

Práticas docentes de educação de jovens e adultos: as licenciaturas da Universidade Estadual do Maranhão

ARTIGO

Diego Rodrigo Pereiraⁱ

Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, MA, Brasil

Alexandre Viana Verdeⁱⁱ

Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, Brasil

Francisca da Chagas Silva Limaⁱⁱⁱ

Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, Brasil

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar os conhecimentos sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e a dimensão da formação inicial para lecionar nessa área de formação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa, que tem como material de análise as estruturas curriculares, os programas e os planos de ensino de disciplinas dos cursos de licenciatura da UEMA. No processo de análise, com exceção ao curso de Pedagogia, observa-se que as demais licenciaturas não possuem componentes curriculares específicos voltados para a EJA. Esta modalidade exige da escola e do professor uma reconfiguração de suas práticas, portanto, a formação inicial docente é compreendida como fundamental para atender às especificidades escolares dos estudantes da EJA, apontando para a necessidade de reestruturação dos currículos dos cursos de licenciatura pesquisados.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação Docente. Cursos de Licenciatura.

Teaching practices of youth and adult education: the degrees of the State University of Maranhão

Abstract

This article aims to analyze knowledge about Youth and Adult Education (EJA) in undergraduate courses at the State University of Maranhão (UEMA) and the dimension of initial training to teach in this area of training. This is a bibliographical and documentary research, with a qualitative approach, which has as its analytical material the curricular structures, programs and teaching plans for subjects in the undergraduate courses at UEMA. In the analysis process, with the exception of the Pedagogy course, it is noted that the other degrees do not have specific curricular components focused on EJA. This modality requires the school and the teacher to reconfigure their practices, therefore, initial teacher training is understood as fundamental to meet the school specificities of EJA students, pointing to the need for restructuring in the curricula of undergraduate courses researched.

Keywords: Youth and Adult Education. Teacher Training. Degree Courses.

1 Introdução

2 Nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/96, a Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹ foi construída como uma modalidade de ensino e aprendizagem ao longo da vida para pessoas que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos nos Ensinos Fundamental e Médio. Os sistemas de ensino foram responsabilizados pela oferta de oportunidades educacionais apropriadas às características, interesses, condições de vida e de trabalho das pessoas nas faixas etárias jovem, adulta e idosa, estimulando o acesso e a permanência do trabalhador na escola (Brasil, 1996).

A LDB n.º 9.394/96 reconheceu a EJA como uma modalidade da Educação Básica, oportunizando ações educacionais diferenciadas para o seu público-alvo, preparando-os para o mercado de trabalho e a continuidade dos estudos (Freitas e Mancini, 2020). Desse modo, passaram a ser promovidos cursos e exames vinculados ao mundo do trabalho e à prática social, como ferramentas para a diminuição das taxas de analfabetismo e a elevação da escolaridade básica da população do país (Brasil, 1996).

Para trabalhar como professor na Educação Básica, a atual LDB determina a necessidade de formação de nível superior em curso de licenciatura plena, admitindo-se a formação de nível médio, na modalidade normal, para trabalhar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 1996). Além disso, a lei estabelece que a formação dos profissionais da educação, para atender as especificidades do exercício das suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, deve contemplar o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas

¹ Em alguns estados brasileiros, a exemplo do Maranhão, também se utilizam a nomenclatura Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Ejai), por incluir as pessoas idosas nessa modalidade de ensino.

competências de trabalho, a associação entre teorias e práticas mediante estágios e a formação em serviço (Brasil, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005/14, orienta a execução e o aprimoramento de políticas educacionais para fomentar a qualidade da educação e da formação docente em todas as etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2014).

Preliminarmente, entende-se que esses documentos, ao prescreverem que a formação docente deve atender aos objetivos das diferentes modalidades de ensino, apontam para a necessidade de que os cursos de formação de professores contemplem as especificidades de todas as modalidades de ensino, inclusive da EJA.

De modo mais específico, constata-se a relação entre formação e a docência na EJA por meio de alguns documentos normativos que estabelecem a construção de políticas e ações de formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Esses documentos consideram a investigação de problemas, o desenvolvimento de práticas educativas e a utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens relacionados à aprendizagem nessa modalidade, consolidando a identidade dos professores em suas relações com a escola e com os estudantes (Brasil, 2000, 2010a, 2010b, 2021, 2022).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) - Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) - Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020, reforçam que a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica constitui um compromisso de Estado. Essas diretrizes asseguram o direito de crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere as necessidades de cada estudante, dadas as especificidades e responsabilidades das diferentes modalidades de ensino (Brasil, 2019, 2020).

As salas de aula de EJA são formadas por pessoas com diferentes faixas etárias, trajetórias de vida, conhecimentos, anseios e potenciais, o que exige da escola a discussão de temas sobre as gerações, relações de gênero, etnias, tecnologias, mundo do trabalho, profissões, etc. Segundo Freitas e Mancini (2020, p. 11), “para lecionar na EJA e encontrar novas formas de ensinar, é necessário saber origem, história, objetivos e perfil dos alunos”.

Este trabalho se refere ao tema da formação de professores para a EJA. Tem como objetivo analisar os conhecimentos sobre a EJA nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e a dimensão da formação inicial para lecionar nessa área de formação.

