



PUC-SP
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Cauê Caic Gomes

**TECELÕES DO ESPERANÇAR:
Trama de experiência, afeto e resistência na Educação de
Jovens e Adultos**

Mestrado profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo
2025

**PUC-SP
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

Cauê Caic Gomes

**TECELÕES DO ESPERANÇAR:
Trama de experiência, afeto e resistência na Educação de
Jovens e Adultos**

Versão revisada.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), como exigência parcial para obtenção de título de MESTRE em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Clarilza Prado de Sousa.

**São Paulo
2025**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial desta Dissertação de Mestrado, por qualquer meio convencional ou eletrônico, exclusivamente para fins de pesquisa e estudo, e desde que citada a fonte.

Assinatura:

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Caue Caic Gomes', enclosed in a thin black rectangular border.

Data: 19 de dezembro de 2025

E-mail: caue.caic.gomes@gmail.com

Cauê Caic Gomes

**TECELÕES DO ESPERANÇAR:
Trama de experiência, afeto e resistência na Educação de
Jovens e Adultos**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), como exigência parcial para obtenção de título de MESTRE em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Clarilza Prado de Sousa.

Aprovada em: ____/____/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Clarilza Prado de Sousa (Orientadora)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Prof.^a Dr.^a Laurinda Ramalho de Almeida
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Prof.^a Dr.^a Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas
Fundação Carlos Chagas (FCC-SP)

Dedico esta dissertação à memória de Fabíola Cruz Prates. Professora que ensinou com a alma; amiga cuja lembrança é inspiração, amor, acalento e gratidão permanentes. Guardo tua luz em mim — suave e forte, como um dia de sol amanhecendo.

Ainda, este trabalho segue dedicado a todos e todas que, assim como eu, lutam pela construção de uma educação pública, crítica, amorosa e libertadora — uma educação que enfrente as desigualdades, que desmonte violências históricas e que permita que um dia possamos, nas trincheiras da escola pública, ir além de estar “por um triz para o dia nascer feliz”.

AGRADECIMENTOS

Exponho meus agradecimentos à minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Clarilza Prado de Sousa, cuja força, perseverança e coragem foram âncoras nos dias difíceis. Obrigado por nunca ter desistido de mim — até quando eu mesmo já não acreditava. Carrego em meu coração seu gesto de confiança e a inspiração que seguirá comigo a cada amanhecer da minha travessia.

Estendo minha gratidão à Prof.^a Dr.^a Laurinda Ramalho de Almeida, pela delicadeza que me afetou desde o primeiro encontro. Foi quem me fez crer que a pesquisa também pode ser território de amor, do início ao fim. À Prof.^a Dr.^a Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas, agradeço por sua potência e seu olhar atento e generoso, que abriram novos horizontes na tessitura desta dissertação. Meu muito obrigado a vocês, mulheres tão fortes e inspiradoras, faróis que iluminam minha caminhada acadêmica e humana.

Meu obrigado aos professores e professoras que, ao longo dos anos, desvelaram em mim o educador que sou hoje: Carlos Dal Colleto, Ricardo Fernandes Tair, Antônio Simplício Almeida Neto, Ana Lúcia Lana Nemi, Juvêncio, Cláudia Alarcon, Marta Kubo, Carmen Lúcia Menezes Martins Pereira, entre tantos outros que deixaram marcas indelévels.

Agradeço, com especial reverência, às professoras e professores sujeitos desta pesquisa — verdadeiros *tecelões do esperar*. Suas vozes, narrativas e memórias permitiram entrever a dor e a delícia de sermos docentes em um país tão desigual. Cada relato foi um fio de vida, de luta e de afeto que costura este trabalho. Obrigado por abrirem suas experiências, por confiarem em mim e por reafirmarem que a esperança é verbo tecido no cotidiano.

Meu muito obrigado a meus alunos e alunas, razão máxima desta caminhada, a centelha da minha escolha diária por esperar.

Expresso meus agradecimentos à minha família — ao meu padrao, Valdir; aos tios, Marcos e Zé; ao primo Fernando (que me inspira e a quem admiro); e aos meus sobrinhos, amores maiores da minha existência.

E, enfim, meu muito obrigado às mulheres da minha vida: minha mãe, Cláudia; minhas avós, Nelcira e Ruth (*in memoriam*); minha irmã, Luana; minha tia Cleide; e, em especial, à minha sobrinha primogênita, Mariana, meu grande amor.

Meu agradecimento mais profundo à minha amada amiga Alê Braz, por tanto — e sempre. Seu companheirismo, sua escuta sensível e sua palavra que acolhe, provoca e faz refletir foram essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa. Sua crença em mim diante de tantos “apesares” me sustentou. Você foi — e é — meu ponto de referência nesta cidade, como nos versos de Bethânia que dizem que “há sempre um porto quando o coração desabriga”. Obrigado por ser esse porto.

