso apresentado a Universidade de Brasília -Faculdade de Educação, como requisito parcial para obtenção de título de licenciado em Pedagogia, sob orientação da professora. Dr. Caroline Bahniuk.

DATA DA APROVAÇÃO:

BANCA EXAMINADORA

Professora. Dra. Caroline Bahniuk – Orientadora – Faculdade de Educação – TEF
(orientadora)

Professor. Dr. Wanderson Barbosa Dos Santos – Faculdade de Educação – TEF -titular

Professor. Dr. Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira – Faculdade de Educação – MTC - titular

Professora. Dra. Caetana Juracy Rezende Silva – Suplente- Faculdade de Educação – TEF –
suplente

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	5
MEMORIAL.....	6
RESUMO.....	10
INTRODUÇÃO.....	11
1- A DOCÊNCIA NA EJA ENQUANTO TRABALHO.....	15
1.2 - O FAZER DOCENTE NA EJA.....	18
1.3- A MODALIDADE EJA NO DISTRITO FEDERAL.....	21
2- O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA EJA.....	24
2.1- SÍNTESE DAS PESQUISAS SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA EJA.....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS.....	48

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus que é minha base, de onde vem minha força, segundo eu agradeço a minha família que é o verdadeiro motivo de toda minha luta, dedico esse trabalho a minha mãe, Francisca das Chagas Alves Ferreira e a todas mulheres e homens que tiveram seus direitos negados, que não conseguiram concluir ou sequer ingressar na Educação Básica, dedico também para aqueles que lutam por essas pessoas que foram negligenciadas (os) pelo Estado, sejam eles pesquisadores, professores, militantes das causas sociais, dentre outros, agradeço também aos meus amigos que estiveram comigo durante essa trajetória acadêmica, agradeço com carinho e admiração a minha orientadora Caroline Bahniuk por aceitar me orientar e por construir comigo este trabalho e por fim agradeço aos integrantes da banca que se fizeram presente neste importante dia.

MEMORIAL

Meu nome é Aline Alves Carvalho de Oliveira, tenho 26 anos, nasci no Rio de Janeiro, ainda com pouca idade vim com minha família morar em Brasília, mais precisamente na região administrativa do Paranoá. Aos 4/5 anos ingressei numa escola da região, dessa época lembro pouco, minhas memórias de fato começam de quando vim morar na região de São Sebastião, já com 6 anos completos fui matriculada numa escola particular da região. Iniciei cursando o jardim III, com muito esforço meus pais tentavam me proporcionar uma educação de qualidade, na época a região de São Sebastião era muito marginalizada, e com as escolas a situação não era muito diferente, muitos pais recorriam às escolas privadas na intenção de proporcionar segurança e educação para seus filhos (as).

No começo eu amava a escola, minhas professoras, a partir do momento que fui crescendo e percebendo que não me encaixava naquele lugar, sempre muito calada, mas muito observadora presenciei inúmeras falas e atitudes inapropriadas e inaceitáveis daqueles profissionais que deveriam nos incentivar, encorajar e educar, passei todo meu processo de escolarização nessa instituição que eu denomino como mercenária. Hoje percebo como, infelizmente, com essa escola aprendi como não ter autoestima e acreditar que tinha algo de errado comigo, de lá carrego apenas duas boas memórias, a amizade que fiz com a futura médica Ana Flávia Mendes Gonçalves e o passeio de visita que fiz a Universidade de Brasília durante meu último ano escolar.

Concluindo meus estudos nessa instituição, a última coisa que eu pensava era em ser professora, minha luta para ingressar no Ensino Superior durou 2 anos, me formei no Ensino Médio em 2014 e ingressei na UnB pela primeira vez em 2017. Apesar de ter tido uma experiência ruim na minha escolarização sabia que no fundo eu tinha um interesse pela educação, aceitar isso foi uma tarefa difícil, a desvalorização da profissão e a baixa remuneração foram aspectos que me fizeram desviar inicialmente da rota da licenciatura.

Em 2017 ingressei pela primeira vez na Universidade de Brasília no curso de Ciências Naturais, cursei dois semestres do curso e decidi que não queria concluir, pois, não me identificava com as disciplinas e pela distância do campus optei por tentar novamente o vestibular regular da UnB. Nesse período que estudei no campus de Planaltina trabalhava em uma farmácia, e era difícil conciliar o estudo com o trabalho, bem como não conseguia um estágio na área de Ciências Naturais, então tudo me levava para desistência, optei por

Ciências Naturais, pois, era o que minha nota se encaixava e estava cansada de tantas tentativas.

Cursando algumas disciplinas em Ciências Naturais conciliei meus estudos na UnB com os estudos para o vestibular, ainda muito desmotivada com a docência decidi optar pelo curso de Serviço Social no vestibular, que sempre foi minha segunda opção de curso. Minha primeira ideia de profissão era psicologia e assim como muitos que ingressam em Serviço Social meu foco era conseguir fazer a transferência interna para Psicologia, vale ressaltar que Pedagogia era minha última opção. Decidi largar o curso de Ciências Naturais só quando consegui minha aprovação em Serviço Social e assim eu fiz, no segundo semestre de 2018 passei pela segunda vez na UnB.

Tive identificação com o curso de Serviço Social, no entanto, ainda pensava em cursar Psicologia, e vi uma possível relação entre os cursos, cursando a disciplina de Introdução ao Serviço Social realizei um seminário que mostrava a atuação do assistente social na educação, um dos campos de atuação desse profissional. Aquele seminário despertou novamente um interesse adormecido em trabalhar na área educacional, tudo caminhava bem mas a falta de oportunidade de estágios na área começou a gerar um incômodo, uma vez que a assistência social tem um espaço muito restrito nas instituições privadas, poucas eram as oportunidades de ganhar experiência por meio do estágio não obrigatório e remunerado, condição também para me manter na universidade.

Durante meu 4º semestre as dificuldades financeiras começaram a implicar diretamente minha permanência na UnB, comecei a pegar umas disciplinas de Psicologia, fui me identificando com algumas e com outras nem tanto, entendi durante esse processo que não queria tanto Psicologia como eu pensava que queria. Nesse momento, me sentia perdida sobre o que fazer, queria continuar no Serviço Social, mas o cenário não me permitia apenas estudar, era necessário trabalhar, o governo vigente na época e sua política autoritária e genocida não proporcionava sequer esperanças de melhorias para aqueles que assim como eu tinham a intenção de trabalhar em prol das causas sociais.

Já conformada com a situação e com o advento da Pandemia do Covid-19 minhas possibilidades de trabalho ficaram ainda mais restritas, nessa ocasião tudo que eu poderia fazer era esperar a abertura do edital de transferência interna na UnB, que não tinha nem dia nem hora para ser lançado, era um momento de incertezas e inseguranças. Durante esse momento complexo e de tristeza que foi a pandemia que gerou em todos sequelas, decidi fazer um curso online de monitora infantil pelo Instituto Federal de Brasília. Nesse curso

tive a oportunidade de estudar disciplinas como: Educação Infantil, Políticas Públicas da Educação, dentre outras.

Assim que abriu o edital de transferência interna não tive dúvidas, escolhi o curso de Pedagogia. Já como “caloura” no curso tive a oportunidade de estagiar em uma escola privada. Nessa instituição consegui ganhar experiência na área e vivenciar as coisas boas e as dificuldades da profissão, atuei tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental e tive oportunidade de auxiliar um menino com espectro autista (TEA). Em nenhum momento me arrependi de ter feito a mudança, estava ciente das minhas decisões e feliz, decidi aproveitar as oportunidades ofertadas pela Universidade de Brasília, e ingressei na Residência Pedagógica. Apesar de ter sido uma experiência boa o estágio não-obrigatório na escola privada, minha intenção sempre foi atuar no ensino público, e a Residência me deu essa oportunidade de entrar na rede pública, conhecer a realidade daquelas crianças que muitas vezes não tem acesso ao básico para subsistência, uma realidade completamente diferente da que eu estava acostumada no meu estágio na escola privada.

Hoje compreendo que todo esse percurso realizado, até aceitar e compreender que eu queria trabalhar na área da educação foi necessário, claramente minha experiência negativa na escolarização gerou em mim essa repulsa por aceitar o que eu gostava de fato. Foi importante migrar por esses cursos como o de Ciências Naturais e perceber que não queria ficar limitada a sala de aula, a Pedagogia me proporciona outros espaços para além da sala de aula, com o Serviço Social consegui compreender melhor como o sistema capitalista rege as relações sociais e como isso se apresenta no âmbito da educação, todo aprendizado adquirido no Serviço Social foi importante para compreender a relação entre educação, trabalho e política.

Ao chegar nos últimos semestres de Pedagogia, precisei escolher a temática do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A escolha surgiu a partir da vontade de abordar sobre essa relação de educação e trabalho, entendendo que a EJA tem como seu princípio ordenador o mundo do trabalho. O interesse em discutir a EJA manifestou-se a partir das minhas leituras realizadas na disciplina Trabalho e Sociabilidade, no Serviço Social e nas disciplinas de Educação de Jovens e Adultos e Educação e Trabalho na Pedagogia. Assim como também a partir das minhas vivências no âmbito pessoal, a falta de acesso à Educação Básica sempre foi uma questão latente na minha família, passando de geração a geração de homens e mulheres segregados do processo de escolarização que hoje sofrem as consequências da falta de oportunidade, ascensão social e emancipação humana. Essa

temática também aflora da necessidade de se olhar com atenção para o trabalho de professores (as) da EJA que vão contra a maré da profissão para exercer a docência nessa modalidade historicamente tão negligenciada pelo Estado, lutam para proporcionar voz, espaço e aprendizado para esses sujeitos.

Depois de me graduar, minhas perspectivas são de continuar meus estudos, tenho a intenção de exercer a docência tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior no ensino público, preferencialmente. Meus interesses são inúmeros, gosto da área de Educação e Trabalho, da EJA e da Educação Inclusiva, da Educação Infantil, entre outros. No entanto, meu foco inicial é trabalhar para colocar em prática todo conhecimento adquirido durante minha graduação, aproveitar as oportunidades para ganhar experiências e crescer profissionalmente. Já me sinto realizada por ter concluído essa etapa, pois ter um diploma de Ensino Superior de uma Universidade pública e federal parecia distante da minha realidade e este sonho se tornou real.

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa é analisar o Trabalho Docente na Educação de Jovens e Adultos, e seus objetivos específicos são: analisar os desafios dos docentes da EJA, verificar as especificidades e condições deste trabalho e discutir a formação docente e práticas pedagógicas para EJA. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica para isso foi realizado um levantamento bibliográfico, de artigos e teses e dissertações datados do período de 2017 à 2023, a partir dos descritores: Trabalho Docente and Educação de Jovens e Adultos e Professor and Educação de Jovens e Adultos na plataforma Portal de Periódicos Capes e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Após a leitura dos resumos, destacamos 8 produções para a análise: cinco artigos e três dissertações de mestrado. Sintetizamos cada uma delas no trabalho e abstraímos das mesmas três temáticas para debater e compreender mais a fundo o Trabalho Docente na EJA: Formação docente; Práticas pedagógicas na EJA e as Condições do Trabalho Docente na EJA. Ao final, a presente pesquisa conseguiu evidenciar as principais questões que atravessam o Trabalho Docente na Educação de Jovens e Adultos, as categorias extraídas a partir das análises justificam a problemática e a importância de dialogar sobre o Trabalho Docente.

Palavras – chaves: Educação de Jovens e Adultos; Trabalho Docente; Distrito Federal

Abstract: The general objective of this research is to analyze the Teaching Work in Youth and Adult Education in the Federal District, the specific objectives are to analyze the challenges of EJA teachers, verify the specificities and conditions of this work and discuss teacher training and pedagogical practices for EJA. The methodology used was bibliographic research. To this end, a bibliographic survey was carried out, of articles dated from 2017 to 2023, using the descriptors: Teaching Work and Youth and Adult Education and Teacher and Youth and Adult Education on the Capes Periodicals Portal platform, CAPES Theses and Dissertations Bank, plus a dissertation from Google Scholar, after reading the abstracts, we highlighted 8 productions for analysis: five articles and three master's dissertations. We summarized each of them in the paper and abstracted three themes from them in order to debate and understand Teacher Work in the EJA in more depth: teacher training, pedagogical practices in the EJA and the conditions of Teacher Work in the EJA. In the end, we concluded that: this research was able to highlight the main issues that cross Teacher Work in Youth and Adult Education, the categories extracted from the analysis justify the problem and the importance of dialoguing on this issue.

Keywords: Youth and Adult Education; Federal District; Teaching work.