O texto está estruturado da seguinte forma: além desta introdução (primeiro tópico), há mais cinco tópicos. No segundo, registra-se a abordagem metodológica qualitativa, a pesquisa bibliográfica e documental para compreensão e contextualização do objeto pesquisado. No terceiro tópico, apresentam-se alguns desafios na EJA. No quarto, analisam-se os aspectos relacionados à formação acadêmica para lecionar nessa modalidade, expressos no âmbito dos cursos de licenciatura da UEMA. No quinto, discutem-se os desafios enfrentados pelos professores no contexto das escolas. Por fim, nas considerações finais, confirma-se a necessidade de reestruturação dos currículos das licenciaturas da UEMA no campo da formação docente para a EJA.

2 Metodologia

Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica e documental. Com esses procedimentos, foi possível desvendar o objeto, desconstruí-lo e reconstruí-lo num movimento de confronto com as suas realidades no contexto político, social, ideológico e cultural contemporâneos.

Confirma-se, portanto, uma proposta de análise qualitativa que considera o significado e a interpretação dos dados coletados. As conclusões demandaram uma revisão que observou seus significados, suas regularidades, padrões e elucidações. Isso

demonstra como as conclusões são dignas de crédito, defensáveis, garantidas e capazes de suportar explicações alternativas (Gil, 2008).

A pesquisa bibliográfica, constituída de material já elaborado, como livros e artigos de periódicos com fundamentação teórica consistente para o aprofundamento do objeto de estudo, permitiu ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos em detrimento da que poderia pesquisar diretamente, inclusive nos estudos históricos com base em dados secundários (Gil, 2008). Portanto, com a pesquisa bibliográfica realizada, utilizou-se da contribuição de diferentes autores, tais como: Arroyo (2011), Brunel (2008), Carvalho (2019), Dayrell (1996), Di Pierro (2010), Imbernón (2010), Freitas e Mancini (2020), Freire (1996), Haddad e Di Pierro (2000), Pereira e Lima (2017), Pimenta (1995), Rios (2011), Serra, Santos e Silva (2022), Silva e Cruz (2022), Silva (2023), Ventura (2012) e Vieira (2022).

Na pesquisa documental, similar à pesquisa bibliográfica, foram utilizadas algumas fontes, consideradas documentos de primeira mão, contemplou-se as bases legais, tais como: leis, resoluções, pareceres e planos da educação brasileira, além de estruturas curriculares, programas e planos de ensino de disciplinas dos cursos de licenciatura da UEMA. Realizou-se uma leitura e análise conforme os objetivos do estudo, além de considerar o contexto em que estas fontes foram elaboradas, os sujeitos envolvidos (autoria e destinatários), seus objetivos, alcances e limites (Gil, 2008).

No que se refere à formação inicial de professores no Maranhão, optou-se por investigar os cursos da UEMA, uma instituição que vem assumindo o compromisso político e educacional através da formação docente em cursos de licenciatura, ofertados presencialmente e a distância. A UEMA atua em seus 20 Campi, no Núcleo de Tecnologias para Educação (Uemanet) e em programas especiais de formação de professores, como o Programa Ensinar, que oferece cursos de licenciatura nos municípios do estado com elevada demanda por professores da Educação Básica.

Realizou-se o levantamento dos componentes curriculares (disciplinas e estágios) obrigatórios e optativos dos seguintes cursos de licenciatura: Pedagogia, Letras, Matemática, Ciências Biológicas, Química, Física, Geografia, História, Filosofia, Ciências

Sociais e Música. Esse levantamento foi feito a partir das estruturas curriculares disponíveis no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (Siguema Acadêmico).

3 Educação de jovens e adultos e alguns desafios na atualidade

6

A EJA é um campo educacional com uma longa história, com pertinentes pesquisas, políticas públicas e diretrizes educacionais (Arroyo, 2011). Contudo, ainda apresenta inúmeros problemas e desafios, como a falta de investimentos públicos, de cursos de formação continuada para professores e de recursos didáticos, etc. Trata-se de uma modalidade com elevados índices de abandono e evasão escolar, sendo seu público-alvo composto por pessoas com situação socioeconômica degradante, o que limita as possibilidades de conclusão dos estudos.

É de conhecimento geral que a maioria dos estudantes da EJA são pessoas pobres da zona rural ou das periferias das cidades, são social e culturalmente estigmatizadas, despojadas de escolaridade e do acesso a bens culturais e serviços públicos. O retorno à escola, na busca por uma educação formal, acontece na expectativa de uma aprendizagem articulada ao contexto de vida atual e com o anseio de progredir no mundo do trabalho (Silva e Cruz, 2022).

Entre os problemas que permeiam a EJA, destacou-se, para fins deste estudo, a formação inicial dos docentes que atuam nessa modalidade, já que, em algumas instituições de Educação Superior, esse processo formativo vem ocorrendo sem apresentar especificidades com relação à EJA. Após essa etapa, os professores dispõem de raras oportunidades de formação continuada para a aquisição de metodologias nessa área. Depreende-se que a EJA possui carência de professores especializados (Freitas e Mancini, 2020).

Alguns professores da EJA não buscam materiais didáticos adequados à modalidade e não se preocupam em conhecer seus estudantes para identificar situações

que possam ser incorporadas às aulas, como as histórias e condições de vida dessas pessoas, suas dificuldades de aprendizagem e seus anseios ao reingressarem na escola.