Ofereço minha gratidão a Rodolfo Thiago Azambuja Nunes, que de amado à amigo de mais de uma década, estimulou esse sonho desde o primeiro até o último dia em que caminhamos juntos. O homem que hoje escreve e dissemina esperança é, em parte, fruto da sementeira que você ajudou a plantar, regar e fazer florir. A você, todo o meu amor, carinho e a gratidão que permanecem, sempre.

Agradeço ao meu amigo Antônio Carlos, afeição que o FORMEP me deu, cuja forma de ser — na palavra, no cuidado, no gesto — inspira e lembra que tudo é possível quando há sentido e afeto.

Igualmente agradeço aos amigos Marcelo Silvério, Anderson Bizzaria, Paula Ferreira, Luciana Cruz, Alice Maria, Maria José, Sueli Asevedo, Sandra Asevedo, Diego Lopes e Eliane Monsão — por tudo aquilo de vocês que vive em mim e que me acompanha, silenciosamente, em cada passo dessa caminhada.

Expresso meu afeto e gratidão a Adriano Nascimento Silva, amigo-artista, cuja sensibilidade e humanidade ecoam nesta dissertação. Obrigado pelas reflexões nascidas das apresentações, dos projetos, das aulas, das trocas e dos sonhos compartilhados. A você, meu amigo-luz, todo meu amor e a gratidão de sempre.

Agradeço à minha amiga Larissa Guerrini, mulher inspiradora, cuja travessia começou comigo no Ensino Médio e se expande para além da vida. Larissa, G, obrigada por tanto amor, confiança, respeito e parceria.

Minha imensa gratidão a Edjane Nunes Galdino Bertacco, por sua luz, presença, caminhada e amor constantes em nossa travessia por esse e outros “cortados”.

Meu carinho e gratidão a Gisa Aquino, cuja escuta psicanalítica, sensível e firme, ajudou-me a compreender que a cura que nasce da fala também se manifesta no fazer, no fluir e no experienciar a dor e o gozo de nos tornarmos quem desejamos ser. Obrigado por sustentar comigo o processo de tornar-me.

Agradeço profundamente a Marcele Flores, revisora que foi muito além de sua função técnica. Marcele ajudou a dar cor, forma e tom à minha prosa, afinando cada sentença como quem lapida sentidos. Sua leitura generosa e atenta não apenas revisou, mas iluminou caminhos, acolheu minhas hesitações e ajudou a transformar texto em travessia. Minha gratidão por sua presença sensível neste processo.

Por fim, jamais menos importante, registro minha saudade e gratidão por Fabíola Cruz Prates, *in memoriam*. Amiga-irmã, cuja partida antecedeu a travessia deste mestrado. Este projeto também era dela; um sonho em comum, tecido nas nossas conversas, devaneios e esperanças compartilhadas, e que, por um desses caprichos dolorosos da vida, seguiu apenas comigo. Cada página escrita, cada ideia sonhada, cada escuta ofertada, são passos trilhados apoiados em sua inspiração, seu amor e sua criatividade. Obrigado, minha amiga, por tudo o que plantou em mim. Este trabalho também é seu.

“Você é um garoto de Futuros!”

Laurinda Ramalho de Almeida

(para o autor, na qualificação do
Mestrado, em junho de 2025)

RESUMO

GOMES, Cauê Caic. **Tecelões do esperarçar**: Trama de experiência, afeto e resistência na Educação de Jovens e Adultos. 2025. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