INTRODUÇÃO

O direito à educação no Brasil é uma dimensão fundamental e se faz presente nas legislações brasileiras recentes que o asseguram como um direito social, em especial a partir da Constituição Federal de 1988. No entanto durante a história da educação brasileira poucos conseguiram usufruir desse direito. Os direitos sociais referem-se aqueles oferecidos pelo Estado, voltado a atender as necessidades básicas da sociedade, garantindo melhores condições de subsistência. Nesse conjunto de direitos sociais está o direito à educação intimamente relacionado aos direitos sociais e humanos. Para efetivação do direito à educação é preciso buscar a relação exercida com os demais direitos, a ausência dos direitos humanos e a negligência do direito à educação.

Os direitos humanos são uma construção histórica que surgem da evolução das necessidades da convivência em coletividade e emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem (Bobbio, 2004, p.51).

Na Constituição Federal (1998) o direito à educação é assegurado pelo artigo 205, diz que: “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”.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394 de 1996, a organização da educação nacional brasileira, encontra-se dividida em Educação Básica composta pela: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e Ensino Superior. Essa legislação incorpora a noção das diferenças e especificidades educacionais por meio, inicialmente das modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Profissional e a Educação Especial. Dessa maneira, a partir da LDB a EJA é considerada como uma modalidade da Educação Básica.

No que refere -se à EJA a LDB possui apenas uma seção com dois artigos: os de números 37 e 38. Segundo o artigo nº 37: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”. (LDB, 1996).

O art. 37 diz que a EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Este contingente plural e heterogêneo de jovens e adultos, predominantemente marcado pelo trabalho, é o destinatário primeiro e maior desta modalidade de ensino. Muitos já estão trabalhando, outros tantos querendo e precisando se inserir no mercado de trabalho. Cabe aos sistemas de ensino assegurarem a oferta adequada, específica a este contingente, que não teve acesso à escolarização no momento da escolaridade universal obrigatória, via oportunidades educacionais apropriadas (BRASIL, 2000, p. 27).

O Art. nº 38 diz que “Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”. (LDB, 1996). Ele indica também a idade mínima para a entrada na EJA, a qual consiste em quinze anos para o Ensino Fundamental e dezoito anos para o Ensino Médio.

Dizer que os cursos da EJA e exames supletivos devem habilitar ao prosseguimento de estudos em caráter regular (art. 38 da LDB) significa que os estudantes da EJA também devem se equiparar aos que sempre tiveram acesso à escolaridade e nela puderam permanecer. Respeitando-se o princípio de proporcionalidade, a chegada ao patamar igualitário entre os cidadãos se louvaria no tratamento desigual aos desiguais que, nesta medida, mereceriam uma prática política consequente e diferenciada (BRASIL, 2000, p.27).

Segundo Machado (2009, p. 20) a aprovação da LDB/96 “é um ponto-chave na chamada reconfiguração do campo”, porque destaca e reforça os direitos dos jovens e adultos no processo de escolarização. No entanto, deixa em aberto a responsabilidade sobre quais entes federativos devem responder por ela, entre outras ausências.

A modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) é composta por sua diversidade, complexidade e subjetividade, o público da EJA possui cor e classe social definidas historicamente, nela encontramos aqueles que por diferentes fatores: social, econômico, cultural, entre outros, evadiram ou sequer chegaram a ingressar na Educação Básica. Esses sujeitos ficaram à margem do processo de escolarização. Na Educação de Jovens e Adultos estão presentes os analfabetos, analfabetos funcionais, jovens em distorção de idade/série, semialfabetizados, jovens cumprindo medidas socioeducativas/privados de liberdade que compõem o sistema penitenciário, pessoas com deficiência (intelectual, física, visual, auditiva, psicossocial), idosos.

Apesar de toda diversidade presente no público da EJA, uma questão social une todos esses sujeitos - grande parte deles estão inseridos nas classes populares da sociedade, nessa parcela considerável da população estão aqueles que tiveram e têm seus direitos sociais violados.

O Brasil é ainda um país endividado com sua população. Nossa cidadania educacional está longe de ser um exemplo. Convivemos com milhões de crianças fora da escola ou presentes na escola, mas fora da idade apropriada. Avançamos muito nesse campo, mas enquanto houver uma criança sem escola ou fora da idade adequada, o direito de todos e dever do Estado não terão se consubstanciado. Temos milhões de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de entrar na escola ou dela tiveram que evadir mais cedo, por condições de sobrevivência ou por repetência. A educação infantil e o ensino médio ainda são um privilégio (Cury, 2010, p.569).

Como dissemos anteriormente, a EJA é ainda negligenciada no Brasil, pela falta de recursos, descontinuidade das políticas públicas, entre outros fatores que compõem a trajetória dessa modalidade. Em relação às pesquisas acadêmicas na área da Educação, podemos verificar uma menor expressão da EJA em relação a outros temas, o que se acentua ao tratar do trabalho docente nessa modalidade. Em muitas redes de ensino não há concursos específicos para a EJA e grande parte dos professores são do quadro temporário, o que faz com que muitos não optem por atuar com jovens e adultos, ou ainda ficam por tempo determinado nas escolas, não dando continuidade ao trabalho realizado de um ano para outro.

Dito isso, essa pesquisa tem como a seguinte pergunta como norteadora: De que maneira as pesquisas acadêmicas realizadas entre 2017 e 2023 abordam a questão do trabalho docente na EJA e os desafios e especificidades deste trabalho no Brasil e no Distrito Federal?

Decorrem dessa problemática o seguinte objetivo geral: analisar o trabalho docente na EJA, e os objetivos específicos referem-se a: analisar os desafios dos docentes da EJA, verificar as especificidades e condições deste trabalho e discutir a formação docente e práticas pedagógicas para EJA. A partir de tudo que foi dito justifica-se a importância dessa pesquisa pelo fato de que a EJA precisa ganhar maior notoriedade, é fundamental reconhecê-la como um campo de responsabilidade pública e de direito subjetivo dos sujeitos estudantes. Para tal feito é essencial a existência de uma política pública que garanta ao professor uma formação que supra as peculiaridades dessa modalidade de ensino e boas condições de trabalho. Para chegarmos a um cenário onde a Educação de Jovens e Adultos poderá ter mais espaço e reconhecimento, é imprescindível o fortalecimento do diálogo sobre essa temática, considerando a fala, a escuta e a troca de experiências desses sujeitos para à construção de uma educação democrática e possa vir a provocar uma mudança social na vida dessas pessoas.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica para isso foi realizado um levantamento bibliográfico, de artigos e dissertações datado do período de 2017 à 2023, a partir dos descritores: Trabalho Docente and Educação de Jovens e Adultos e Professor and Educação de Jovens e Adultos na plataforma Portal de Periódicos Capes e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Após a leitura dos resumos, destacamos 8 produções para a análise: cinco artigos e três dissertações de mestrado.

A monografia encontra-se organizada em dois capítulos. No primeiro discutimos a docência enquanto trabalho, o fazer docente na EJA e a modalidade EJA no Distrito Federal. Na segunda parte, trazemos o que dizem as pesquisas e a sínteses das pesquisas encontradas, ao final trazemos as considerações finais.

1- A DOCÊNCIA NA EJA ENQUANTO TRABALHO

A docência se constitui como um dos trabalhos mais antigos situados na história. No período colonial, no Brasil, esse labor esteve inicialmente e majoritariamente vinculado a uma vertente religiosa. Nesse contexto, tivemos a chegada dos primeiros jesuítas e a promulgação do *Ratio Studiorum*, a igreja católica exercia domínio sobre o trabalho dos professores (as). No entanto, o exercício da docência ainda não era reconhecido como um trabalho e era negligenciado.

O *Ratio Studiorum* – agregava um conjunto de normas e regras da concepção educacional dos jesuítas. Essa normatização previa a figura de um prefeito geral de estudos, que se caracterizava como figura que tanto os professores como os alunos deveriam obedecer. A regra de nº 5 dessa instrução pedagógica, "determina que ao prefeito incumbe lembrar aos professores que devem explicar toda a matéria de modo que esgotem, a cada ano, toda a programação que lhes foi atribuída" (Saviani, 2019, p. 95). Com isso, se institui uma concepção tradicional e acrítica da educação, ou bancária, como denominada por Freire (2015), a qual enxerga o estudante como um depósito de conteúdos e os docentes como detentores de todo o saber. Nesse período da educação brasileira também notamos a sobrecarga de trabalho destinada ao trabalhador docente presente até os dias atuais e que têm resultado no aumento dos casos de adoecimentos em professores (as) e no estigma da profissão.

Nesse contexto, foi atribuído ao trabalho docente um caráter assistencialista, seu exercício era visto como uma missão e vocação. Desde seus primórdios, no Brasil, a docência foi majoritariamente formada pelo público feminino, fato esse que se perpetua até os dias atuais. A grande parcela dos professores (as) que na atualidade atuam na Educação Básica, em particular na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, faz parte do sexo feminino, o que de certa forma explica esse caráter assistencialista vinculada ao fazer do professor(a), por conta dessa noção de assistência e cuidado estar vinculada historicamente as mulheres. Segundo o Censo Escolar de 2018 (Brasil, 2018) cerca de 80% dos 2,2 milhões de docentes da Educação Básica brasileira são do sexo feminino.

Até meados dos anos de 1990, no Brasil, a formação profissional para professores (as) atuarem nos anos iniciais era realizada em sua majoritariamente no Ensino Médio denominado de Magistério, o qual ainda faz presente em algumas localidades. Essa formação, em sua maioria, tinha uma concepção mais tecnicista da educação, funcionava como uma educação profissional em conjunto com Ensino Médio. Em geral, esse curso priorizava mais a prática do dia a dia em sala de aula, pouco refletindo na formação integral dos estudantes. Após a conclusão do magistério tinha-se a habilitação para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

De que profissão estamos falando quando tratamos do magistério? Hoje, sua preparação pode ser feita em diferentes instituições formadoras, até mesmo de níveis de ensino diferentes. Assim, convivem agora os cursos oferecidos pelas universidades, como os de pedagogia e de licenciatura, o curso normal superior, dentro dos institutos superiores de educação, e ainda o antigo curso normal, em nível médio. Essa é apenas uma das dificuldades que se levantam quando tentamos entender o magistério como uma profissão (LÜDKE & BOING, 2004, p. 2).

Todo professor (a) é um trabalhador e executa um trabalho intelectual, que assim como os outros trabalhos existentes na sociedade também sofrem com o domínio da lógica do capital e com as transformações do mundo do trabalho. Para Oliveira (2023), “partindo da definição de que o trabalho constitui - se em ato de transformação da natureza pelo homem para sua própria sobrevivência, o que resulta também e, ao mesmo tempo, na transformação do homem pelo trabalho, é possível considerar que o mesmo é detentor de um caráter educativo”, essa definição diz respeito à dimensão ontológica do trabalho, a qual na sociedade capitalista é subsumida pela alienação. A citação demonstra a relação existente entre Educação e Trabalho.

Nas relações sociais capitalistas em que vivemos percebemos a crescente proletarização do trabalho docente, a qual resulta na perda de força, liberdade e autonomia dos trabalhadores da educação que conseqüentemente não se reconhecem dentro do seu trabalho, provocando a deslegitimação desses profissionais. De maneira sob as relações capitalistas o trabalho humaniza e desumaniza ao mesmo tempo, possuindo uma dupla dimensão. Em outras palavras:

Essa dimensão dúplice e mesmo contraditória, presente no mundo do trabalho, que cria, mas também subordina, humaniza e degrada, libera e escraviza, emancipa e aliena, manteve o trabalho humano como questão nodal em nossas vidas. E, nesse conturbado limiar do século XXI, um desafio crucial é dar sentido ao trabalho, tornando a vida fora do trabalho também dotada de sentido (Antunes, 2005, p. 138).

Atualmente perdura no senso comum da sociedade essa visão de desvalorização da profissão docente, que intensifica o estigma da profissão, as precárias condições de trabalho, baixa remuneração, pouca valorização, adoecimentos resultantes das extensas jornadas de trabalho, falta de rede de apoio na escola, pouco estímulo para continuidade da formação docente, questões que repercutem e intensificam a exploração do trabalho docente e o descaso do Estado com esses profissionais. A respeito disso, Basso (1998, p.25) questiona:

O que incita, motiva o professor a realizar seu trabalho? Este motivo não é totalmente subjetivo (interesse, vocação, amor pelas crianças, etc.), mas relacionado à necessidade real instigadora da ação do professor, captada por sua consciência e ligada às condições materiais ou objetivas em que a atividade se efetiva. Essas condições referem-se aos recursos físicos das escolas, aos materiais didáticos, à organização da escola em termos de planejamento, gestão e possibilidades de trocas de experiência, estudo coletivo, à duração da jornada de trabalho, ao tipo de contrato de trabalho, ao salário etc. Quando essas condições objetivas de trabalho não permitem que o professor se realize como gênero humano, aprimorando-se e desenvolvendo novas capacidades, conduzindo com autonomia suas ações, criando necessidades de outro nível e possibilitando satisfazê-las, ou seja, "que, portanto, ele não se afirma, mas se nega em seu trabalho, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve energia mental e física livre, mas mortifica a sua *physis* e arruína a sua mente" (Marx 1984, p. 153), este trabalho é realizado na situação de alienação.

