



EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: REFLEXÕES SOBRE AS DIFICULDADES E POTENCIALIDADES NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ANTÍDIO VIEIRA

Joshua Jackson de Andrade Pereira ¹

Márcia Roseane Jeronimo de Melo ²

Mickaella Assis Bulhões Pessôa ³

Nataniel Vitor da Silva Costa ⁴

Simone Varela ⁵

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar os elementos impeditivos das práticas pedagógicas que respeitem a diversidade, promovam a inclusão, valorizem os saberes e as experiências dos alunos da modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). Nele são abordados os primeiros olhares dos discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade a distância (EAD), do Instituto Federal de Educação IFAL – Campus Maceió, realizados na Escola Municipal Professor Antídio Vieira. Os estudos para a produção deste artigo partiram das reflexões dos diários de campo coletados por meio das observações e experiências realizadas com uma turma de 2ª fase da EJAI na aludida escola. Desta maneira, foi possível analisar à distância entre as prescrições normativas legais sobre a EJAI e a realidade encontrada nas escolas, desde a LDB 9.394/96, até os pareceres e resoluções mais atuais como a Resolução CNE/CEB 3, de 8 de abril de 2025 que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Assim, os principais conceitos e seus respectivos autores que fundamentaram este estudo são: Educação Libertadora (Freire, 1996); Educação Popular (Brandão, 2001); Educação como Direito (Arroyo, 2005); Currículo na EJAI (Ribeiro, 2001) e Educação como Prática Social (Saviani, 2008). Como resultados preliminares foram constatadas as barreiras que dificultam o sucesso na aprendizagem desta modalidade de ensino que, carece de um olhar múltiplo, que atenda os vários contextos encontrados. Como proposta, se faz importante que as práticas pedagógicas destinadas à EJAI viabilizem a concretização das políticas públicas emancipatórias cujas contribuições estejam sediadas no desenvolvimento da consciência crítica freiriana e na valorização das trajetórias de vida dos educandos e desta maneira, se possam construir cenários mais promissores à transformação social.

Palavras-Chave: Educação Libertadora, Educação Popular, EJAI, Prática Pedagógica, PIBID.

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Alagoas - IFAL, jjap1@aluno.ifal.edu.br;

² Especialista em Educação em Direitos Humanos e Diversidade na escola, IFAL, marciaroseane@hotmail.com;

³ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Alagoas - IFAL, mabp1@aluno.ifal.edu.br;

⁴ Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Alagoas - IFAL, nvsc5@aluno.ifal.edu.br;

⁵ Professora orientadora: Doutorado em Educação pela Universidade Tiradentes de Sergipe – UNIT, docente do Instituto Federal de Educação de Alagoas, Ifal – Campus Maceió simone.varela@ifal.edu.br;





INTRODUÇÃO

A escola de educação básica é um espaço privilegiado de formação pelas contribuições que possibilitam o desenvolvimento do ser humano. A socialização e a apreensão de determinados conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade podem ser efetivados na ambiência da educação básica por meio de suas diferentes modalidades e múltiplas dimensionalidades, tais como a educação de jovens, adultos e idosos.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2022) estendeu o direito ao ensino fundamental aos cidadãos de todas as faixas etárias, o que nos estabelece o imperativo de ampliar as oportunidades educacionais para aqueles que já ultrapassaram a idade de escolarização regular. Além da extensão, a qualificação pedagógica de programas de educação de jovens, adultos e idosos é uma exigência de justiça social, para que a ampliação das oportunidades educacionais não se reduza a uma ilusão e a escolarização tardia de milhares de cidadãos não se configure como mais uma experiência de fracasso e exclusão.

Diante desse cenário, o presente trabalho realizou um panorama do EJA no Brasil, através de pesquisas realizadas na plataforma CAPES, a fim de que pudéssemos compreender as dinâmicas que permeiam a nossa atuação como pibidianos do EJA na Escola Municipal Antídio Vieira, localizada em Maceió, Alagoas.