Além de problemas relacionados à formação docente, as escolas que oferecem a EJA são marcadas por regras e rotinas que não atendem às particularidades dos estudantes trabalhadores. Essas instituições apresentam rotinas com horários rígidos para a entrada dos estudantes, falta de merenda escolar, pouco uso dos espaços escolares (biblioteca, sala de recursos, laboratórios e quadra poliesportiva), além da falta de recursos tecnológicos e de livros didáticos específicos, etc.

Evidencia-se a falta de políticas públicas que garantam o acesso à escola, além de condições necessárias para os estudantes permanecerem, com investimentos em programas de assistência, como a oferta de transporte escolar, alimentação, livros didáticos e bolsas de auxílio para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica (Di Pierro, 2010). Como consequência desses entraves, muitas pessoas acabam reprovando e/ou interrompendo os estudos escolares, fenômenos conhecidos como abandono e evasão escolar. Esses problemas têm elevados indicadores na EJA e podem impactar a formação pessoal, a economia de um país, os índices de violência e a expectativa de vida da população (Silva, 2023).

As dificuldades relacionadas ao processo de escolarização na EJA extrapolam o âmbito interno das instituições de ensino. A inserção precoce no mundo do trabalho, a falta de escolas próximas às residências, de transporte para deslocamento, a gravidez não planejada, o desemprego e os problemas de saúde podem afetar significativamente o interesse em continuar estudando.

É preciso considerar que a ocorrência do abandono e da evasão na EJA está relacionada a fatores sociais, econômicos e culturais que dificultam a permanência do estudante na escola (Arroyo, 2011). Diversos estudantes precisam conciliar trabalho e estudo, o que gera sobrecarga e reduz o tempo disponível para a dedicação aos estudos. Além disso, a EJA muitas vezes não é valorizada socialmente, o que pode resultar em preconceitos e desmotivação por parte dos estudantes.

Para Giovanetti (2011, p. 245):

os alunos da EJA, ao vivenciarem, pelo viés da exclusão social, o agravamento das formas de segregação – cultural, espacial, étnica, bem como das desigualdades econômicas -, experimentam, a cada dia, o abalo de seu sentimento de pertencimento social, o bloqueio de perspectivas de futuro social.

Algumas pessoas na faixa etária jovem ou adulta, excluídas do trabalho e da escola, com situação socioeconômica degradante, acreditam que suas possibilidades de concluir os estudos são difíceis. Além disso, entendem como uma barreira a dificuldade de ingressar em entrar na universidade pública ou de se (re)integrar no mundo de trabalho.

Anteriormente, a maioria dos estudantes de programas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos era composta por pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca haviam tido oportunidade de estudar. Entretanto, na atualidade, tem se observado um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi mal sucedida, ou seja, um perfil crescente de adolescentes excluídos da escola regular (Haddad e Di Pierro, 2000).

Esse fenômeno, conhecido como juvenilização na EJA, é evidenciado pela crescente presença de jovens entre 15 e 29 anos nas turmas dessa modalidade em todo o país. Isso constitui uma fonte de preocupação entre educadores e pesquisadores, pois é necessário conhecer os interesses específicos desse público, na maioria oriundos das classes populares e com trajetórias marcadas por fracassos (Carvalho, 2019).

A diversidade socioeconômica e cultural dos estudantes da EJA precisa ser reconhecida pelos professores, pois reflete riquíssimas vivências que demandam uma reconfiguração do ambiente escolar e das práticas docentes (Freitas e Mancini, 2020). As experiências dos estudantes, especialmente dos oriundos das classes populares, devem ser consideradas e respeitadas, uma vez que os aprendizados se constroem na prática comunitária. É importante que a escola discuta a relevância desses conhecimentos em relação aos componentes curriculares e estabeleça uma intimidade entre os conteúdos escolares e as experiências sociais que os educandos possuem como indivíduos (Freire, 1996).

Desse modo, compreende-se que a formação docente específica para ministrar aulas na EJA, seja durante a graduação ou continuamente, incluindo a formação em serviço, na qual é possível atender, também, as especificidades diárias que ocorrem no ambiente escolar, precisa ser assumida com prioridade (Pereira e Lima, 2017).

Ensinar exige segurança, competência profissional e comprometimento. O professor deve levar a sério sua formação e estudar continuamente para estar à altura de sua tarefa docente, devendo contribuir para uma educação comprometida em reverter o quadro de exclusão social, muitas vezes já naturalizado pelas desigualdades sociais (Freire, 1996; Giovanetti, 2011).

Sem formação inicial e continuada que contemple os conhecimentos necessários para lecionar na EJA, alguns professores optam por trabalhar nessa modalidade. Situações como a necessidade do salário e/ou o fato de o horário noturno refletir flexibilidade no trabalho podem estar relacionados a essa escolha.

O professor, que, em alguns casos, é um profissional com outras ocupações durante o dia, pode acabar fazendo da EJA o seu trabalho mais cômodo, flexível e sem relevância, por vezes, repetindo conteúdos, metodologias e avaliações aplicadas no ensino regular, contribuindo para desqualificação desta modalidade (Pereira e Lima, 2017).