Esta dissertação investiga as representações sociais, trajetórias e saberes de experiência de professores da Educação de Jovens e Adultos em Guarulhos, São Paulo, articulados ao conceito de esperarçar. Conhecida como EJA, a modalidade, marcada por descontinuidades históricas e invisibilidade política, enfrenta redução sistemática de matrículas e fechamentos de escolas, revelando um cenário de precarização. O objetivo geral consistiu em compreender como os professores da EJA constroem sentidos em relação à sua docência, a suas trajetórias biográficas e ao esperarçar enquanto práxis de resistência. A fundamentação teórica articula cinco categorias: experiência (Jorge Bondía), trajetória (Pierre Dominicé; Carmen Cavaco), historicidade (Lúcia Villas Bôas), representações sociais (Serge Moscovici; Denise Jodelet) e a já citada esperarçar (Paulo Freire). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de abordagem descritivo-analítica, realizada com seis docentes da rede estadual por meio de dois grupos focais e entrevistas individuais. A análise hermenêutico-dialética dos dados revelou que os professores ingressam nessa modalidade de forma contingente, mas desenvolvem profunda identificação vocacional através da experiência. Suas trajetórias são marcadas por crises recorrentes e pela descoberta do coletivo como espaço formativo. Este estudo identificou a construção de representações sociais contra-hegemônicas: os docentes subvertem o estigma do “aluno fracassado”, reconhecendo-o como sujeito de potência e saber. Uma categoria emergente — não prevista nos objetivos iniciais — surgiu com força em todas as narrativas: a afetividade. Apoiado na psicogenética de Henri Wallon e nos estudos de Laurinda de Almeida, o trabalho demonstra que, na Educação de Jovens e Adultos, a afetividade não é acessório pedagógico, mas condição *sine qua non* da aprendizagem, atuando como ferramenta política de restauração da dignidade e reconhecimento do estudante como sujeito epistêmico. O esperarçar emerge não como otimismo ingênuo, mas como prática que articula denúncia das estruturas opressoras e anúncio de inéditos viáveis. Permanecer na EJA, em contexto de marginalização sistemática, configura-se como ato de resistência política. Como produto do Mestrado Profissional, propõe-se a formação “Arquitetos da experiência: Representações sociais, trajetória biográfica e identidade profissional”, destinada a coordenadores pedagógicos da rede municipal de Guarulhos, visando transformar as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo em Círculos de Cultura que valorizem as trajetórias docentes e os saberes de experiência. Conclui-se que tais professores são “tecelões do esperarçar”: constroem, coletiva e afetivamente, tramas de resistência que sustentam a modalidade, apesar da ausência de políticas públicas efetivas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Representações sociais. Saber de experiência. Docência na EJA. Esperarçar freiriano.

ABSTRACT

GOMES, Cauê Caic. **Weavers of Hope-in-Action: The Fabric of Experience, Affection, and Resistance in Youth and Adult Education.** 2025. Dissertation (Master's degree in Education: Teacher Educator Training) – Graduate Program in Education: Teacher Educator Training, Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2025.

This research investigates the social representations, trajectories, and experiential knowledge of teachers in Youth and Adult Education in Guarulhos, São Paulo, articulated with the concept of “*esperançar*” (hope-in-action). Known as EJA, this modality, marked by historical discontinuities and political invisibility, faces a systematic reduction in enrollments and school closures, revealing a scenario of precariousness. The general objective was to understand how EJA teachers construct meanings about their teaching practice, biographical trajectories, and “*esperançar*” as a praxis of resistance. The theoretical framework articulates five categories: experience (Jorge Bondía), trajectory (Pierre Dominicé; Carmen Cavaco), historicity (Lúcia Villas Bôas), social representations (Serge Moscovici; Denise Jodelet), and the aforementioned “*esperançar*” (Paulo Freire). Methodologically, this is a qualitative descriptive-analytical research conducted with six state public school teachers through two focus groups and individual interviews. The hermeneutic-dialectical analysis of the data revealed that teachers enter this modality contingently, but develop a profound vocational identification through experience. Their trajectories are marked by recurrent crises and the discovery of the collective as a formative space. This study identified the construction of counter-hegemonic social representations: teachers subvert the stigma of the “failed student”, recognizing them as subjects of potential and knowledge. An emerging category — not foreseen in the initial objectives — appeared strongly in all narratives: affectivity. Supported by Henri Wallon's psychogenetics and the studies of Laurinda de Almeida, the work demonstrates that, in Youth and Adult Education, affectivity is not a pedagogical accessory, but a *sine qua non* condition of learning, acting as a political tool for restoring dignity and recognizing the student as an epistemic subject. “*Esperançar*” (to hope) emerges not as naive optimism but as a practice that articulates denunciation of oppressive structures and announcement of viable untested futures. Remaining in EJA, within a context of systematic marginalization, constitutes an act of political resistance. As a Professional Master's product, the “Architects of Experience: Social Representations, Biographical Trajectory, and Professional Identity” training program is proposed for municipal pedagogical coordinators in Guarulhos, aiming to transform collective pedagogical work meetings into culture circles that value teaching trajectories and experiential knowledge. The conclusion indicates that EJA teachers are “weavers of hope-in-action”: they collectively and affectively construct webs of resistance that sustain the modality, despite the absence of effective public policies.