Sob essas relações sociais capitalistas o trabalho do professor se torna alienado, pois, o professor fica destinado, majoritariamente, a reprodução de conteúdo e ao cumprimento de metas. Tal condição, conseqüentemente acaba reforçando uma educação bancária e uma avaliação que foge da perspectiva formativa, com isso o professor (a) se distancia da sua identidade enquanto docente, perdendo parte de sua subjetividade e tornando seu trabalho pouco aberto a promover mudanças e aceitar o novo. Em suma, o docente encontra-se desvinculado da sua profissão, não se reconhece no fazer docente no dia a dia na escola.

De acordo com Oliveira (2010) "o Trabalho Docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação." (2010, p.1). A partir disso todos envolvidos no ambiente escolar fazem parte desse trabalho, independente do cargo que atuam, a responsabilidade com esse trabalho deve ser assumida por todos e não apenas pelo docente.

1.2 - O FAZER DOCENTE NA EJA

O fazer docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) envolve muitos aspectos históricos, sociais, econômicos e culturais, por isso para compreender a EJA se faz necessário uma reflexão sobre a história da educação brasileira e sobre as políticas educacionais tangentes à modalidade. A Educação de Jovens e Adultos, só existe e segue existindo ao longo do tempo no Brasil com números elevados de analfabetos e pessoas com pouca escolarização, porque persiste a desigualdade social e educacional.

Essa condição nos faz pensar e refletir sobre as relações de classe e poder na sociedade capitalista, antagonizadas pelos opressores e oprimidos, ao mesmo tempo a necessidade de realizar uma severa crítica a educação bancária, pautada na memorização, nos conteúdos apartados da realidade, na aceleração do tempo de ensino-aprendizagem, aspectos contrários a uma educação de jovens adultos na perspectiva da educação libertadora, transformadora e emancipatória, requisitadas por Paulo Freire e outros autores. Questões essas, que o educador da EJA deve conhecer e se posicionar para exercer sua docência.

Essa educação hegemônica não considera o saber do sujeito, por que não reconhece a diversidade do pensamento. A EJA na perspectiva aqui defendida é pautada na heterogeneidade, o professor da EJA precisa ter sua práxis na pedagogia radical, que considera o aluno parte importante no processo e segundo Hooks (2017, p.18) “Qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa existência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas”.

Hooks (2017) demonstra a importância de considerar os estudantes dentro do processo educacional, não apenas considerar que eles estão presentes no ambiente educativo, mas entender que os estudantes são sujeitos de saberes e auxiliam na aprendizagem de forma ativa, por isso, podemos fazer a relação de que o educador da EJA deve ter em suas práticas pedagógicas as contribuições das vivências de seus estudantes, os sujeitos da EJA são concretos e dotados de saberes e vivências que devem ser considerados pelo educador em sua prática pedagógica.

Outra questão pertinente a EJA são os aspectos econômicos os quais influenciam diretamente na inserção, exclusão, continuidade e permanência dos sujeitos que dela participam, aspectos esses que também interferem no trabalho docente provocando a necessidade de recursos materiais, pedagógicos, formação adequada, infraestrutura, dentre outras demandas. A falta de recursos financeiros e investimentos na educação, e de forma

mais incisiva na EJA, limita dentre outras questões, a continuidade da formação do educador o que prejudica a qualidade desse trabalho.

A respeito as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública do Distrito Federal (2021) indica “a necessidade de um planejamento de políticas inclusivas de Educação de Jovens e Adultos, a partir de uma metodologia diferenciada que considere o caráter desigual e estruturante da sociedade capitalista”.

Em continuidade, os aspectos culturais estão interligados com quem compõem a EJA, quem são seus sujeitos? Por que não concluíram ou sequer ingressaram na Educação Básica na idade regular? Para além, os fatores culturais estão ligados com todo pluralismo presente na EJA, envolve o racismo estrutural, questões étnicas – raciais e de gênero vigentes na sociedade. Esses marcadores de classe, raça e gênero fazem parte da história de vida desses estudantes e consequentemente impactam no trabalho docente. Alguns questionamentos transcorrem no trabalho docente na EJA principalmente em relação às questões sociais que perpassam as vivências dos estudantes: como os docentes da EJA se posicionam sobre as desigualdades sociais e educacionais das quais seus estudantes são fruto? Como lidam com as opressões de classe, raça e gênero presentes na EJA? O que faz esses educadores (as) se inserirem e/ou continuarem na luta por aqueles que foram segregados do sistema educacional? Essas são algumas interrogações que os professores atuantes na modalidade devem refletir e se questionar. Segundo, Freire:

A educação deve, pois, procurar tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas [...] O conhecimento das outras culturas torna-nos, pois, conscientes da singularidade da nossa própria cultura mas ser diferente, de ser cada um “para si”, somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosíssimo de uma sobre as demais, proibidas de ser (Freire, 1992, p. 156).

A respeito do que foi dito temos que a prática educativa presente nessa modalidade deve ir ao encontro às especificidades e heterogeneidades que compõem os sujeitos da EJA. O educador ao ingressar nessa modalidade deve ter uma visão pluralizada da educação, entender que a EJA é uma modalidade diversa e como dito acima uma modalidade que possui cor e classe social determinadas historicamente. Nessa direção, Silva (2017) constata que:

É importante que qualquer modalidade de ensino conheça o perfil dos seus alunos para ter condições de ofertar uma educação voltada a realidade daqueles sujeitos, considerando que a escola não é o único espaço de aprendizagem, os espaços formativos são diversos, uma vez que a formação informal se dá nos mais variados espaços (família, igreja, associações, sindicatos de bairros, entre outras), os jovens, adultos e idosos em sua maioria participam desses espaços construindo saberes e aprendizados que vão além do espaço escolar (Silva, 2017, p.23).

O trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos requer contribuir para os educadores realizarem uma reflexão sobre si mesmo, um olhar para “dentro de si” é necessário

que esse educador procure se autoanalisar, pois, a formação docente está relacionada a conceitos, valores, preconceitos adquiridos ao longo da jornada na educação e na vida, assim como também, repensar suas ações, sua didática e práticas avaliativas. É preciso entender as fragilidades da formação docente em geral, e em particular na EJA, que se mostra um tema secundarizado na formação dos professores, para assim compreender que o docente sozinho não consegue transformar seu trabalho. É preciso garantir uma formação para os professores respeitando as especificidades e as demandas da EJA como modalidade de ensino.

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos e com os outros atores escolares (Tardif, 2002, p. 11).

Ser professor não é um trabalho fácil em qualquer etapa ou modalidade, reivindica dedicação, compromisso social e responsabilidade. Ao mesmo tempo, vem sendo cada dia mais desvalorizado com a precarização das condições de trabalho. No entanto, licenciar na Educação de Jovens e Adultos requer do educador uma visão ampla sobre a construção da educação brasileira, como também um olhar crítico das questões sociais inerentes ao capitalismo que interferem nessa modalidade de caráter tão diversificado e complexo, o que torna difícil definir um perfil para educador da EJA. Segundo, Arroyo (2006, p.18)“O perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção. Temos assim um desafio, vamos ter que inventar esse perfil e construir sua formação”.

Sobre isso podemos inferir que a identidade profissional do docente é construída a partir da especificidade dos sujeitos e do local de atuação, como também de seus interesses pessoais, suas vivências acadêmicas e individuais, seus vieses, suas lutas e também a partir de como se deu sua formação profissional. Sobre isso, Porcaro (2013, p.47) traz as contribuições de Arroyo (2006), é menciona que: “A EJA é educação pró-direitos e, “ser educador de jovens é ter consciência desses direitos. O direito a educação sempre esteve entrelaçado aos outros direitos: a sua identidade e aos outros direitos humanos básicos - direitos históricos - datados, concretos.” A seguir iremos tratar um pouco da história da EJA no Distrito Federal.

1.3- A MODALIDADE EJA NO DISTRITO FEDERAL

O trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos passou por diversas mudanças ao longo da história, ganhando espaço e leis que asseguraram, em certa medida, o fazer docente na modalidade. No Distrito Federal a EJA se faz presente e ganhou força a partir de toda luta dos movimentos sociais em prol do acesso e permanência à Educação Básica para todos.

No recorte específico do Distrito Federal, a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios de 2018, em relação à escolarização, revela que o público-alvo da Educação de Jovens e Adultos, com 25 anos ou mais e que não possui Educação Básica, é de 24% da população do Distrito Federal (DF), o que corresponde, aproximadamente, 750.000 habitantes. Ao se considerar o público a partir dos 15 anos, esse número chega a 1 milhão de pessoas.

Os dados referentes ao analfabetismo e à escolarização dos jovens, adultos e idosos do Distrito Federal compõem os pilares do movimento de revisitação e a atualização da proposta curricular para a EJA para a rede pública de ensino do DF. O quadro geral de necessidade, importância e prioridade do direito à educação desses sujeitos indica que o currículo, compreendido como resultante de um processo de elaboração e implantação de política pública educacional, toma frente nesse processo de elevar a EJA ao patamar de protagonista, como modalidade, no contexto da Educação Básica brasileira. Diante dos dados tão expressivos, observa – se que a atualização de documentos normativos, como o Currículo e as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos, bem como das práticas pedagógicas, se faz necessária para relacionar e integrar as competências e habilidades da BNCC com o saber adquirido pelos sujeitos da EJA ao longo de sua (s) vida (s) (ARAÚJO; SILVA; SENA, 2020, p. 12 – 13).

Ao recuperar, brevemente a trajetória da EJA no DF verificamos a contribuição da Universidade de Brasília, a qual teve um papel de destaque na oferta de alfabetização de adultos desde a sua origem, através de ações extensionistas de seus professores e da atuação do movimento estudantil, produção de pesquisas, entre outros. A atuação do movimento estudantil com ações voltadas para visibilidade e reconhecimento da alfabetização de jovens e adultos no DF proporcionou força na luta da garantia de educação para estes sujeitos.

A UnB criada em 1961 com uma proposta progressista de pensar e de encontrar soluções para os problemas nacionais, participou dos esforços de alfabetizar, promovidos pelo governo do então presidente João Goulart, sob a responsabilidade de Paulo Freire (idealizador, articulador e gestor do Plano Nacional de Alfabetização). Os primeiros círculos de cultura no DF foram formados no Núcleo Bandeirante, Candangolândia, Gama e Sobradinho (RÊSES; VIEIRA; REIS, 2012, p.36).

O Golpe Militar de 31 de março de 1964 trouxe impactos para diversos setores da sociedade, incluindo o âmbito educacional. Nesse cenário a Educação de Jovens e Adultos que ganhava um pouco de espaço, com ações numa direção progressista e crítica, volta a ser silenciada, "na educação de pessoas jovens e adultas trabalhadoras, todo o fervor da primeira metade da década de 1960 é abafado na segunda metade e adentra a década de 1970. O Golpe de 1964 põe na cadeia ou no exílio muitos personagens envolvidos diretamente com os avanços no campo da educação de adultos, como Paulo Freire" (Oliveira, 2022, p.101). , E em 1966 foi instituído oficialmente Ensino Supletivo, por meio do parecer CFE nº 699/72, sobre isso Oliveira (2022), discorre:

[...] até 1970 o supletivo funcionou como um “apêndice” da Coordenação do Ensino Primário, utilizando professores do primário regular, sob regime de horas extras, e aplicando, na educação de adultos, as mesmas técnicas e procedimentos didáticos que se destinavam a crianças (DISTRITO FEDERAL, 1972a, p. 7).

Dois marcos importantes que trouxeram mudanças para o país e conseqüentemente afetaram o cenário educativo do Distrito Federal nas décadas de 1980 ao final dos anos 1990 foram a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como dito anteriormente. Com essas legislações a EJA passa a ter “reconhecimento como Modalidade de Ensino da Educação Básica, rompendo com a concepção de Ensino Supletivo e sua função de suplência” (Oliveira, 2022, p.148). No final da década de 1980 se intensificaram as movimentações em prol da Educação de Jovens e Adultos para pensar e colocar em prática a questão da EJA no DF.

O Grupo de Trabalho Pró Alfabetização do Distrito Federal (GTPA-Fórum EJA/DF) foi fundado em 20 de outubro de 1989, sempre lutando em prol dos direitos de jovens e adultos à educação (emancipadora e voltada aos interesses da classe trabalhadora). De lá para cá expandiu sua atuação para além da alfabetização de jovens e adultos (RÊSES; VIEIRA; REIS, 2012, p. 37).