4 Formação inicial de professores da educação de jovens e adultos

Os profissionais com licenciatura que desejam trabalhar como professores na Educação Básica podem ser encaminhados para o Ensino Regular, a EJA, entre outras modalidades de ensino. Trabalhar na EJA, legalmente, não exige outro pré-requisito além dessa formação. Contudo, o compromisso de trabalhar com pessoas que possuem identidades e contextos de vida específicos e diferenciados exige conhecimentos próprios a respeito dos sujeitos atendidos.

O professor que trabalha na EJA precisa estar aberto a uma escuta personalizada, que considere a idade do estudante, sua situação financeira, seus sonhos, seus medos,

suas condições de trabalho e sua posição na família, seja como filho, neto, pai, mãe, ou esposo para compreender a sua fala (Brunel, 2008).

Durante a graduação, é comum dar destaque ao papel da escola no compromisso de qualificar o estudante para o trabalho e prepará-lo para ingressar na universidade. Assume-se a formação docente para trabalhar com crianças e adolescentes cujas aspirações corroboram com essas perspectivas.

Ao compreender que os estudantes da EJA constroem sua trajetória escolar diferente dos padrões do ensino regular, as equipes docente e gestora devem estar preparadas para atender efetivamente às necessidades desses estudantes. Em se tratando da juvenilização da modalidade, por exemplo, considerando a diversidade dos sujeitos, aponta-se para a necessidade de compreender quem são esses jovens (Carvalho, 2019). Esses conhecimentos devem ser apresentados durante a graduação e complementados continuamente, nos termos da legislação educacional brasileira, que recomenda formação inicial e continuada docente de todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Entre os cursos pesquisados, identificou-se que apenas o de Pedagogia Licenciatura oferece uma disciplina obrigatória voltada para a EJA, denominada “Fundamentos e Metodologia da EJA”, com carga horária de 60 horas. O conteúdo programático dessa disciplina aborda a história, fundamentos teóricos e legais, proposta curricular, metodologia, planejamento e avaliação que respaldam a referida modalidade de ensino. Entre as demais licenciaturas da UEMA, não foi identificada nenhuma disciplina específica voltada para EJA.

Outra disciplina ofertada no curso de Pedagogia Licenciatura, denominada “Alfabetização e Letramento”, tem como um de seus objetivos demonstrar os conhecimentos teóricos e procedimentos metodológicos relacionados ao processo de alfabetização de adultos. Ademais, outras disciplinas do curso de Pedagogia, como “Educação e Diversidade Cultural”, “Educação Popular e Movimentos Sociais” (optativa), “Didática”, “Política Educacional Brasileira”, “Planejamento Educacional e Escolar”, “Organização do Trabalho Pedagógico” e “Metodologia do Ensino”, por se tratarem de

disciplinas pedagógicas, trazem discussões simplificadas relacionadas à EJA. Dentre as disciplinas citadas, destacam-se "Didática", "Política Educacional Brasileira" e "Metodologia do Ensino", que, somadas à disciplina de "Planejamento e Organização da Ação Pedagógica", são oferecidas nas demais licenciaturas da UEMA.

Com a atenção dada à EJA no Curso de Pedagogia Licenciatura, é preciso destacar que o referido curso forma professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, o trabalho do licenciado em Pedagogia ocorre apenas na EJA nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nas demais licenciaturas, que formam profissionais para os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, os conhecimentos com relação ao ensino na EJA é invisibilizados. Não há disciplinas específicas que abordam como os futuros professores devem trabalhar na EJA, e, em alguns casos, essa discussão é apenas superficialmente pincelada durante algumas disciplinas pedagógicas.

Sobre o profissional da Pedagogia, é importante destacar sua inserção em programas de EJA implementados no Maranhão. Programas como o "Brasil Alfabetizado" e o "Sim, eu posso!"², que garantem alfabetização a população de 15 anos ou mais, e que deveriam ser uma porta de entrada exclusiva para estes profissionais trabalharem, abrem a possibilidade para que pessoas com apenas Ensino Médio atuem como alfabetizadoras, desconsiderando a possibilidade de alfabetização de jovens, adultos e pessoas idosas por meio de alfabetizadores devidamente qualificados. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Maranhão ocupa a 4ª posição no ranking de analfabetismo no país.³

Ao analisar as estruturas curriculares dos demais cursos de licenciatura da UEMA, como já sinalizado anteriormente, identificou-se que não são oferecidas disciplinas voltadas para o ensino na EJA. Nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais

² Promovido pelo Governo do Estado do Maranhão, em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), para alfabetizar jovens, adultos e idosos em municípios maranhenses com baixos indicadores sociais.

³ Censo Demográfico do IBGE 2022.

para a Educação Básica - Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010, os cursos de Ensino Fundamental e Ensino Médio noturno devem apresentar metodologias adequadas às idades, à maturidade e às experiências de aprendizagem dos estudantes da EJA (Brasil, 2010b). Logo, os cursos de formação de professores para a Educação Básica devem preparar os docentes para atuarem na EJA.

Outro resultado desta pesquisa, já sinalizado anteriormente, foi que as disciplinas pedagógicas ofertadas nas demais licenciaturas da UEMA, em análise dos programas e/ou planos de ensino, não dão conta de apresentar a EJA em sua plenitude. São descritos conteúdos superficiais, sem os devidos fundamentos e metodologias que embasam a referida modalidade de ensino, reforçando a invisibilidade dessa modalidade da Educação Básica na maioria das licenciaturas ofertadas pela UEMA.