O aludido movimento permitiu compreender de forma sistematizada, o contexto histórico do EJA, sua metodologia, funcionalidade, bem como se desenha esse processo na realidade da turma que acompanhamos. Cada aluno com suas particularidades, apresentando desafios físicos, cognitivos e sociais, exige de nós um olhar diferenciado e sensibilizado para que se possa compreender, acolher e subsidiar as necessidades reais desses alunos em prol de sua permanência na sala de aula.

METODOLOGIA

Junto aos diários de campo e referências sugeridas no plano de trabalho do PIBID, para o enriquecimento do problema de pesquisa, foi realizada uma pesquisa através de uma revisão sistemática de literatura na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do acesso café (contato remoto ao conteúdo assinado do Portal disponível para IES participantes). Feita uma busca avançada, com único





descriptor específico “EJAI”, devido a falta de estudos voltado à modalidade de ensino, resultou-se em 12 artigos em português, revisados por pares entre 2019 e 2025.

Além do baixo número de trabalhos encontrados, apenas três artigos se mostraram úteis para a discussão. A escolha foi realizada pela leitura do título, resumo e pelas palavras-chaves. Dos nove artigos descartados, foram utilizados os seguintes critérios de exclusão: 1) artigo com recorte geográfico e cultural muito específico, sendo um do total descartado; 2) artigo em outra língua, sendo um do total descartado; 3) artigos que discutiam produção textual, sendo três do total descartado; 4) artigos que discutiam a relação do EJAI com tecnologia, sendo dois do total descartado e 5) artigo que discutia a relação entre EJAI com cultura tradicional oral, sendo um do total descartado.

Para a apreensão da realidade escolar de forma objetiva e ética, segundo Marinho-Araújo e Almeida (2014), mapear e analisar a instituição escolar constitui-se como etapa básica do processo de intervenção institucional, pois apenas assim seria possível criar bases concretas para a compreensão dessa realidade. Para tal, foi necessário que, durante o mapeamento e a produção dos diários de campo reflexivos, o levantamento tenha sido guiado por meio de observações de forma sistemática, pois estas informações capacitam o desenvolvimento de ideias e inquietações necessárias para a construção da discussão.

A documentação das observações realizadas no dia a dia dos alunos do EJAI, que findam enriquecer a discussão com detalhes críticos que esclareçam e permitam a criação de uma narrativa factual, apenas foi possível pelo uso de diários de campo. Então, para ordenar os fatos de forma cronológica e capturar as reflexões dos pibidianos, a rotina e atividades realizadas foram registradas individualmente em um diário de campo, instrumento utilizado para a produção de informações observadas. A este respeito, Medrado, Mélo e Spink (2014, p. 278) compreendem que o:

[...] diário, como afirmamos, é um atuante: com ele e nele a pesquisa começa a ter certa fluidez, à medida que o pesquisador dialoga com esse diário, construindo relatos, dúvidas, impressões que produzem o que denominamos de pesquisa. Esse companheirismo rompe com o binarismo sujeito-objeto, tornando o diário também um ator/atuante que permite a potencialização da pesquisa.

A descrição proporcionada pelos diários de campo é uma característica positiva para a construção da discussão, pois a partir das anotações é possível emergir novas reflexões a partir da revisitação. Possibilita expor, discutir novas perspectivas e se adaptar às mudanças no planejamento, além de manifestar inquietações, não apenas acontecimentos, pois “[...] ao





relatar, ao conversar, ao buscar mais detalhes, também formamos parte do campo; parte do processo e de seus eventos no tempo” (Medrado, Mello, Spink, 2014, p. 25).

1 PRIMEIROS OLHARES SOBRE A ESCOLA E OS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM

1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS

No final da década de 50, as críticas à Campanha de Educação de Adultos dirigiam-se tanto às suas deficiências administrativas e financeiras quanto à sua orientação pedagógica. Denunciava-se o caráter superficial do aprendizado que se efetivava no curto período da alfabetização, a inadequação do método para a população adulta e para as diferentes regiões do país. Todas essas críticas convergiram para uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e para a consolidação de um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos, cuja referência principal foi o educador pernambucano Paulo Freire (Haddad; Di Pierro, 2000).