Nos anos 2000 temos, “o documento Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal foi aprovado pelo Parecer N° 213/2014 – CEDF, estabelecendo as diversas possibilidades de atendimento, acesso e permanência” (Sena, 2023, p.62), as Diretrizes Operacionais surgem como uma forma de organizar e regulamentar a EJA no DF, proporcionando visibilidade e reconhecimento para modalidade.

Nessa trajetória da EJA podemos também mencionar outro marco que foi o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) no Distrito Federal intitulado de DF Alfabetizado, com a intencionalidade de diminuir os níveis de analfabetismo no Distrito Federal e também contribuir para o fortalecimento do Sistema de Educação do Distrito Federal. O programa DF Alfabetizado ganhou um caráter mobilizador evidenciando que a educação perpassa outros lugares rompendo as paredes da instituição escolar. De acordo, com (Sena, 2021, p. 58) “o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) do Ministério da Educação (MEC), que se instituiu como no Distrito Federal como Programa DF Alfabetizado, por meio da Lei nº 5.134, de julho de 2013”.

Com a péssima remuneração oferecida, a pouca ou quase inexistente formação/experiência exigida para ser o voluntário (a) notamos a desvalorização do trabalho docente na EJA no DF por meio do Programa DF Alfabetizado. Sempre jogados de lado, os professores (as) da EJA não têm seus direitos, garantias trabalhistas asseguradas, o que tem como consequência o baixo número de professores atuantes por escolha nessa modalidade. Diante desse cenário de informalidade, incertezas, falta de investimentos, desvalorização social, acadêmica, salarial e a visível desespecialização do professor (a) da EJA percebemos como consequências a evasão de professores.

No Distrito Federal, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal é responsável por todas as etapas e modalidades da Educação Básica na sua rede de ensino, o que inclui a EJA. Em sua estrutura organizativa a EJA possui uma coordenação e uma direção, são elas: a Coordenação Geral de Jovens e Adultos (COEJA) e a Diretora da Educação de Jovens e Adultos (DIEJA. A COEJA, em concordância com Sena (2023, p.66), “é a área técnica responsável pela EJA em âmbito nacional”. E a DIEJA “é a unidade de gestão educacional localizada na sede administrativa da SEEDF, responsável pelo acompanhamento pedagógico e operacional da oferta da EJA, bem como pela implementação de políticas educacionais para essa modalidade no Distrito Federal” (p.16).

Nos dias atuais em 2023, ao total são 95 unidades escolares que ofertam a Educação de Jovens e Adultos da rede pública de ensino do GDF, atualmente o número maior de estudantes encontra-se no ensino presencial com 32.958 estudantes, e os alunos do EAD são ao total 1.896 e matrículas combinadas, ou seja, junto com a educação profissional (PROEJA) são 1.151 alunos (Distrito Federal, 2023, s/p).

2- O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA EJA

Como dissemos anteriormente, para a realização dessa monografia a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, por meio de um levantamento bibliográfico, datado do período de 2017 à 2023, a partir dos descritores: Trabalho Docente and Educação de Jovens e Adultos e Professor and Educação de Jovens e Adultos nas plataformas Portal de Periódicos Capes e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Após a leitura reflexiva dos resumos, destacamos 5 artigos e 3 dissertações para análise. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p.157)., “a pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”.

Tabela 1 – Produções sobre o Trabalho Docente na EJA selecionadas para a análise

	Título	Periódico	Ano	Autoria
1	Formação Docente em EJA: O que dizem os/as autores as de artigos.	Educação- Revista quadrimestral- Vol.42 (3), p.435	2019	Dantas, Tânia Regina
2	A Prática Docente na EJA Multisseriada.	Programa de Pós – Graduação – Mestrado, da Universidade Federal de Ouro Preto p.181	2019	Ada Guimarães Ribeiro

3	A Docência na Educação de pessoas jovens e adultas: sentidos, experiências e possibilidades.	UFMG – Programa de Pós - Graduação da Faculdade de Educação, p.210	2020	Trinidad Vaccarezza
4	A Prática Docente na Educação de Jovens e Adultos: construindo novas possibilidades.	Olhares & trilhas - Vol.22 (2), p.203-220	2020	Hernandez, Aline Reis Calvo Lutz, Diego
5	O Trabalho na Educação de Jovens e Adultos: a precarização do Docente.	Linhas Críticas - Vol.29, p.19.	2023	Giovanna Barroca de Moura, Djanice Marinho de Oliveira; Adriana Bastos Oliveira; Maria das Graças de Almeida Baptista; Jorge Fernando Hermida Aveiro
6	Podcast na sala de aula: escutando Docentes que atuam na Educação de pessoas jovens, adultas e idosas.	Signum: Estudos da Linguagem - Vol.26 (1), p.134	2023	Valdênia Sabina Fragoso de Brito & Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel

Como dissemos anteriormente, ao total foram selecionados cinco artigos para análise sobre a temática Trabalho Docente na EJA, realizadas em diferentes estados do Brasil e três dissertações de Mestrado. Nesse momento, iremos apresentar uma pequena síntese de cada um deles. Para a apresentação das produções, dividimos as em dois blocos: um que trata do Trabalho Docente em EJA em diferentes estados do Brasil, ao total quatro artigos e duas dissertações; e outro que tratam de produções sobre o Trabalho Docente na EJA no DF, contando com um artigo e uma dissertação.

O primeiro artigo analisado denomina-se: **“Formação docente em EJA: o que dizem os/as autores/as de artigos” (2019)**, essa obra é de autoria de Tânia Regina Dantas. O texto sistematiza uma pesquisa de cunho bibliográfico exploratório, de abordagem qualitativa, a partir do levantamento de artigos na plataforma de periódicos da Capes, por meio do descritor: Formação Docente e EJA, a pesquisa teve sua origem no “Projeto Fundamentos e Autores Recorrentes do Campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a construção de um glossário eletrônico” que contou com a participação e colaboração de diversos pesquisadores. O objetivo da pesquisa foi apresentar um panorama geral – principais tendências teóricas e concepções metodológicas, autores e temas recorrentes, sobre a temática formação de professores e a EJA em artigos científicos.

Para o estudo foram consideradas 54 produções, e os temas desses artigos perpassam a assuntos relacionados à EJA, dentre os quais estão: Formação de professores, Prática Docente, Representações Sociais de Docentes, Leitura na EJA, Gestão na Educação de Jovens e Adultos, Relações entre ensino e aprendizagem, EJA e as TICs, Produção de saberes docentes, Formação inicial e EJA, Narrativas de formação, Formação do Pedagogo e a Educação nas Prisões, Educação de Idosos, Educação sexual na EJA, Escolarização de alunos da EJA, Ensino de Ciências e Matemática na EJA.

Analisando os resultados a autora pontua que as metodologias de pesquisa mais usadas foram: pesquisa e revisão bibliográfica (12 produções); estudo de caso (10 produções). Sobre as maiores porcentagens relacionadas aos objetos de análises dos artigos temos que 9,2 % tem por objetivo formação docente/formação de professores e o Programa de (PROEJA); 5,5 % têm por objetivo a prática docente e a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos e no PROEJA.

Em relação aos principais autores que fundamentam os estudos presentes nos artigos analisados aparecem: Freire (2000; 2006); Tardif (2002); Arroyo (1999); Di Pierro (2008; 2010); Haddad (2009), dentre outros. No exame dos artigos (as) Dantas (2019) procura

investigar o tema da formação docente, todos os autores considerados para o estudo trazem suas contribuições para a temática de formação, no entanto, sobre a formação docente propriamente dita são cinco produções acadêmicas.

A partir da análise a autora destacou as seguintes questões sobre a Formação Docente e a EJA, presente nos artigos: a dimensão do compromisso dos professores com sua prática docente e a presença da dimensão da afetividade como significativa da prática docente; a importância da alfabetização para a cidadania e ingresso no mundo do trabalho; a importância de vivenciar experiências concretas de EJA na formação inicial (o que acontece nas experiências de extensão universitária relatadas nos artigos). O balanço dos artigos revela ainda a presença da prática pedagógica freireana e as dificuldades enfrentadas com professores resistentes e vinculados a uma perspectiva tradicional de educação.

Outra questão discutida está relacionada ao campo da EJA e a precária oferta de formação inicial em instituições de Ensino Superior o que resulta na inviabilização de futuras pesquisas e projetos científicos que abarcam a modalidade, se fez presente também nos resultados a necessidade de visualizar o pedagogo (a) e os professores em geral, para além do ensino regular, principalmente desassociar a imagem do pedagogo (a) vinculada a infância. Outro ponto salientado foi a falta de recursos e investimentos financeiros no âmbito da EJA, fator esse que provocaria melhorias nas condições de trabalho e formação dos docentes.

Outro assunto presente na análise refere-se as práticas pedagógicas, principalmente no que concerne à leitura, ou seja, ao letramento dos sujeitos, em qual aparecem relatos sobre a repetição de práticas antigas que não consideram as diferenças presentes entre as modalidades.

A autora em suas considerações ressalta a carência de produções que abrangem a temática da formação docente em EJA. Em suas palavras, Dantas (2019, p.10) diz que: “Concorda-se com a premissa que o silenciamento em relação à EJA nas licenciaturas se confunde com a situação dessa própria modalidade de ensino no país.” O que confirma a invisibilidade da EJA, logo também de seu trabalho docente na reflexão acadêmica. Ela ainda ressalva o compromisso que o docente deve assumir ao atuar na modalidade, procurando compreender seus sujeitos e suas carências assim como também procurar se qualificar para melhor atender aquele público.

O segundo artigo parte desse estudo tem a autoria de Diego Lutz e Aline Reis Calvo Hernandez, denominado **“A prática docente na Educação de Jovens e Adultos: construindo novas possibilidades” (2020)**, refere-se a uma reflexão realizada a partir de um relato de experiência da prática de ensino realizada pela disciplina de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia à Distância (PEAD) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O artigo contou com um aparato de autores (as) que contribuíram para a análises dentre eles estão: Hara (1992), Paiva e Fernandes (2016), Freire (1993;1996), Friedrich (2010), dentre outros.

A intervenção pedagógica foi realizada em uma escola pública estadual do município de Porto Alegre - Rio Grande do Sul, numa turma de Educação de Jovens e Adultos no turno noturno correspondente ao 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Composta por 12 alunos matriculados: três do sexo feminino e seis do masculino, nove desses 12 alunos eram assíduos, todos os moradores do bairro onde a escola se localizava. A idade dos estudantes era de 14 a 20 anos aproximadamente, contanto apenas com uma aluna com idade mais avançada de 66 anos, dois alunos dessa turma eram considerados ‘especiais’, no entanto não é mencionado qual seria a deficiência deles, apenas indicam possuir dificuldades de aprendizagem.

A intervenção pedagógica realizada nesse estudo tinha o intuito de transformar o espaço de sala de aula focando nos estudantes e no desenvolvimento de suas respectivas autonomias, para isso a metodologia utilizada foi o trabalho com Projeto de Aprendizagem (PA), com a temática da “Identidade”. O projeto tinha metas a serem seguidas, a primeira delas era a escolha do nome, a segunda se tratava de um levantamento sobre dúvidas e informações sobre temática Identidade e a terceira era o desenvolvimento das atividades para cada etapa do projeto.

Essa primeira etapa do projeto se iniciou com o acompanhamento da turma da EJA entre os meses de setembro e outubro de 2018. Nessa ocasião os autores relatam terem percebidos a repetição de práticas pedagógicas de cunho tradicional, ministradas pela professora unidocente, responsável pela turma. A partir desse processo de observação foi escolhido o tema do projeto com a colaboração da turma, para iniciar seu desenvolvimento foi necessário explicar para a turma sobre o mesmo. A primeira atividade destinava que os alunos (as) fizessem uma apresentação sobre si mesmos, falando o nome, local onde residiam dentre outras coisas que quisessem, a segunda atividade levava o título de: “Quem sou eu”? Para isso cada aluno recebeu uma folha onde cada um deveria preencher informações sobre sua vida, a terceira e última atividade foi a construção do autorretrato, o fechamento dessa

etapa consistia na constituição histórica familiar, por meio da árvore genealógica.

A segunda etapa se destinava a conhecer e reconhecer-se em espaços distintos, o objetivo era a localização do bairro onde residiam, situando-os espacialmente dentro da cidade, com a utilização de mapas. O fechamento dessa atividade contou com a utilização da ferramenta Google Maps, cada aluno deveria localizar sua casa e traçar o trajeto que faz todos os dias da casa para a escola.

No que se refere ao trabalho docente os autores relatam: "Podemos afirmar que o uso do PA possibilita "ao docente tornar sua prática mais rica, mais dinâmica, desafiando os alunos constantemente, tornando-os colaborativos e participativos em todo o processo de construção das aprendizagens" e em suas considerações complementam: "A prática mostrou que a EJA carece urgentemente de novas práticas e espaços. Para isso, há necessidade de se repensar a formação de professores no âmbito das Instituições de Ensino Superior, para que se lance um olhar sobre os sujeitos que ali estão, considerando-os na práxis docente" (Lutz; Hernandez, 2022, p.16).