Os estágios supervisionados em docência na Educação Básica podem ser realizados na EJA, já que não existem direcionamentos ou impedimentos relacionados à modalidade em que o estudante irá estagiar, deduzindo-se que a escolha será combinada entre o professor orientador e o estudante estagiário. Contudo, como não existe especificidade para encaminhar o estudante para realizar o estágio na EJA, infere-se que é conveniente para o estudante realizar o estágio no ensino regular oferecido no turno diurno. Durante o dia, há poucas escolas que oferecem a EJA, já que, no Maranhão, a oferta dessa modalidade é prioritariamente realizada no período noturno.

Teoria e prática são indissociáveis na atividade docente, e o estágio supervisionado é um componente curricular da formação de professores, essencial para a aquisição da prática profissional, especialmente a prática de dar aulas (Pimenta, 1995). Logo, a EJA deve ser incentivada pelos professores orientadores como um campo para a realização do estágio. Contudo, a Resolução n.º 1264/2017 – CEPE/UEMA, no seu §2 do Art. 4º, limita que o estágio do Ensino Fundamental nos anos finais deve ser realizado nos turnos matutino e vespertino (Maranhão, 2017), permitindo exceção apenas para o estágio do Ensino Médio, que pode ser realizado no turno noturno, quando funcionam as turmas de EJA no estado do Maranhão.

Segundo Ventura (2012, p. 74):

raramente, as licenciaturas refletem sobre o seu fazer pedagógico contextualizado à escolarização de jovens adultos; a maioria dos professores reproduz os moldes da escolarização de crianças e adolescentes, materializados em ações que refletem a perspectiva supletiva do currículo escolar.

13

Ao concluir a formação inicial, os professores estão habilitados a trabalhar na EJA mesmo sem conhecimentos específicos sobre a modalidade e com poucas possibilidades de formação continuada na área. Eles estão aptos a integrar o universo educacional da EJA e a trabalhar com metodologias, recursos e instrumentos avaliativos tal como se estivessem trabalhando no ensino regular. No entanto, se não realizam uma avaliação diagnóstica no início do ano letivo, acabam considerando os estudantes da EJA como se fossem da mesma faixa etária do ensino regular, cujas identidades, rotinas, anseios, emoções e comportamentos, diferem de um estudante jovem, adulto ou idoso, e, muitas vezes, trabalhador.

A reforma nas estruturas curriculares das licenciaturas da UEMA, implementada a partir de 2017, considerou a Resolução n.º 1264/2017 – CEPE/UEMA, que cria e aprova as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura da UEMA. Esta resolução foi elaborada com base na Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Durante a construção da referida resolução institucional e a reforma nas estruturas curriculares das licenciaturas, foram contempladas algumas especificidades, como a inclusão das disciplinas: Currículo, Educação Especial e Inclusiva, Língua Brasileira de Sinais (Libras), Tecnologias Aplicadas ao Ensino, Educação à Distância, Educação e Relações Étnico Raciais, Gestão Educacional e Escolar, além do Estágio Supervisionado em Gestão.

Na análise das estruturas curriculares dos cursos de licenciatura pesquisados, não se identificou qualquer avanço no campo da EJA. Isso aponta para a necessidade de uma nova reestruturação nos cursos de licenciatura da referida instituição, com a inclusão de

disciplinas que abordem a modalidade EJA, consideradas essenciais para que os professores atendam aos padrões de qualidade da educação pública (Pereira e Lima, 2017).

Entre os esforços da UEMA para qualificar docentes para a EJA, destaca-se o projeto pioneiro de Curso de Especialização em Educação de Jovens, Adultos e Idosos, ofertado unicamente em 2014 nos Centros de Açailândia, Bacabal, Balsas, Caxias, Codó, Imperatriz, Santa Inês, São Luís e Timon, atendendo 450 professores e gestores da Educação Básica (Serra, Santos e Silva, 2022). Contudo, conforme destaca Vieira (2022, p. 3), “a carência de uma formação inicial sólida acarreta a falta de conhecimentos teóricos no campo pedagógico no qual o professor irá atuar. Carências essas que a formação continuada por si só não é capaz de sanar”.

Analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, identificaram-se alguns pontos importantes. A Resolução CNE/CP de n.º 2, de 1.º de julho de 2015, determina a formação de professores para todas as etapas e modalidades da Educação Básica:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (Brasil, 2015, p. 3).

Percebe-se que essa resolução estabelece a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para atender às especificidades das diferentes etapas e modalidades de Educação Básica, especificando a EJA e outras modalidades de ensino em seu conteúdo textual. O objetivo é assegurar a produção e a difusão de conhecimentos específicos, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e os objetivos de aprendizagem dos educandos (Brasil, 2015).

Ainda na referida resolução, no que se refere aos princípios da Formação de Profissionais do Magistério na Educação Básica, destacam-se os incisos do § 5.º do Art. 3.º, que dão ênfase a preparação e ao desenvolvimento de profissionais para a EJA:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação; [...]

VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação; [...]

IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação (Brasil, 2015, p. 4).

Destaca-se, na Resolução CNE/CP de n.º 2, de 1.º de julho de 2015:

Art. 8º O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

III - trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica; [...]

VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras (Brasil, 2015, p. 7-8).

Compreende-se, analisando as diretrizes instituídas em 2015, a visibilidade dada à EJA no texto da resolução. Contudo, ainda que a essa resolução tenha servido como referência para a construção de diretrizes curriculares institucionais na reforma curricular dos cursos de licenciatura da UEMA, não se observou a inclusão de componentes

curriculares (disciplinas e estágios) voltados para a EJA. Posteriormente, foram implementadas mudanças que definiram a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, com novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Educação Básica. Essa nova resolução retirou o foco objetivo dado à EJA nas diretrizes anteriores.

Embora o texto da nova resolução, instituída em 2019, assegure a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso do Estado, garantindo o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade e equiparando oportunidades que considerem as necessidades de todos e de cada um dos estudantes (Brasil, 2019), foi retirada qualquer menção objetiva em relação à formação docente no campo da EJA, como era mencionado na resolução anterior. Observa-se que a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, invisibiliza a EJA, pois a referência feita no texto é vaga, limitando-se ao termo “modalidade”.

Com isso, abre-se a possibilidade para uma discussão sobre a EJA apenas de forma periférica em outras disciplinas pedagógicas ofertadas durante a formação inicial. É importante destacar que a UEMA se posicionou contra essa nova resolução e manteve adesão à resolução anterior. Contudo, no tocante à EJA, a universidade não vem contemplando os conhecimentos necessários nos cursos de formação de professores.

O contexto político que engloba as referidas resoluções possui estreita relação com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), criada em 2004 para dar atenção aos grupos historicamente excluídos do processo de escolarização básica, incluindo jovens, adultos e idosos. No ano de 2015, quando foi instituída a Resolução CNE/CP de n.º 2, de 1.º de julho de 2015, durante o governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), a subpasta responsável por ações de diversidade e inclusão, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), ainda estava em vigor.

A Secadi foi extinta pelo governo do presidente Jair Bolsonaro (2019-2022) logo no início do mandato, em 2019. Com a elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, deixou-se de contemplar temas como direitos humanos, educação étnico-racial e diversidade, e passaram a ser implementadas diversas iniciativas contrárias à inclusão na educação.

Mesmo em um cenário marcado pela exclusão escolar de grupos minoritários, agravado pelos impactos da Pandemia de Covid-19, não se especulou sobre a recriação da subpasta no governo Bolsonaro. A Secadi foi recriada em 2023, com o início do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, retomando a responsabilidade pelas políticas educacionais orientadas, entre outras questões, pela condição geracional, que constitui uma das situações que favorecem a exclusão social e escolar.

Apesar das críticas em relação às mudanças constantes nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, outro aspecto merece ser questionado. Quando a UEMA começou a implementar as reformas curriculares nas licenciaturas ofertadas, ainda estava em vigor a Resolução CNE/CP de n.º 2, de 1.º de julho de 2015. Essa resolução serviu de referência para a construção da Resolução n.º 1264/2017 – CEPE/UEMA, que determinava a oferta de 11 disciplinas de formação pedagógicas, além da possibilidade de inclusão de outras disciplinas pedagógicas relacionadas à área de formação do curso nas matrizes curriculares dos projetos de curso (Maranhão, 2017).

Já existiam princípios e bases legais que regem e amparam a EJA, como a Resolução CNE/CEB n.º 1, de 5 de julho de 2000, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Contudo, a UEMA avançou em outras especificidades no campo da formação inicial de professores, mas não contemplou nenhum componente curricular direcionado a EJA nos cursos de licenciatura.

5 Desafios enfrentados pelos professores que atuam na educação de jovens e adultos

Os professores da EJA se deparam diariamente com estudantes que possuem um histórico de repetência, abandono e evasão escolar, além de uma aparente desmotivação com a escola e consigo mesmos. Isso exige o reconhecimento de que essas pessoas possuem capacidades individuais e criativas que possam levá-las a adquirir novamente um sentimento de pertencimento ao espaço escolar (Brunel, 2008).

Na atualidade, o ingresso de educandos cada vez mais jovens na EJA aponta para a necessidade de uma análise dos desdobramentos que esse processo traz tanto para a modalidade quanto para os sujeitos que dela fazem parte, tendo em vista que a EJA vem recebendo um número expressivo de jovens com faixa etária compatível ao ensino regular, no caso, os jovens adolescentes entre 15 e 17 anos (Carvalho, 2019).

As aulas na EJA devem contemplar conhecimentos que ajudem a motivação desses estudantes que procuram a escola tardiamente. Dada a heterogeneidade das turmas de EJA, os professores se deparam com uma diversidade que inclui, além das faixas etárias, questões étnicas, de gêneros, religiosas e de desejos. São desafios cotidianos que precisam ser compreendidos pelo educador para atender, com qualidade, equidade e especificidade, os anseios de quem está na escola fora da idade regular.

É preciso compreender o público da EJA como sujeitos socioculturais, superando a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, lhes atribuindo outro significado e os compreendendo em suas diferenças, enquanto indivíduos que possuem uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos e projetos, além de lógicas de comportamento e hábitos próprios (Dayrell, 1996).