O pensamento pedagógico de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspiraram os principais programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país no início dos anos 60. Conforme destacam Haddad e Di Pierro (2000), em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação por todo Brasil de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire.

A alfabetização e a educação de base de adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los. O governo só permitiu a realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores, até que, em 1967, ele mesmo assumiu o controle dessa atividade lançando o Mobral — Movimento Brasileiro de Alfabetização (Paiva, 1986).

Em 1969, lançou-se numa campanha massiva de alfabetização. Foram instaladas Comissões Municipais, que se responsabilizavam pela execução das atividades, mas a orientação e supervisão pedagógica bem como a produção de materiais didáticos eram centralizadas. O Mobral foi extinto em 1985. Seu lugar foi ocupado pela Fundação Educar, que desistiu de executar diretamente os programas, passando a apoiar financeira e





tecnicamente as iniciativas de governos, entidades civis e empresas a ela conveniadas (Haddad; Di Pierro, 2000).

Historicamente, o governo federal foi a principal instância de apoio e articulação das iniciativas de educação de jovens e adultos. Com a extinção da Fundação Educar, em 1990, criou-se um enorme vazio em termos de políticas para o setor, como apontam autores como Haddad e Di Pierro (2000). Alguns estados e municípios têm assumido a responsabilidade de oferecer programas na área, assim como algumas organizações da sociedade civil, mas a oferta ainda está longe de satisfazer a demanda. Acompanhando a falta de políticas para estender o atendimento, há uma grande falta de materiais didáticos de apoio, de estudos e pesquisas sobre essa modalidade educativa, tendo os educadores de enfrentar com poucos recursos sua tarefa.

Buscando superar essa fragmentação histórica das políticas educacionais, foi promulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este documento normativo define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver, incluindo os da EJA, de modo a assegurar seus direitos de aprendizagem em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE). A expectativa, portanto, é que a BNCC ajude a fortalecer o regime de colaboração entre as esferas de governo e sirva como balizadora da qualidade da educação (BRASIL, 2018).

Como desdobramento direto dessa expectativa, a BNCC-Educação Básica deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores. A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Essa perspectiva de educação integral, no entanto, só se concretiza por meio da atuação docente. Neste sentido, algumas das qualidades essenciais ao educador de jovens e adultos são a capacidade de solidarizar-se com os educandos, a disposição de encarar dificuldades como desafios estimulantes, a confiança na capacidade de todos de aprender e ensinar. Coerentemente com essa postura, é fundamental que esse educador procure conhecer seus educandos, suas expectativas, sua cultura, as características e problemas de seu entorno próximo, suas necessidades de aprendizagem.





A aludida postura do educador que busca contextualizar o ensino a partir da realidade do aluno, encontra respaldo e fundamento na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional LDB 9.394/96 (Brasil, 1996). A Lei deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo.

1.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA ANTÍDIO VIEIRA

A escola está situada no bairro do trapiche, na cidade de Maceió, Alagoas. Antigo “caminho da vila”, o Trapiche da Barra é um dos bairros mais antigos de Maceió-AL. O nome da escola é em homenagem ao médico Dr. Antídio Vieira, mas a história é desconhecida, apesar de a gestão buscar o contexto histórico. A escola funciona nos turnos: manhã, tarde e noite. Manhã e tarde funciona o fundamental II, e a noite o EJA, dividido em primeiro e segundo seguimento, sua nota de IDEB é 3,9 (Brasil, 2024).

Contempla seis salas de aula ativas e duas salas de aula transformadas em arquivo além de sala compartilhada pelo serviço social e equipe de psicologia. As salas de aula possuem ventiladores e janelas, mas não possuem climatização, e o ambiente pouco ventilado influencia nos aspectos técnicos e comportamentais dos alunos. A escola possui porteiro, porém pelos altos índices de criminalidade na região, a escola apresenta uma sensação de insegurança. Não existe nem bicicletário e nem estacionamento, os veículos ficam fora da escola e bicicletas são colocadas próximas à quadra.