A próxima análise é referente ao artigo do grupo de autores Giovanna Barroca de Moura; Djanice Marinho de Oliveira; Adriana Bastos Oliveira; Maria das Graças de Almeida Baptista e Jorge Fernando Hermida Aveiro, denominado de: "**O trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos: a precarização docente**" (2023), o texto tem como foco discutir a precarização do trabalho vivenciada pelos professores, em especial, atuantes na EJA, por meio de um estudo qualitativo, realizado em uma escola pública situada em João Pessoa - Paraíba.

Os principais autores utilizados, neste estudo, foram Antunes (1999; 2006; 2013; 2016); Previtali e Fagiani (2020); Lessa e Tonet (2011); (Marx; 2004; 2008; 2013) Saviani (2007); Frigotto (1998); Iamamoto (2012), dentre outros. Essa pesquisa teve como aporte teórico metodológico o materialismo histórico-dialético e para sua realização foi feito um questionário na plataforma Google Forms, o qual era composto por perguntas para descrever o perfil social e profissional dos docentes participantes e por uma questão aberta: "Quais fatores têm contribuído para a precarização do trabalho docente?". O questionário contou com a participação de dez professores.

Descrevendo um pouco sobre os docentes participantes, temos um total de quatro mulheres e seis homens, lecionando em diferentes ciclos da EJA. Dentre os nove que responderam apenas dois são professores efetivos. Em relação à formação inicial um é formado em Pedagogia e os demais possui formações em diferentes licenciaturas e todos

possuem especialização no componente curricular em que atuam. As idades variam de 27 à 55 anos.

Sobre as respostas coletadas no questionário e sobre os fatores que contribuem para a precarização docente, temos alguns apontamentos como dos professores: “jornadas de trabalho extenuantes, baixos salários e desvalorização do professor, carga de horário excessiva” (Aveiro; Baptista; Moura; Oliveira; Oliveira, 2023 p.11 -12), ou ainda “a precarização do trabalho docente na EJA também está relacionada à “vulnerabilidade dos alunos (violência, trabalho etc.).”

Os autores relacionam a precarização do trabalho docente como uma tendência posta no mundo do trabalho atual, retomam autores críticos do trabalho destacando a precariedade, a flexibilidade e a desregulação como tônicas do trabalho na atualidade, e como isso tem se intensificado nos últimos anos, e procuram revelar como isso se manifesta no trabalho docente. Eles demonstram também existirem poucas pesquisas sobre a precarização do trabalho docente, em especial em relação aos professores da EJA. Exemplificam isso: “ao realizar uma busca utilizando o descritor “Precarização do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos” no período de 2018 à 2022, não foram encontrados trabalhos disponíveis em português no Google Acadêmico e na base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO)” (Aveiro;Baptista,Moura,Oliveira;Oliveira, 2023, p.3).

Nas considerações finais eles afirmam a precarização do trabalho docente na EJA e confirmam que isso implica na qualidade do ensino, eles ainda ressaltam alguns fatores que agravam esse cenário: “falta de recursos didáticos qualificados, a ausência de formação especializada e o acúmulo excessivo de carga horária” (Aveiro; Baptista; Moura; Oliveira; Oliveira, 2023, p.13). Nessas condições os docentes são expostos as inseguranças trabalhistas, principalmente no que tange a questão salarial, jornadas extenuantes, contratos precários, constante rotatividade, entre outros fatores. A pesquisa também demonstrou a estreita relação entre os docentes e o universo do trabalho, e salienta que: “é preciso respeitar as especificidades do trabalho docentes reproduzir o distanciamento entre os professores e o universo do trabalho, que é, frequentemente, caracterizado pela alienação, repetição e exploração” (Aveiro; Baptista; Moura; Oliveira; Oliveira, p.13), ficou visível que essa precarização gera esse afastamento do trabalhador com seu trabalho, para o docente a falta de identificação, reconhecimento e pertencimento em seu fazer docente resulta em consequências para si e seus educandos, ao fim a pesquisa também explana a importância de mais produções sobre esse tema.

O último artigo analisado, nesse primeiro bloco tem como o objetivo refletir a respeito

do que dizem um grupo de docentes em atuação na modalidade em foco a respeito do podcast, as autoras são: Valdênia Sabina Fragoso de Brito e Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel, o artigo possui o título de: **“Podcast Na Sala De Aula: escutando docentes que atuam na educação de pessoas jovens, adultas e idosas”**, (2023).

O texto sistematiza uma pesquisa de cunho qualitativo e a coleta de informações foi realizada por meio de gravações durante o curso de extensão destinado aos docentes da Educação de Jovens Adultos e Idosos (EJAI) e foi realizado por meio da plataforma Google Meet, no ano de 2022, com intuito de ouvir os docentes a respeito do uso desse gênero textual. Ao total trinta professores (as) participaram, os autores utilizados para basear a pesquisa foram: Bakhtin (2000); Schneuwly e Dolz (2004, 2011); Marcuschi (2005, 2007); e Travaglia (2017); Ribeiro (1999); Saviani (2009); Cortada (2014) e Freire (1996).

No início do artigo as autoras fazem uma ligação entre a emergência do Covid- 19 e o uso das plataformas digitais como recursos pedagógicos, e inferem que: “A demanda por gêneros dessa natureza parece ter se intensificado no contexto do isolamento social, fruto da pandemia da Covid-19, em que as práticas docentes passaram a ser mediadas, em grande parte, por ferramentas digitais, muitas das quais os/as professores/as não foram formados para utilizar de forma didática” (Brito; Maciel, 2023, p.2).

O artigo elabora uma discussão sobre gêneros textuais – e como eles são produções sociais e culturais coletivas, e também históricas, ou seja, mudam ao longo do tempo e das relações sociais. Elas consideram o podcast como um gênero textual que tem ganhado expressividade da sociedade atual e a possibilidade de utilizá-lo como recurso didático, em particular na EJA.

Ao total foram duas participantes da pesquisa questionadas sobre as suas percepções acerca do uso do podcast como um recurso didático. A partir das respostas as autoras categorizam os principais assuntos por elas relatados: O interesse em conhecer mais sobre esse recurso; a sintonia do podcast com fator geracional; menções aos modos de uso do podcast; percepção do podcast como uma demanda temática. O podcast se apresenta como uma proposta de novas formas de atualizar o âmbito educacional em meio às demandas de inovação que vão surgindo no cenário da educação, o fator geracional trata-se sobre a diversidade de gerações que abarcam esse ambiente, com isso também temos a dificuldades de cada grupo geracional se adaptar às novas formas de atualizar o seu trabalho docente.

Ao final, as autoras concluem que a pesquisa revela o potencial do gênero textual podcast como recurso pedagógico a ser desenvolvido e potencializado na EJA, porém essas

questões demandam sintonizar a escolha dos podcast a especificidade do público da EJA, e eles podem ser um interessante instrumento para introduzir e/ou consolidar os conteúdos disciplinares desenvolvidos, as autoras no final ainda enfatizam:

A compreensão dos/as docentes sobre questões acerca da EJAI, permeiam as concepções que os sujeitos construíram ao longo de suas experiências em sala de aula. Considerando que os gêneros textuais são instrumentos sociocomunicativos que mediam as atividades humanas, o trabalho docente tem um importante papel na instrumentalização deles. Neste sentido, compreender o uso e a função dos gêneros, em especial o podcast, contribui com a formação integral dos/as estudantes da EJAI, uma vez que existem, de certa forma, algumas barreiras que surgem para impedi-los/as de gozar plenamente dos direitos de cidadãos e cidadãs ativos(as) (Brito; Maciel, 2023, p.8).

Além dos quatro artigos apresentados, fazem parte desse primeiro bloco a análise de duas dissertações de mestrado. A primeira intitulada: “**A prática docente na EJA multisseriada**” (2019), de autoria de Ada Guimarães Ribeiro, foi realizada no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Ouro Preto. E tem como foco a prática docente na EJA em turmas multisseriadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao total participaram da pesquisa quatro docentes que trabalham em escolas públicas/municipais, os municípios são: Mariana-MG, Acaiaca -MG, Diogo de Vasconcelos-MG e em Ouro Preto-MG, para a escolha destes municípios as autoras tiveram que a realizar um mapeamento, em suas palavras mencionam: “selecionamos os cinco municípios que compõem o quadro de abrangência da 25ª Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto (SRE-OP) e a chamada Região dos Inconfidentes dos cinco selecionados apenas um não oferta EJA em turmas multisseriadas.

Para fundar sua pesquisa a autora se apoiaram em alguns autores, podemos citar: Freire (2016); Fávero (2011); Beraldi (2017); Litle (2005), Parente (2014), Libâneo (1990), Estrela(1994), Zabala (1998), Gatti (2007), Bogdan e Biklen (1994), Severino (2007), dentre outros.

De acordo com a autora, “O objetivo geral desta pesquisa é compreender a prática docente em classes multisseriadas na EJA nos anos iniciais do Ensino Fundamental nos quatro municípios selecionados todos localizados em Minas Gerais, os objetivos específicos traçados para a investigação, apresentamos: Compreender o que dizem as pesquisas na área da Educação sobre a multisseriação na EJA; Compreender o que dizem as pesquisas na área da Educação sobre a prática docente na EJA multisseriada; Identificar os desafios da prática docente na EJA multisseriada; Conhecer os caminhos e as estratégias demarcadas pelos

profissionais investigados para viabilizarem a sua prática nessas classes” (Ribeiro, 2019, p.61).

A metodologia utilizada é de caráter qualitativo, inicialmente foram realizados dois questionários, um questionário se destinou aos docentes e aos representantes da EJA da Secretaria Municipal dos municípios investigados. O primeiro tinha o intuito de verificar o perfil docente já o segundo questionário abarcava questões sobre as políticas públicas para a EJA. A segunda parte da coleta de dados foi por meio de uma entrevista do tipo semiestruturada com professores (as) da EJA, a pesquisa também contou com as observações e anotações realizados num diário de campo. A entrevista contou com quatro eixos norteadores são eles: As classes multisseriadas na EJA nas vozes dos profissionais entrevistados, o olhar do professor sobre a prática docente na EJA multisseriada, as estratégias e as ações mantidas pelos profissionais nas classes multisseriadas da EJA, o uso do material didático em turmas multisseriadas na EJA.

A terceira etapa consistiu em observações iniciais de curto prazo, e posteriormente a essas, apenas uma observação foi considerada para o estudo, ou seja, dos quatro professores(as) escolhidos para pesquisa apenas um foi selecionado para um período de tempo maior de observação. Essa escolha do professor (a) ocorreu por meio de seleção, a partir dos seguintes critérios: professores de turmas de com um número maior alunos frequentando e com homens e mulheres de idades diversificadas.

No que tange aos resultados temos que o questionário respondido pelos quatro docentes selecionados demonstrou que todos docentes escolhidos são mulheres e possuem idade que vão de 32 à 51 anos, todas possuem Ensino Superior completo e nenhuma possui pós-graduação/especialização em EJA, somente duas já realizaram cursos sobre a EJA oferecidos pela Universidade (UFOP) e apenas uma é formada em Pedagogia, nenhuma delas possuem mais de dois anos atuando em turmas multisseriadas, ambas já exerceriam à docência antes de ingressar na EJA. Em relação como ingressaram na modalidade temos que nenhuma delas de fato escolheu estar na EJA, foram as existências de vagas e oportunidade de trabalho que as levaram a ingressar na modalidade. Sobre o questionário direcionado aos representantes das secretarias de Educação ficou nítido a pouca colaboração das secretarias em trazer informações para o estudo.

Sobre as entrevistas e a partir do relato das entrevistadas, foi possível identificar alguns desafios que implicam no trabalho das professoras das classes multisseriadas, a heterogeneidade das turmas, a diversidade geracional, a diferença de níveis de aprendizagem, habilidades e vida dos sujeitos que compõem essas classes, a dificuldade na

elaboração de conteúdos e atividades, a pouca experiência com a modalidade, a falta de recursos pedagógicos adequados, a infantilização dos textos nos livros didáticos utilizados, a repetição de práticas educativas que focam apenas nas disciplinas consideradas centrais como matemática e português e o descaso da gestão escolar. Sobre os pontos positivos no trabalho docente as entrevistas não citam muitos, mas ressaltam o vínculo com os estudantes, interações e experiências compartilhadas.