Tão importante quanto a competência do professor em sala de aula é sua postura afetiva e o respeito pelos conhecimentos prévios dos estudantes da EJA, pois, ao serem ouvidos, os estudantes compreendem a escola como um lugar prazeroso e significativo em suas vidas (Brunel, 2008).

Outra situação nas aulas da EJA que merece ser avaliada refere-se aos recursos e equipamentos didáticos utilizados pelos professores. É importante desenvolver, enriquecer ou adaptar o material didático destinado aos estudantes da EJA, de acordo

com seu cotidiano, mediante noticiários e acontecimentos do dia a dia, fazendo-os refletir sobre sua realidade e o papel de cada brasileiro na sociedade (Freitas e Mancini, 2020).

O uso de recursos tecnológicos também é importante, tanto para aqueles que possuem facilidade em utilizá-los, quanto para aqueles sem acesso ou com dificuldades em utilizá-los.

19

Ministrar aulas para jovens, adultos e pessoas idosas requer um atendimento diferenciado. Na faixa etária adulta, as pessoas buscam melhores caminhos para alcançar determinados objetivos, enquanto as crianças e os adolescentes estão no momento de construção de seus objetivos de vida. Se os estudantes da EJA julgarem que a escola não proporciona esses caminhos, eles evadem! Buscam, fora do espaço escolar, meios de alcançar tais objetivos. Se o docente tiver uma proposta de ensino diferente da que eles idealizam, eles perdem a vontade de ir à escola e evadem também (Brunel, 2014).

Os professores são inseridos no campo da EJA sem uma formação específica que contemple as devidas condições para uso de abordagem de aspectos inerentes à modalidade. Muitas vezes, prevalece a insistência em fazer com que esses profissionais realizem uma transposição de suas práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino regular, desrespeitando as particularidades do estudante que a EJA se propõe atender (Vieira, 2022).

É importante conhecer as identidades dos estudantes da EJA para o desenvolvimento de metodologias, seleção de conteúdos e avaliações apropriadas a eles. É preciso romper com o estigma de que o estudante da EJA busca a escola apenas para conseguir o certificado de conclusão de curso. Alguns estudantes da EJA não estão na escola rigorosamente porque o padrão exigiu o certificado ou porque eles precisam da certificação para fazer um curso técnico e/ou superior. Embora alguns estudantes da EJA comunguem que os estudos possam garantir melhores condições de vida, alguns deles também procuram a escola para atualizar seus conhecimentos, desenvolver habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas formas de culturas.

A EJA vem sendo desenvolvida de forma improvisada, com ações exitosas isoladas. Os professores e estudantes da EJA, mais do que constatar a realidade,

precisam compreendê-la, não para se adaptar, mas para contribuir com a promoção de mudanças significativas. Os processos de ensino-aprendizagem devem valorizar os conhecimentos adquiridos nas diversas situações de vida, rompendo o distanciamento entre os conteúdos escolares e os saberes cotidianos (Vieira, 2022; Ventura, 2012).

6 Considerações finais

Existem lacunas nos cursos de licenciatura da UEMA no que diz respeito ao enfrentamento do complexo campo de trabalho docente na EJA. Com exceção do curso de Pedagogia, as demais licenciaturas não oferecem nenhum componente curricular direcionado a essa modalidade. Destaca-se a necessidade de investimentos em formação continuada de professores, que ainda é bastante precária e sem relevância no que se refere à EJA.

Os estágios supervisionados em docência na EJA também podem contribuir para articular teoria e prática dessa modalidade. Programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Residência Pedagógica também servem para estreitar o diálogo com a EJA, ocupando, minimamente, a ausência de disciplinas e estágios na área.

É importante destacar que o MEC, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicou recentemente a Resolução CNE/CP n.º 4/2024, que define novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, atualizando os dispositivos legais de 2015 e 2019.

Desse modo, aponta-se para a necessidade de alteração da resolução específica da UEMA (Resolução n.º 1264/2017 – CEPE/UEMA), com a reestruturação dos currículos dos cursos de licenciatura. Essa reestruturação deve contemplar a capacidade de reconhecer as especificidades dos estudantes da EJA, além de construir metodologias e recursos que enriqueçam, estimulem e promovam a aprendizagem dessas pessoas, em contraposição a Resolução CNE/CP de n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, já que a nova

normativa nacional evidencia a importância da EJA nos cursos de licenciatura ao definir garantia de oferta de formação para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso público de Estado (Brasil, 2024).

O professor e as condições de trabalho oferecidas a ele constituem o núcleo fundamental da inovação nas instituições educativas. Portanto, a formação docente é um elemento importante do desenvolvimento profissional, embora não seja o único e nem o decisivo (Imbernón, 2010). As universidades, os órgãos gestores da educação e as instituições de ensino precisam fomentar a formação continuada na área de EJA, consolidando as bases estabelecidas durante a formação docente inicial.

As boas condições de formação docente, de trabalho e a transformação das práticas pedagógicas são necessárias para assumir as aprendizagens dos estudantes com qualidade e responsabilidade. Isso é essencial para atender ao desenvolvimento integral dos jovens, adultos e idosos que se (re)inserem na escola com diferentes objetivos para concluir a escolarização básica.