No que tange à sua infraestrutura, a escola não possui auditório e nem laboratórios, conta com três banheiros masculinos e três banheiros femininos. Possui bebedouros, mas não possui cantina e nem um refeitório em si, apenas algumas mesas em frente a cozinha, no pátio escolar. Possui biblioteca e o acervo vem da Secretaria de Educação. Possui sala dos professores, porém no quesito de acessibilidade só possui estrutura para deficiência motora, mas não para outros tipos de deficiências. Não possui sala de audiovisual. E conta com uma quadra poliesportiva.





A escola dispõe de um total de 42 professores, sendo 34 professores com vínculo efetivo e oito professores contratados. A formação dos professores é oriunda da graduação e a secretaria de educação oferece formações continuadas, quase sempre num calendário muito

apertado, de forma que alguns professores ficam impossibilitados de participar. Tem 321 alunos matriculados do ensino fundamental e 187 alunos matriculados do EJA. No período diurno, dos 11 aos 16 anos. Já no noturno, a faixa etária no EJA é dos 18 aos 80 anos.

Os alunos vivem em uma situação socioeconômica vulnerável, a maioria vive na região da beira da lagoa nas proximidades da escola e sobrevivem economicamente a partir dos recursos naturais extraídos da lagoa. Alguns fazem parte da associação da pesca, para ter algumas vantagens concedidas pelo governo. A maioria das famílias e dos próprios estudantes da EJA são beneficiários de programa de transferências de renda, a exemplo do bolsa família, vale gás, entre outros. Já quanto aos alunos do EJA, a maioria é de idosos, onde alguns já estão aposentados e outros vivem de pequenos comércios, normalmente informais, em especial em dias de shows e jogos na região, as mulheres fazem faxinas, domésticas, cozinheiras de restaurantes e também marisqueiras.

É precisamente para atender a realidades tão complexas e específicas como a desses estudantes que a legislação educacional prevê a flexibilidade curricular. Nesse sentido, a BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que orientam a LDB e as DCN, reconhecendo o compromisso da educação com a formação humana global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Nas duas últimas décadas, mais da metade dos Estados e muitos Municípios vêm elaborando currículos para seus respectivos sistemas de ensino, inclusive para atender às especificidades das diferentes modalidades.

Essa autonomia para elaborar propostas locais, no entanto, vem acompanhada de uma responsabilidade clara. Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.

Dentre esses temas contemporâneos, a Educação em Direitos Humanos emerge como um eixo central e inegociável. Afinal, a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses





direitos, inclusive do próprio direito à educação. Uma escola de qualidade social deve considerar as diversidades, o respeito aos Direitos Humanos, individuais e coletivos, na sua tarefa de construir uma cultura de Direitos Humanos formando cidadãos/ãs plenos/as. Uma

educação que se comprometa com a superação do racismo, sexismo, homofobia e outras formas de discriminação correlatas e que promova a cultura da paz e se posicione contra toda e qualquer forma de violência.

Contudo, traduzir esse compromisso com os Direitos Humanos em uma prática curricular efetiva encontra desafios singulares na EJA. Propor parâmetros para a sequenciação do ensino, por exemplo, é uma tarefa particularmente complicada nessa modalidade, pois os programas podem variar bastante quanto à duração, à carga horária e aos critérios de organização das turmas.

Para isso, faz-se necessário que esses sujeitos da educação de jovens e adultos sejam vistos como trabalhadores que possuem subjetividade e que demandam especificidades. Nesse sentido, o de ensino do EJA deveria ser direcionado também para uma preparação e melhoria no mundo do trabalho, visto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no § 3º do artigo 37, aponta que a “educação de Jovens e Adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento” (Brasil, 1996, p. 23).