Sobre a observação de maior tempo, a pesquisa foca em apenas uma professora, num total de 15 dias. Ela trabalhava na classe multisseriada a 10 meses, possui curso oferecido pela Universidade Federal de Ouro Preto, sobre a modalidade EJA, e ingressou na EJA por meio de um convite. Em sua prática a docente procurava ter uma linguagem clara e adulta, o planejamento de suas aulas eram flexíveis a mudanças, suas atividades eram variadas e possuía boa interação com os alunos (as). Suas aulas não eram apenas centradas em conteúdos relacionados a português e matemática, e procurava perpassar por outras disciplinas, e também procurava estimular a participação e a aprendizagem de seus alunos (as).

Em suas considerações finais a autora afirma: “a importância de se conhecer as políticas públicas que regem a modalidade EJA em nosso país”, completam evidenciando a necessidade de “avançar muito nos estudos e pesquisas sobre a modalidade” (Ribeiro, 2019, p.135). A dissertação traz o enfoque da garantia de condições adequadas para o exercício da prática docente em classes multisseriadas e da EJA como um todo, para promover uma educação de qualidade na Educação de Jovens e Adultos.

A próxima análise trata de uma dissertação de Mestrado realizada no Programa de Pós-graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), intitulada: “**A docência na Educação de Pessoas Jovens e Adultas: sentidos, experiências e possibilidades**” (2020) de autoria de Trinidad Vaccarezza. A dissertação procura analisar como os (as) professores (as) da EJA têm interpretado e refletido em torno de suas experiências de docência em escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH).

A pesquisa foi desenvolvida por meio de entrevistas narrativas realizadas com docentes com uma longa trajetória de trabalho na modalidade (dez anos mínimos). Das nove docentes participantes desse estudo, cada uma trabalha em escolas regionais de ensino diferentes. Todas as entrevistadas são mulheres, com idades que variam entre 43 à 60 anos, cinco delas trabalham na alfabetização, uma trabalha em uma turma multisseriada, as demais trabalham na coordenação, certificação e uma em turma intermediária.

Em sua revisão bibliográfica a autora utiliza de alguns nomes conhecidos por abordar a EJA, dentre esses autores (as) temos: Freire (2015); Arroyo (2001; 2006; 2012), Rodriguez (1996; 1997; 2009), Fávero e Freitas (2011), Soares e Silva, (2018), Di Pierro (2005; 2008), Pedroso (2015) e Porcaro (2011), dentre outros.

Sobre suas formações temos que apenas uma não possui graduação, duas se formaram em Pedagogia, as demais possuem graduações em licenciaturas diferentes: Matemática e Ciências biológicas, uma não possui licenciatura e é formada em Psicologia. Todas são concursadas e apenas uma trabalha no período vespertino, as demais lecionam a noite na EJA. Em relação, ao período que começaram a lecionar na EJA, ele varia entre os anos de 1988 à 2012. Dentre as nove docentes: cinco delas trabalham com alfabetização, uma trabalha na coordenação, uma trabalha com uma turma multisseriada, uma trabalha com turma intermediária e outra na certificação. A respeito da formação inicial continuada quatro das nove entrevistadas possuíam especialização na EJA

Sobre outros cargos que elas atuam na RME/BH: três são aposentadas em outro cargo como professora de Ensino Fundamental regular, uma trabalha como professora do Ensino Fundamental na mesma escola no turno da tarde, como complementação da carga horária, uma é concursada em outro cargo como professora de Ensino Fundamental regular e trabalha na mesma escola, no turno da manhã, outra trabalha como complementação da carga horária no turno da tarde em uma turma de EJA externa, apenas duas não responderam se possuem outros cargos. Para além da RME/BH quatro delas trabalham na rede particular de ensino, uma em uma escola do Estado como professora efetiva, as demais não responderam o questionamento.

Temos também que algumas professoras, tiveram contato com os estudos sobre a EJA ao longo de suas formações acadêmicas e outras tiveram esse contato pela primeira vez ao ingressar na EJA na RME-BH. Apenas duas tiveram contato com assuntos referentes e específicos a EJA na graduação em Pedagogia, somente essas relataram ter ingressado na EJA da RME-BH por “escolha”.

Outra questão importante é que todas já atuavam no ensino regular antes de ingressar na modalidade, sobre isso a autora infere: “Ao olharmos as trajetórias profissionais, constatamos que na maior parte das narrativas desenvolvidas pelas professoras, a EJA como espaço de trabalho docente, aparece com posterioridade ao exercício da docência no chamado ensino regular comum.” (Vaccarezza, 2020, p.193).

No que se refere aos resultados temos que as entrevistas conseguiram trazer uma

reflexão sobre a dimensão da docência na EJA, de acordo com Vaccarezza (2020, p.136). “Os relatos destas nove professoras estão atravessados pelas suas reflexões em torno do que significa ser docente da EJA”. Em suas reflexões a autora dialoga em três eixos, o primeiro discorre sobre a dimensão relacional da docência na EJA, o segundo sobre a dimensão da organização da docência diante da diversidade de tempos da EJA e o último sobre a dimensão das condições objetivas da docência na EJA.

Sobre a dimensão relacional, Vaccarezza (2020, p.140) afirma que: “No campo de estudos sobre a docência, o aspecto relacional tem sido frequentemente abordado e associado em relação à dimensão do “cuidar” e do “afeto” no trabalho de educar e ensinar”. Nesse sentido as entrevistadas relatam sobre o acolhimento e afetividade em suas relações entre educadores e educandos e com a instituição que cria meios da EJA continuar funcionando, compreendendo as demandas dos educadores e as especificidades dos alunos (as) e da comunidade.

A segunda dimensão citada trata da diversidade presente na EJA - ponto central na organização do trabalho docente, de acordo com uma das professoras entrevistadas “A EJA nas escolas encontra-se atravessada por uma heterogeneidade de tempos, ao considerar os sujeitos que a frequentam, cujas formas de experimentar o tempo são diferentes daquelas das crianças e adolescentes que frequentam o Ensino Fundamental comum” (2020, p.162).

Considerando essa diversidade o trabalho docente na EJA deve considerar essa heterogeneidade presente na vida dos seus sujeitos e procurar em sua prática docente uma flexibilidade, em suas narrativas as professoras entrevistadas expõem que em suas práticas didáticas sentem a necessidade de renovação, de refletir e construir novas propostas e práticas pedagógicas.

A terceira e última dimensão mencionada refere-se às condições objetivas da docência na EJA, essas condições remetem a localidade na qual as professoras lecionam, ou seja, na RME-BH, as condições perpassam sobre mudanças que estão ocorrendo nas escolas que ofertam essa modalidade na rede principalmente no que se refere às mudanças nas políticas educativas para a EJA.

Sendo assim a autora ressalta que “as professoras relatam o fato da EJA na RME-BH estar sofrendo atualmente com o fechamento de turmas sob a justificativa de que ora o número de educandos/as matriculados/as, ora o número de estudantes frequentes, não é suficiente para o manutenção das mesmas.” (Vaccarezza,2020, p.181). Outros fatores mencionados na pesquisa foram a intensificação das funções, redução de professores/as,

rotatividade no quadro docente, a falta de concurso público específico, interrupção de lotação no horário noturno, isso evidencia a instabilidade que a EJA possui e o risco que corre em manter sua existência e permanência, dependendo que o governo vigente considere e olhe com atenção para o trabalho dos professores (as) e para a modalidade.

Em suas conclusões, Vaccarezza (2020, p.189), salienta “à docência e os modos de ser e estar sendo docente na EJA são interpelados pela presença do público que frequenta esta modalidade.” Nessa direção, a autora aponta que as professoras entrevistadas tiveram a possibilidade de ingressar e continuar na modalidade, podendo ao longo dessa jornada docente buscar uma identificação com a EJA e seus sujeitos.

O segundo grupo de produções selecionadas refere-se às produções sobre o Trabalho Docente na EJA no Distrito Federal, foram selecionados um artigo e uma dissertação de mestrado, primeiro será analisado o artigo de Ramos e Cruz (2017) depois a dissertação de Mestrado de Lima (2021).

	Título	Periódico	Ano	Autoria
1	Desafios e descobertas dos Professores iniciantes na modalidade da EJA em Santa Maria no Distrito Federal	Horizontes Dourados - Vol.3 (6), p.78-94	2017	Nathália Barros Ramos; Shirleide Pereira da Silva Cruz
2	Entre sentido(s) e experiência(s): um estudo sobre Trabalho Docente e suas perspectivas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Distrito Federal	Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia, p.147	2021	Lima, Fernanda Santos

Fonte: Produção da Autora (2024).

Primeiramente, será analisado o artigo que se denomina: **“Desafios e Descobertas dos professores iniciantes na modalidade da EJA em Santa Maria no Distrito Federal” (2017)** é de autoria de Nathália Barros Ramos e Shirleide Pereira da Silva Cruz, e teve como objetivo discorrer sobre os desafios e descobertas dos professores iniciantes na modalidade EJA no 1º segmento, na região administrativa de Santa Maria, localizada no Distrito Federal.

A pesquisa possui caráter qualitativo e para tal foi necessário a aplicação de questionário e entrevistas semiestruturadas com três professores. Os autores de referência utilizados na pesquisa foram: Huberman (2007); Tardif e Raymond (2000); Frade (2012); Ribas (2006); Freire (1996); Bernardino (2008), dentre outros que contribuíram para reflexão. A referida investigação faz parte de uma pesquisa mais ampla com professores em início de carreira realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe) da UnB.

Ao total, três docentes responderam ao questionário: dos quais dois homens e uma mulher, possuem idade entre 30 à 49 anos e apenas um possui alguma especialização voltado para a EJA. Como também, somente um deles teve contato com essa modalidade durante a formação inicial, sobre o tempo de atuação na EJA todos possuem menos de seis anos de docência na modalidade. As principais dificuldades na modalidade, relatadas pelos professores foram: os atrasos e cansaço dos alunos, e a pouca experiência e dificuldade em alfabetizar para a EJA. Como também, somente um deles teve contato com essa modalidade durante a formação inicial, sobre o tempo de atuação na EJA todos possuem menos de seis anos de docência na modalidade. As principais dificuldades na modalidade, relatadas pelos professores foram: os atrasos e cansaço dos alunos, e a pouca experiência e dificuldade em alfabetizar.

Em relação à entrevista, ela abarcou quatro questões centrais, que trataram das temáticas sobre a diversidade cultural, a questão geracional e os desafios e descobertas dos docentes. Na primeira questão sobre a diversidade cultural presente na EJA, os docentes relataram possuírem um público muito diverso e que a questão do regionalismo está presente, foi mencionado também sobre costumes, moral e valores que os estudantes possuem e que isso é visível no cotidiano da sala de aula.

A segunda questão remete-se a questão geracional, por se tratar do 1º segmento da EJA, Ramos e Cruz (2017) mencionam que dificilmente tem alunos mais jovens, e segundo os entrevistados quando isso ocorre é comum ter conflitos. Um dos professores menciona que os conflitos são resultantes das diferentes motivações que levam aquele estudante para

a escola, segundo a referida pesquisa os discentes com idade mais elevada recorrem a EJA por vontade e intenção de preencher uma lacuna em relação aos tempos de escolarização que foi perdido. Já os mais novos em sua grande maioria vão para a escola impulsionados pelos pais, ou pelo anseio em receber um certificado de conclusão de curso e arrumar um emprego melhor (Ramos; Cruz, 2017, p.10). Essa barreira etária provoca conflitos pela resistência dos mais velhos em aceitar os mais novos e vice-versa, consistindo num desafio para aquele que leciona na modalidade.

A terceira e a quarta perguntas discorreram sobre as descobertas e desafios dos docentes na modalidade. Dentre as descobertas foram mencionadas o início do processo de lecionar na EJA, em que não tinham experiências de como desenvolver o conteúdo, avaliar, propor atividade. Um dos entrevistados revela ter replicado as práticas pedagógicas que realizava com crianças; o que ocasionou a reprovação de 90% da turma, fazendo-o perceber que a mesma metodologia não se encaixava para o público da EJA.

Outro ponto indicado pelos professores foi a distância da realidade do cotidiano escolar da EJA com o aprendizado na formação inicial. A maioria das disciplinas e conteúdos discutidos na graduação não abarcam as questões relacionadas a essa modalidade, o que identificam como uma lacuna. Em relação a essa temática um dos docentes entrevistados, pondera: “Tudo que eu aprendi de educação na Universidade não serviu pra EJA, de verdade” (p.12). Para esses professores (a) outra descoberta foi desenvolver uma escuta atenta e sensível. Eles relatam ser comum os alunos irem para sala de aula com suas questões pessoais, desde assuntos relacionados ao trabalho, filhos, até assuntos relacionados à saúde, entre outros.

Sobre os desafios docentes na modalidade, aparece a dificuldade de permanência dos discentes na EJA, a falta de materiais didáticos, em especial voltado para o 1º segmento, em sua grande maioria o aparato de materiais para a alfabetização é destinado às classes de ensino regular, ficando a EJA sem recursos pedagógicos, e/ou vivenciando a infantilização dos livros didáticos direcionados as turmas da modalidade.