A perspectiva emancipatória da educação nos leva a uma aproximação com os modos como os estudantes da EJA constroem suas vidas. Isso implica uma ação educativa que reconheça os estudantes dessa modalidade de ensino como produtores de conhecimentos, história e cultura (Ventura, 2012). Assim, deve-se trazer para o âmbito da formação de professores reflexões sobre o que é a EJA e que tipo de cidadão se deseja construir com essa modalidade de ensino.

Referências

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In: Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora 2011.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=158811-rceb001-00&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 3, de 15 de junho de 2010.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, 2010a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2010b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5916-rceb004-10&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 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: Ministério da Educação, 2019. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 19 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação

Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 19 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 1, de 28 de maio de 2021.**

Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.

Brasília: Ministério da Educação, 2021. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rcceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 7/2022, aprovado em 9 de novembro de 2022.** Revisão e atualização das normas, tendo em vista a aprovação do Novo Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2022. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=245461-pceb007-22&category_slug=novembro-2022-pdf-1&Itemid=30192 Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 4/2024, aprovado em 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: Ministério da Educação, 2024. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558> Acesso em: 9 jun. 2024.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

CARVALHO, Carolina Coimbra de. **A juvenilização na EJA: significado e implicações do processo de escolarização de jovens.** São Luís: Editora IFMA, 2019.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREITAS, Joana Lúcia Alexandre de; MANCINI, Karina Carvalho. **Breve história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil até os dias atuais**. Vitória: EDUFES, 2020.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª Edição. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2008.

GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro. A formação de professores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, jul. 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 20 jun. 2023.

MARANHÃO. Universidade Estadual do Maranhão. **Resolução n.º 1264/2017 – CEPE/UEMA**. Cria e aprova as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão. Maranhão: Universidade Estadual do Maranhão, 2017. Disponível em: <https://www.prog.uema.br/coordenacao-tecnico-pedagogica-ctp/#:~:text=Email%3A%20ctp%40prog.uema,cursos%20de%20gradua%C3%A7%C3%A3o%20da%20UEMA> Acesso em: 25 fev. 2024.

PEREIRA, Diego Rodrigo; LIMA, Francisca das Chagas Silva. FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: aspectos legais e implementação de ações direcionadas aos professores da educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 3, p. 113–126, 2017. DOI: 10.18764/2178-2229.v24n3p113-126. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/8029> Acesso em: 20 jun. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1995.

RIOS, Clara Maria Almeida. **A educação de jovens e adultos no contexto contemporâneo da formação continuada de professores e das tecnologias da informação e comunicação**. Salvador: EDUNEB, 2011.

SILVA, Ideana da Mata; CRUZ, Angelina Costa. A importância da formação tecnológica do professor da educação de jovens, adultos e idosos (EJA). In: **Saberes, memórias e experiências em EJA**. São Luís: EDUEMA, 2022.

SILVA, Jadson Luís da. **Abandono e evasão escolar no Ensino Médio da rede pública de Santa Catarina**: uma proposta de Tecnologia Social de Acompanhamento. São Paulo: Editora Dialética, 2023.

SERRA, Deuzimar Costa. SANTOS, Heloísa Cardoso Varão. SILVA, Terezinha de Jesus Amaral da. **Saberes, memórias e experiências em EJA**. São Luís: EDUEMA, 2022.

VENTURA, Jaqueline. A EJA E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NAS LICENCIATURAS. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, 2012. DOI: 10.21879/faeaba2358-0194.2012.v21.n37.p%p. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/458> Acesso em: 20 jun. 2023.

VIEIRA, Dalmon da Silva. A formação inicial e continuada de professores para a EJA no Brasil: uma revisão de literatura. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 35, 20 de setembro de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/35/a-formacao-inicial-e-continuada-de-professores-para-a-eja-no-brasil-uma-revisao-de-literatura> Acesso em: 20 jun. 2023.

ⁱ**Diego Rodrigo Pereira**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9176-4908>

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Doutor em Educação pelo programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual do Maranhão. Membro do grupo de pesquisa: Políticas, Gestão Educacional e Formação Humana.

Contribuição de autoria: concepção e análise crítica do conteúdo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2952145527118475>.

E-mail: profdiegopereira@hotmail.com

ⁱⁱ**Alexandre Viana Verde**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2923-1534>

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Mestre em Educação pelo programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Maranhão. Professor da Educação Básica. Membro do grupo de pesquisa: Políticas, Gestão Educacional e Formação Humana.

Contribuição de autoria: concepção e análise crítica do conteúdo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6428097915369753>

E-mail: alexandre.viana@outlook.com

ⁱⁱⁱ**Francisca das Chagas Silva Lima**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9654-0797>

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Programa de Pós Graduação/Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Contribuição de autoria: concepção e análise crítica do conteúdo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1233582014620052>

E-mail: fransluma@hotmail.com

Editora responsável: Genifer Andrade

Especialista *ad hoc*: Audrei Rodrigo Pizolati e Marcos Vinicius Reis Fernandes.

Como citar este artigo (ABNT):

PEREIRA, Diego Rodrigo.; VERDE, Alexandre Viana.; LIMA, Francisca das Chagas Silva. Práticas docentes de educação de jovens e adultos: as licenciaturas da Universidade Estadual do Maranhão. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 6, e13350, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/13350>

Recebido em 18 de junho de 2024.

Aceito em 07 de julho de 2024.

Publicado em 08 de agosto de 2024.