No entanto, o que se observa na prática é um descompasso com essa diretriz legal. Em grande parte, isso ocorre porque a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua versão de 2017, não estabeleceu diretrizes específicas para a EJA. Como consequência, o ensino aplicado em sala de aula acaba sendo adaptado e norteado pela expertise dos professores e pelas necessidades imediatas dos alunos, em vez de seguir um projeto articulado (Borba, 2021).

Essa realidade, descrita de forma ampla por Borba (2021), é perfeitamente observável na prática pedagógica da Escola Municipal Antídio Vieira, cujo ensino aplicado nas aulas da EJA é adaptada e norteada a partir da expertise dos professores e necessidade dos alunos, visto que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, não abrangeu nas suas especificações diretrizes curriculares (Borba, 2021).

Contudo, o vácuo deixado pela BNCC não significou um abandono dessa diretriz em nível nacional. Reforçando a orientação original da LDB, outro documento fundamental associou a educação de jovens e adultos ao mundo do trabalho: o Plano Nacional de Educação





(PNE). Aprovado pela lei 13.005 em 25 de junho de 2014, o PNE define em sua 10ª meta que, ao fim da vigência do plano, 25% das matrículas na modalidade de EJA estejam vinculadas à educação profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A observação direta da turma do EJAI na Escola Municipal Antídio Vieira revela um perfil de estudantes bastante específico. O grupo é composto predominantemente por mulheres adultas e idosas, com a presença de alguns homens e raros jovens. Sob a condução da professora Márcia no período noturno, esses alunos reúnem-se em uma sala de dimensões reduzidas, com capacidade para 25 estudantes, configurando um ambiente de aprendizado íntimo, mas também limitado em seus recursos espaciais.

É justamente para atender a esse perfil de estudantes, com suas ricas e complexas trajetórias de vida, que a professora Márcia desenvolve sua prática pedagógica. Ela aborda diversas metodologias, prevalecendo o uso de materiais pedagógicos com incentivo a leitura, grafia e identificação das palavras. Durante as aulas, aspectos gerais do dia a dia são utilizados como ferramentas curriculares de modo que a professora resgata contextos pessoais dos alunos para facilitar a compreensão dos assuntos.

Essa abordagem dialoga diretamente com o perfil da turma, cujas motivações, observadas em campo, são eminentemente práticas e existenciais. As anotações dos pibidianos mostram que a maioria dos alunos são motivados por questões profissionalizantes das mais variadas razões: a dificuldade em encontrar emprego pela ausência de diploma de ensino médio, a necessidade em ser autônomo, a obrigação do INSS em ter que estudar para continuar a receber o benefício, situações de desligamento da empresa por falta de leitura na identificação dos materiais de trabalho e a necessidade de ascender no emprego com o sonho de conseguir a certificação EJAI e poder cursar o ensino superior. Outra motivação é a possibilidade de ler a bíblia e compreender melhor a sua religião.

Somado a essas motivações, o próprio ato de frequentar a escola se torna uma fonte de esperança e bem-estar. Os alunos relatam que a experiência coletiva lhes traz alívio diante de uma vida sofrida e sem possibilidade de estudos. Boa parte dos alunos possuem vínculos de amizade e vínculos familiares, e se ajudam mutuamente nas demandas emocionais tais como





questões psicológicas de depressão e idealizações suicidas. Desta forma, o EJAI rompe os muros teóricos de profissionalização e se transforma em relações humanizadas que atravessam as subjetividades dos alunos e professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender o processo de constituição do EJAI ao longo do tempo permite que possamos compreender melhor as dinâmicas que envolvem a aplicabilidade deste segmento na atualidade, são muitas as necessidades que envolvem a vida do estudante.

Essa complexa teia de necessidades revela-se de forma clara nas motivações que trazem os alunos de volta à escola. Com base na experiência com a turma e nas pesquisas sobre o tema, sabemos que os motivos que levam os alunos EJAI à escola referem-se predominantemente às suas expectativas de conseguir um emprego melhor. Mas suas motivações não se limitam a este aspecto. Muitos referem-se também à vontade mais ampla de “saber ler e escrever”, “ter autonomia”, de “aprender a ler e interpretar um livro”, de “ser gente”. Especialmente as mulheres, referem-se muitas vezes também ao desejo de buscar sua independência, ajudar os filhos com os deveres escolares ou, simplesmente, de ser um exemplo de superação para a família.