A pesquisa de Ramos e Cruz (2017) evidencia questões que respondem os objetivos deste trabalho, as autoras apresentam as especificidades, dificuldades, desafios do fazer docente na EJA, esclarecendo por meio das entrevistas e questionários os pontos que perpassam as condições que os professores exercem esse trabalho na modalidade, justificando assim a importância de produções que discutam essa temática.

A próxima pesquisa analisada refere-se a uma dissertação de Mestrado realizada no programa de Pós - graduação na Universidade de Brasília e intitula-se: “**Entre Sentidos e**

Experiências: um estudo sobre trabalho docente e suas perspectivas na Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal” (2021), de autoria de Fernanda Santos Lima. Para respaldar seu estudo a autora recorre a alguns nomes que discorrem sobre as temáticas que abarcam a sua pesquisa, entre eles podemos citar: (Dal Rosso, 1996; 2002; 2008; 2013), (Lessa, 2002); Antunes (2005; 2009; 2011); André Levy (2001); Weber (2004; 2015); entre outros nomes que contribuiram para aprofundar essa dissertação.

A autora evidencia: “A ausência de pesquisas sobre a temática sobre o cenário local se apresenta como uma dificuldade, diante da insuficiência de dados documentais, uma vez que se apresentam de maneira bastante restrita.” (Lima, 2021, p.75), essa afirmação confirma a carência de pesquisas que tenham como foco no Trabalho Docente na EJA no Distrito Federal e reafirma a necessidade de produção de dados sobre a temática.

O estudo de Lima (2021) teve como objetivo geral compreender as condições de trabalho às quais os docentes encontram-se inseridos e analisar os sentidos do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos, seguidos dos seguintes objetivos específicos: verificar os sentidos atribuídos ao trabalho docente em EJA; as condições de trabalho e dificuldades percebidas no exercício da profissão docente na EJA; compreender as representações do trabalho docente na EJA.

Para o desenvolvimento do estudo a autora utilizou de questionário e entrevista como instrumentos de pesquisa. O questionário foi respondido por 51 professores da EJA no DF, a maioria desses respondentes são do sexo masculino, ao total foram 35 homens e 16 mulheres que atuam no 3º segmento (Ensino Médio). Também compôs a pesquisa entrevistas semiestruturadas com 17 professores (9 são mulheres e 8 são homens) atuantes no 3º segmento da EJA.

Ao total foram, 5 escolas localizadas em diferentes RA’s do DF, elegidas a partir de um mapeamento das escolas que ofertam Educação de Jovens e Adultos no 3º segmento – referente ao Ensino Médio. Cada escola faz parte de um grupo socioeconômico, a escolha das escolas aconteceu mediante a separação das Regiões Administrativas que abarcavam 4 grupos socioeconômicos: 1º escola é do grupo de alta renda domiciliar e está dentro do Plano Piloto/ Lago Norte; 2º escola faz parte do grupo de média - alta renda, localizada na região do Cruzeiro; a 3º escola está localizada na região do São Sebastião, considerada média - baixa renda; e a 4º escola está localizada na Estrutural considerada baixa – renda.

O questionário teve como objetivo alcançar dados gerais sobre o perfil socioeconômico dos participantes e as condições de trabalho, de maneira que os docentes que responderam possuem mais de 40 anos e se autodeclaram pardos, pretos ou mestiços

com um total de 55%, sendo a maioria pardos com 41,2%, o nível de formação é considerado elevado com 64,7 % com pós-graduação *lato sensu* (Especialização). A maioria tem uma faixa de renda de até de seis salários-mínimos, sendo 72,5% dos participantes do questionário, dos 51 professores que responderam 35 afirmaram desempenhar uma segunda atividade remunerada

– ou seja, quase 69% dos respondentes. Com isso entendemos que a renda não é apenas resultado do exercício da docência na modalidade EJA.

Sobre o tempo de atuação, 70,6% dos respondentes lecionam há mais de seis anos na modalidade, e a respeito da carga horária semanal na EJA temos que, 96,1% dos participantes cumprem a jornada de 20 horas semanais no período noturno. No que diz respeito ao tempo destinado a lazer/descanso, o questionário expõe que 86,3% dos participantes afirmaram utilizar o tempo de descanso para realização de atividades ligadas à docência na EJA. O questionário também evidenciou a ausência de contato com a EJA durante a graduação. Sobre o reconhecimento da profissão, os docentes relatam se sentirem reconhecidos pelos estudantes, no entanto, em relação ao reconhecimento social da profissão, 65% dos que responderam não se sentem reconhecidos pelo exercício da profissão na modalidade.

Lima (2021) infere a importância de trazer à tona um perfil dos docentes atuantes da modalidade considerando os dados do ano de 2018, com o recorte do Distrito Federal temos que a prevalência é do sexo masculino no corpo docente na Educação de Jovens e Adultos, ocupando uma porcentagem de 53%.Majoritariamente esses professores ocupam o 3º segmento que corresponde ao Ensino Médio com a porcentagem de 63%, já no Ensino Fundamental 56% são mulheres.

No conjunto de professores da pesquisa, 86,3% dizem não possuir a intenção de deixar de lecionar na modalidade. Outra questão é que a maioria dos relatos demonstra que ser professor foi uma escolha, mas atuar na Educação de Jovens e Adultos não. Essa dualidade entre não ter escolhido atuar na EJA, mas também não ter a intenção de parar de lecionar na modalidade nos provoca a pensar quais são os motivos que fazem esse professor querer continuar exercendo a profissão na modalidade.

Em relação a isso, Lima (2021, p. 121), discorre: “Os motivos destacados pelos professores sobre a escolha por permanecer lecionando na modalidade referem-se ao reconhecimento dos estudantes em relação ao trabalho desenvolvido, associado ao desenvolvimento de laços de afetividade para com os estudantes, a possibilidade de obtenção de renda extra.”

A partir das informações obtidas nas entrevistas, Lima (2021, p.113) diz que “fica

evidente uma visão de EJA enquanto espaço de acolhimento e troca de experiências, cujo objetivo é o de criar condições para que os estudantes desenvolvam competências para lidar de maneira autônoma com situações cotidianas.” Com o questionário e as entrevistas narrativas também ficou notório as precárias condições do exercício deste trabalho, isso é respaldado na fala de autora:

É possível inferir uma conjuntura de intensificação e precarização do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos do DF pois as jornadas de trabalho são elevadas – a maioria dos professores trabalham até 60 horas semanais, ou o equivalente a 12 horas diárias –, há presença de meios tecnológicos obsoletos, carência nos percursos formativos e ausência de materiais didáticos, que traduzem um cenário precário para realização das práticas educativas (Lima, 2021, p.105).

A pesquisa de Lima (2021) traz à tona a invisibilidade da EJA, ao mesmo tempo provoca uma reflexão sobre a precarização e desvalorização da profissão docente, que não perpassa somente a Educação de Jovens e Adultos e acaba contribuindo para o estigma da profissão. Outro ponto destacado foi a importância de uma relação que envolve troca, escuta e afetividade entre os docentes e discentes.

A partir das análises realizadas das produções selecionadas, encontramos três categorias que apareceram com força nas pesquisas e que ajudam a compreender de forma mais profunda a EJA, as quais são: a Formação Docente; as Práticas Pedagógicas e as Condições do Trabalho Docente na EJA. Tendo dito isso, o próximo tópico deste capítulo discorrerá sobre essas categorias procurando trazer as contribuições dos trabalhos analisados que confirmam essa categorização

2.1- SÍNTESE DAS PESQUISAS SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA EJA

A partir das análises das produções conseguimos identificar que os 5 artigos e as 3 dissertações analisadas mesclam entre as abordagens de pesquisas qualitativas, descritivas, exploratórias e quantitativas. As metodologias utilizadas perpassam revisões bibliográficas, pesquisa de campo e relatos de experiências, que englobam entrevista, questionário, observação de campo. As questões que apareceram durante as análises dialogam com as temáticas da modalidade Educação de Jovens e Adultos, a relação entre educação e trabalho e com os objetivos deste estudo, os autores analisados trouxeram reflexões sobre as especificidades presentes na modalidade. Diante disso, destacamos três categorias de forte presença nas análises, são elas: a Formação Docente; as Práticas Pedagógicas e as Condições do Trabalho Docente na EJA. A partir dessa categorização iremos sintetizar os pontos centrais das análises.

No que tange à **Formação Docente** ficou visível nas produções estudadas que grande parte dos docentes não tiveram contato com a Educação de Jovens e Adultos durante sua formação inicial, confirmando o distanciamento dos conteúdos e disciplinas que abordem essa modalidade na graduação, conseqüentemente careceram disso no momento que tiveram que exercer a docência na EJA, o que de fato impactou em suas práticas pedagógicas na modalidade.

A maioria também não possui especialização em EJA, a forma como ingressaram na modalidade também demonstrou a falta de conhecimento e interesse, poucos dos professores (as) que participaram das pesquisas escolheram atuar na EJA o ingresso na EJA ocorreu por oportunidade de trabalho, por meio de convite, remanejamento e em sua maioria não por escolha. De acordo com o que foi dito nas pesquisas os autores (as) conotam a importância da formação continuada para fechar essas lacunas presentes desde a formação inicial, nesse sentido Brito e Maciel (2023, p.4) afirmam: “a formação continuada é o espaço em que o trabalho pedagógico pode ser discutido e refletido, baseando-se nas experiências coletivas e individuais” Dantas (2019, p.3). também constata que: “A formação é um investimento pessoal do professor no caminho da construção de uma nova identidade profissional.”

Ainda sobre essa categoria temos que essa não é uma responsabilidade exclusiva do docente, muito pelo contrário, ela passa por uma questão social que carece de políticas públicas que permitam maior visibilidade e meios dessa formação acontecer com qualidade, diante disso, Soares (2011, p.37) adverte: “O tema da formação dos professores de EJA tem chamado a atenção de pesquisadores ora pela inexistência de uma política pública nacional de formação de docentes para a Educação Básica de jovens e adultos, ora pela precariedade das condições

de profissionalização e de remuneração desses docentes”.

As pesquisas revelam a fragilidade da formação docente na EJA, o que resulta, em certo sentido, em que as práticas pedagógicas não abarcam as especificidades da modalidade. Grande parte dos docentes tende a reproduzir as mesmas práticas de outras modalidades para a Educação de Jovens e Adultos. Para Ribeiro (2019, p.50) é necessário “Consideramos a prática docente hoje, uma atividade complexa, pois a todo momento o professor se depara com inúmeros desafios, novos sujeitos e novos saberes. Por esse motivo, a reflexão sobre a prática fará com que esse profissional pense, reflita e busque melhorias no seu fazer pedagógico”.

Além da repetição de práticas pedagógicas inadequadas notamos também uma infantilização das atividades desenvolvidas na EJA, não considerando os aprendizados adquiridos na vivência daqueles sujeitos que compõe a EJA, como aponta (Ribeiro, 2019, p.51): “A prática docente desempenhada pelos profissionais da EJA, assim como a prática docente desempenhada por qualquer profissional da educação deve ser, uma prática intencional, planejada, uma prática rodeada por embasamentos teóricos, princípios pedagógicos estabelecidos e, bem estruturados”.

Entretanto existe um impasse que dificulta que o professor (a) realize seu trabalho pautado numa atuação docente estruturada para a modalidade, esse problema atinge não apenas o profissional que atua na EJA, mas, os professores (as) em geral, essa questão está vinculada a ausência de políticas públicas que ampliem a visibilidade para o trabalho docente e propicie recursos necessários para o educador realizar seu trabalho de acordo com práticas adequadas para cada modalidade. Nessa direção, Lutz e Hernandez (2020, p. 17) afirmam “a necessidade de novas políticas públicas com mais atenção à EJA e as condições ofertadas no país, ultrapassando velhas práticas tradicionais de ensino e falta de infraestrutura adequada”.

Outra categoria que apareceu durante as análises foi as condições que o trabalho docente possui, de acordo com o grupo de autores de um dos artigos analisados, “É importante ressaltar que a precarização do trabalho docente não é um problema experienciado apenas no Brasil, configurando-se como um fenômeno mundial.” (Aveiro, Baptista, Moura Oliveira, Oliveira, 2023, p.3). Na Educação de Jovens e Adultos podemos mensurar que por ser uma modalidade invisibilizada, esse trabalho não é reconhecido, os professores (as) da EJA possuem poucos recursos e oportunidades de mudar suas práticas pedagógicas em sala de aula, com isso este trabalho encontra -se ainda mais precarizado atualmente.

“Os professores se encontram inseridos em uma conjuntura de precarização do trabalho, mediante jornadas de trabalho elevadas – restando-lhes pouco tempo para descanso e lazer –, carência nos percursos formativos, ausência de materiais didáticos – que traduzem um cenário precário para realização das práticas educativas” (Lima, 2021, p.6).

Essa precarização do trabalho docente na EJA traz uma visão de informalidade para a atuação na modalidade, isso fica visível nas análises onde alguns entrevistados relatam que estão trabalhando na modalidade para complementação de renda, como revelado por Lima (2021). Também no estudo de Ramos (2017, p. 58) encontramos mais uma vez essa questão sendo discutida, um dos professores entrevistados relata: “Porque nós temos alguns colegas que enxergam a educação de jovens e adultos como um bico.”

Diante do exposto afirmamos que várias são as questões sociais que atravessam a Trabalho Docente na EJA, uma formação inicial que não comporta a EJA resulta no desinteresse o que ocasiona um despreparo ao se deparar com essa realidade, perpetuando essa situação, há também pouca visibilidade da Educação de Jovens e Adultos nas políticas educacionais, nas pesquisas acadêmicas, se compararmos a Educação Básica regular. Essas limitações e o não reconhecimento social da modalidade provoca o descaso que a EJA vivencia há anos, o Trabalho Docente na EJA não é apenas uma responsabilidade do professor (a) e sim de todos aqueles que fazem parte do âmbito educacional, principalmente do Estado, sendo assim Vaccarezza (2020, p. 47) frisa: “é imprescindível lembrar que, apesar das especificidades da EJA, os/as docentes que trabalham nesta modalidade nas escolas também são parte de um sistema de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar o Trabalho Docente na Educação de Jovens e Adultos, os objetivos específicos foram analisar os desafios dos docentes da EJA, verificar as especificidades e condições deste trabalho e discutir a formação docente e as práticas pedagógicas na EJA.

Tendo dito isto esta monografia iniciou abordando a docência enquanto categoria trabalho, o fazer docente na EJA e a modalidade EJA no Distrito Federal, ou seja, esse primeiro capítulo trouxe uma contextualização acerca da relação entre Educação e Trabalho na Educação de Jovens e Adultos e da modalidade no recorte do DF. Neste segundo capítulo apresentamos a base empírica deste estudo, as produções selecionadas para as análises e a extração a partir das três categorias que foram sintetizadas: a Formação Docente, as Práticas Pedagógicas e as Condições de Trabalho na EJA.

Referindo as análises obtemos que as oito produções analisadas perpassam entre diferentes metodologias e abordagens, os autores (as) utilizaram entrevistas, observações, questionários e relatos, as pesquisas transcorrem por métodos quantitativos, qualitativos, descritivos, exploratórios e bibliográficos. A partir delas foi possível extrair três categorias que conduziram as análises, essa categorização foi possível a partir de uma síntese dos dados apresentados nas produções que dialogam com os objetivos gerais e específicos desta pesquisa.

Baseando - se no que foi encontrado e tendo como foco no trabalho docente na EJA, percebemos ao longo das análises a carência de contribuições científicas sobre a temática, pouco se fala do professor da EJA em geral e em particular no Distrito Federal, normalmente sempre são produções que estão vinculadas a algum campo da EJA específico. São poucas as Universidades públicas e privadas no DF que tem a intenção de formar futuros professores da EJA, percebemos isso com a pouca oferta de disciplinas sobre a Educação de Jovens e Adultos. Em muitos casos ela se encontra fora da estrutura curricular dos cursos de licenciatura, por consequência pouquíssimos estudantes depois de formados escolhem sair da rota da regularidade da profissão docente para atuar na EJA.

O exercício da profissão docente na EJA para de fato ser concretizado com qualidade precisa do amparo do Estado com a implementação de políticas educacionais efetivas que visem uma abordagem interseccional para a modalidade e não adequem a EJA a outros modalidades, políticas de formação continuadas para os professores e uma remuneração adequada, investimentos em materiais didáticos que considerem as especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos. É fundamental romper com o caráter infantilizado ainda vigente na alfabetização de jovens e adultos, assim como também é preciso mudar a visão assistencialista que a EJA adquiriu desde seus primórdios. De acordo com Elsas (2012, p.6) a

modalidade é, então, marcada por uma visão assistencialista que não a enxerga “enquanto direito a ser garantido, mas como ação a ser empreendida e segundo a voluntariedade de alguns indivíduos ou grupos organizados” .

A Educação de Jovens e Adultos tem o mundo do trabalho como seu princípio ordenador, entende - se que o sujeito da EJA é um estudante trabalhador, assim como o educador da EJA também é um professor trabalhador, por isso todas as contradições inerentes a relação entre capital e trabalho afetam tanto os discentes como os docentes. Tendo como foco o trabalho docente compreendemos a necessidade de entender e respeitar sua identidade, subjetividade, complexidade e instabilidades presentes no fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

AMBROSINI, Tiago Felipe. **Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica**. Revista HISTEDBR On-line, v. 12, n. 47, p. 378-391, 2012.

ANDRADE, M. E. B. de; FREITAS, T. C. de. **Alfabetização na EJA e os indicadores do INAF: um olhar frente às práticas pedagógicas**. Revista Educação e Emancipação, [S. l.], v. 14, n. 3, p. p.233–257, 2021. DOI: 10.18764/2358-4319.v14n3p233-257. Disponível em: <http://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/18180>. Acesso em: 8 dez. 2023.

ARROYO, M. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: GIOVANETTI, M.; GOMES, N.; SOARES, L. (Orgs). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BARRETO, Lis Matilde Paes Araújo; MELO, Patrícia Silva Santiago. **Formação continuada em educação de jovens e adultos: ações na política de formação da EJA na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. 2014.

BARCELOS, VALDO. **Formação de professores para educação de jovens e adultos** / Valdo Barcelos. 6. ed. – Petrópolis, RJ: VOZES, 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/96)**. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº11, de 10 de maio de 2000a**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf Acesso em: 16 de dezembro de 2023.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2018.

CARVALHO, Jorge Luís de Oliveira. **O professor como agente transformador na educação de jovens e adultos no Distrito Federal**. 2022.

COSTA Cláudia Borges; OLIVEIRA Leila Maria de Jesus; MACHADO, Maria Margarida. **Alfabetização de jovens e adultos no Distrito Federal – Disputas de concepções nas décadas de 1950 a 1990**. In: Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf. Belo Horizonte, MG, V.1, n.11, p. 79-99, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/386/279>. Acesso em: 02/09/2023.

DE BRITO, Valdênia Sabina Fragoso, and Débora Amorim Gomes Da COSTA MACIEL- "Podcast Na Sala De Aula: Escutando Docentes Que Atuam Na Educação De Pessoas Jovens, Adultas E Idosas." *Signum. Estudos Em Linguagem* 26.1 (2023): 134. Web.

DE CASTRO, Ana Cristina. **Formação docente na EJA: perspectivas e possibilidades para a práxis transformadora no DF.** *Educação de Jovens e Adultos*, p. 164, 2017.

DE ROSSI, Caio Corrêa. **O trabalho docente e o professor enquanto trabalhador.** *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 5, 9 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/5/o-trabalho-docente-e-o-professor-enquanto-trabalhador>

DISTRITO FEDERAL. **Governo.** Disponível em: <https://www.df.gov.br/333/> . Acesso em: set. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes operacionais da Educação de Jovens e Adultos da rede pública de ensino do Distrito Federal.** Brasília: SEEDF, 2021.

DOS REIS RODRIGUES, Bruno César; DE DEUS PARANHOS, Rones. **Concepções de Educação de Jovens e Adultos na Educação Escolar: A importância de qualificar o direito à educação.** *EJA em debate*, v.11, n.19,2022.

ESCOLAR, Censo. **Cidades do DF Distrito Federal-Dados Gerais Escolas que ofertam EJA no Distrito Federal. Dados**, v. 2007, n. 2008, p. 2009, 2002.

FERNANDES, Hélio Clemente **O trabalho docente: pauperização, precarização e proletarianização?** / Hélio Clemente Fernandes. -- Cascavel, PR: [s. n.], 2010. XIII; 208 f.: il.

FREIRE, PAULO **Pedagogia do oprimido** / Paulo Freire. - 59. Ed. rev. E atual. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FIGUEIREDO, Cristiane Mello de. **A educação de jovens e adultos no DF: Normatização e reflexos no cotidiano escolar.** UniCEUB. Faculdade de Ciências da Educação. Brasília, 2006. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/6721> Acesso em: 12 dezembro de 2023.

DANTAS, Tânia Regina. **"Formação Docente Em Eja: O Que Dizem Os/as Autores/as De Artigos."** *Educação* 42.3 (2019): 435. Web.

Giovanna Barroca De MOURA, Djanice Marinho De OLIVEIRA, Adriana Bastos OLIVEIRA, Maria Das Graças De Almeida BAPTISTA, and Jorge Fernando Hermida AVEIRO. **"O Trabalho Na Educação De Jovens E Adultos: A Precarização Do Docente."** *Linhas Críticas* 29 (2023): *Linhas Críticas*, 2023, Vol.29. Web.

GTPA - FÓRUM EJA / DF, Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/node?page=16> Acesso em: 03/09/2023.

HOOKS, Bell. Em: **Ensinando a Transgredir. A educação como prática de liberdade.** Ed. WMFMartinsFontes. São Paulo, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, SANDRA FERNANDES. **O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal** / Sandra Leite Fernandes. – 1. ed . – Curitiba, PR: CRV, 2013.

LIMA, FERNANDA SANTOS. **Entre Sentidos e Experiências: um estudo sobre trabalho docente e suas perspectivas na Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal.** 11/02/2020 143 f. Mestrado em SOCIOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: Universidade de Brasília Unb.

LUTZ, Diego. "A Prática Docente Na Educação De Jovens E Adultos: Construindo Novas Possibilidades." *Olhares & Trilhas* 22.2 (2020): 203-20. Web

MAURICIO, S. S.; JUNIOR, L. M.; MARTINS, R. E. M. W. PARA PENSAR E MOVIMENTAR A FORMAÇÃO DOCENTE NA EJA: **Um mapeamento das produções acadêmicas entre o período 2015 – 2016.** *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 15, n. 33, p. 555-573, 2019. DOI: 10.22481/praxisedu. v15i33.5305. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5305>. Acesso em: 15 dez. 2023.

MORAES, Raquel De ALMEIDA, Eva Waisros PEREIRA, and Maria Paula Vasconcelos TAUNAY. "Dossiê Paulo Freire: Um Projeto-piloto De Alfabetização De Adultos – De Brasília Para O Brasil." *Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos* 104 (2023): E5562. Web.

MOREIRA, Glays Kelle da Silva et al. **Educação de Jovens e Adultos pós - LDB: TRAJETÓRIA E CONQUISTAS.** 2022.

Nathália Barros RAMOS, and Shirleide Pereira Da Silva CRUZ. "Desafios E Descobertas Dos Professores Iniciantes Na Modalidade Da EJA Em Santa Maria No Distrito Federal." *Horizontes (Dourados)* 3.6 (2017): 78-94. Web.

OLIVEIRA, D.A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.CDROM.

OLIVEIRA, Leila Maria de Jesus "PEGADAS" HISTÓRICAS: **educação de pessoas trabalhadoras no Distrito Federal (1957 a 1998)** [manuscrito] / Leila Maria de Jesus Oliveira. - 2022.

PORCARO, Rosa Cristina. **A trajetória formativa do educador de jovens e adultos no Brasil: realidade, desafios e possibilidades.** *Revista Lugares de Educação [RLE]*, Bananeiras/PB, v. 3, n. 5, p. 50-66, 2013.

RÊSES, Erlando da Silva. **Educação de jovens e adultos trabalhadores: análise crítica do Programa Brasil Alfabetizado** / Erlando da Silva Rêses, Dimitri Assis Silveira, Maria Luiza Pinho Pereira. - Brasília: Editora Paralelo 15, 2017.

REZENDE, Maria Aparecida **Os saberes dos professores da Educação de Jovens e Adultos: O percurso de uma professora** / Maria Aparecida Rezende – Dourados, MS: Editora da UFGD, 2008, 150 p.

RIBEIRO, Ada Guimarães. **A prática docente na EJA multisseriada**. 2019. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SENA, Lilian Cristina da Ponte e Sousa. **Porque os educandos não permanecem na educação de jovens e adultos (EJA)? Análise das políticas educacionais da EJA no DF, Brasil (2013 – 2021)**, Brasília, 2023. 111p.

SILVA, CARLA, IVANA AMORIM DA. **professores que atuam na EJA: entre a formação e a prática docente'** 20/12/2021 162 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, São Luís Biblioteca Depositária: UFMA.

SOARES, Leôncio (org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. João B. Kreuch. 8 ed. Petrópolis, RJ. VOZES, 2013.

VACCAREZZA, TRINIDAD. **A docência na educação de pessoas jovens e adultas: sentidos, experiências e possibilidades** 17/12/2020 210 f. Mestrado em educação universidade federal de Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca da FaE/UFMG.