Essas motivações, que apontam para um futuro de autonomia e dignidade, ganham uma dimensão ainda mais profunda quando se compreende a trajetória de exclusão que as precede. Afinal, os jovens, adultos e idosos que procuram os programas de ensino fundamental nunca tiveram acesso à escola, vivendo o estigma social da condição de analfabetos, ou a frequentaram por curtos períodos, nela percorrendo uma trajetória descontínua, marcada por experiências de insucesso e exclusão igualmente estigmatizadoras. Por esse motivo, um aspecto fundamental da inserção de jovens, adultos e idosos nesses programas é o fortalecimento de sua autoestima, a afirmação de sua identidade como cidadãos de direitos e como seres produtivos e criativos, intelectualmente capazes, detentores e produtores de cultura e que podem ser protagonistas de suas próprias histórias.

Esse processo de empoderamento do estudante, focado no fortalecimento da autoestima e na afirmação de sua identidade, é a materialização do que se define como uma escola de qualidade social. Uma escola de qualidade social deve considerar as diversidades, o





respeito aos Direitos Humanos, individuais e coletivos, na sua tarefa de construir uma cultura de Direitos Humanos formando cidadãos/as plenos/as. Uma educação que se comprometa com a superação do racismo, sexismo, homofobia e outras formas de discriminação correlatas e que promova a cultura da paz e se posicione contra toda e qualquer forma de violência, permitindo o rompimento de barreiras sociais, escolares e individuais, produzindo cidadãos autônomos

com senso crítico aguçado que promovam uma sociedade cada vez mais justa, igualitária e liberta.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Instituto Federal de Alagoas (IFAL) pela iniciativa de desenvolver projetos de iniciação à docência, por meio de propostas elaboradas e conduzidas com dedicação por seus professores e Coordenadores de Área do PIBID. Reconhecemos também o apoio fundamental do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que tem sido essencial para a formação prática e reflexiva de futuros educadores. Estendemos nossa gratidão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela promoção de políticas públicas que valorizam a formação docente e fortalecem a educação básica no Brasil.

REFERÊNCIAS

BORBA, S. I. Educação de Jovens Adultos e Idosos-sujeitos de direitos de uma educação político-pedagógica. **Diversitas Journal**, v. 6, n. 1, p. 1-13, 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 out. 2025.





BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-portemas/educacao-em-direitoshumanos/diretrizes-nacionais-para-a-educacao-em-direitos-humanos>. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC,

2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 6 de junho de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho2024&Itemid=30192. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Ideb: resultados e metas**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação para jovens e adultos Ensino Fundamental: Proposta curricular - 1º segmento**. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/proposta_curricular.pdf. Acesso em: 17 out. 2025.

DA SILVA MELO, G.; DE ANDRADE, M. E. B. A abordagem didática na Educação de Jovens, Adultos e Idosos: suas faces e interfaces no processo. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 4, n. 11, p. 1-15, 2023.

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

LIMACHI, E. K. U; ZUCOLOTTI, M. P. D. R. A atuação do(a) psicólogo(a) escolar diante das políticas públicas de educação infantil. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 3, p. 116-140, jul./set. 2019.





MARINHO-ARAUJO, C. M.; DE ALMEIDA, S. F. C. **Psicologia Escolar**: construção e consolidação da identidade profissional. 4. ed. Campinas: Alínea, 2014.

MEDRADO, B; SPINK, M. J; MÉLLO, R. P. Diários como atuantes em nossas pesquisas: narrativas ficcionais implicadas. *In*: SPINK, M. J. (org.). **A produção de informação na pesquisa social**: compartilhando ferramentas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014. p. 273-294.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos**: a contribuição de Paulo Freire. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

SPINK, M. J. P. (Org.). **A produção de informação na pesquisa social**: compartilhando ferramentas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014.