Keywords: Youth and Adult Education. Social Representations. Experiential Knowledge. Teaching in YAE). Freirean Hope-in-Action.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|------------------------|---|
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| C/C | Círculo de Cultura |
| CEAA | Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos |
| CF | Constituição Federal |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CP | Coordenador Pedagógico |
| Cruzada ABC | Cruzada de Ação Básica Cristã |
| DIEESE | Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos |
| EAD | Educação à Distância |
| EF | Ensino Fundamental |
| EB | Educação Básica |
| EI | Educação Infantil |
| EIE | Educação Escolar Indígena |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EJATEC | Educação de Jovens e Adultos com Formação Técnica |
| EM | Ensino Médio |
| ENEJA | Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos |
| ES | Ensino Superior |
| FCC | Fundação Carlos Chagas |
| FORMEP | Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores |
| Fundação Educar | Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos |
| FUNDEB | Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério |

| | |
|------------------|---|
| GF | Grupo Focal |
| HTPC | Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo |
| INAF | Indicador de Alfabetismo Funcional |
| IPVS | Índice Paulista de Vulnerabilidade Social |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| MCP | Movimento de Cultura Popular |
| MEB | Movimento de Educação de Base |
| MEC | Ministério da Educação |
| MOBRAL | Movimento Brasileiro de Alfabetização |
| NEM | Novo Ensino Médio |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| Pacto EJA | Pacto Nacional pela Retomada da EJA |
| PAS | Programa Alfabetização Solidária (Alfasol) |
| PBA | Programa Brasil Alfabetizado |
| PEI | Política de Expansão do Ensino Integral |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PROEJA | Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade EJA |
| PROJOVEM | Programa Nacional de Inclusão de Jovens |
| PUC-SP | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| REPU | Rede Escola Pública e Universidade |
| RS | Representação Social |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SME | Secretaria Municipal de Educação |
| TAG | Transtorno de Ansiedade Generalizada |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TRS | Teoria das Representações Sociais |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 — Evolução das matrículas na EJA no Brasil (2013-2024), evidenciando o declínio acentuado no número de alunos desde 2013..... | 47 |
| Gráfico 2 — Comparação entre o Brasil e a média dos países da OCDE quanto ao percentual de adultos que não concluíram a Educação Básica..... | 49 |
| Gráfico 3 — Percentual de matrículas na EJA de níveis Fundamental e Médio no Brasil em 2024, segundo cor e raça..... | 51 |
| Gráfico 4 — Número de matrículas na EJA no Brasil em 2022, segundo faixa etária e sexo..... | 52 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 — Marcos históricos das políticas públicas..... | 56 |
| Tabela 2 — Perfis dos sujeitos da pesquisa..... | 88 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 — Síntese analítica — Categorias, conceitos e achados empíricos: EXPERIÊNCIA..... | 106 |
| Quadro 2 — Síntese analítica — Categorias, conceitos e achados empíricos: TRAJETÓRIA..... | 109 |
| Quadro 3 — Síntese analítica — Categorias, conceitos e achados empíricos: HISTORICIDADE..... | 112 |
| Quadro 4 — Síntese analítica — Categorias, conceitos e achados empíricos: REPRESENTAÇÃO SOCIAL..... | 115 |
| Quadro 5 — Síntese analítica — Categorias, conceitos e achados empíricos: ESPERANÇAR..... | 118 |
| Quadro 6 — Síntese analítica — Categorias, conceitos e achados empíricos: AFETO..... | 122 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| APRESENTAÇÃO..... | 18 |
| INTRODUÇÃO..... | 26 |
| Objetivo geral..... | 34 |
| Objetivos específicos..... | 34 |
| 1 O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E AS DESCONTINUIDADES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS COM FOCO NA FORMAÇÃO DOCENTE..... | 35 |
| 1.1 A EJA na periferia das políticas públicas..... | 36 |
| 1.2 Contexto histórico da EJA no Brasil..... | 37 |
| 1.2.1 <i>Origens e desenvolvimento histórico da EJA (1940-1985).....</i> | 37 |
| 1.2.2 <i>Redemocratização e os marcos legais da EJA (1985-2000)....</i> | 41 |
| 1.2.3 <i>Políticas e programas recentes na EJA (2000-2023).....</i> | 43 |
| 1.2.4 <i>Desafios contemporâneos da EJA: Acesso, permanência e formação docente.....</i> | 46 |
| 2 OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS..... | 57 |
| 2.1 A teoria das representações sociais..... | 59 |
| 2.2 O sujeito da EJA: Identidade docente e reconhecimento..... | 60 |
| 2.3 A historicidade como categoria de análise na EJA: Rupturas, memórias e continuidades..... | 63 |
| 2.4 A experiência e o saber de experiência na formação docente..... | 66 |
| 2.5 O esperar freiriano como horizonte na EJA..... | 71 |
| 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS..... | 75 |
| 3.1 A opção pela pesquisa qualitativa: Justificativas epistemológicas..... | 76 |
| 3.2 O pesquisador como instrumento: Reflexividade e implicação..... | 77 |

| | | |
|------------|--|------------|
| 3.3 | Grupo focal como técnica de coleta de dados..... | 78 |
| 3.3.1 | <i>Fundamentação teórico-metodológica de grupo focal.....</i> | 78 |
| 3.3.2 | <i>Grupo focal e teoria das representações sociais: Convergências metodológicas.....</i> | 79 |
| 3.3.3 | <i>Composição dos grupos e critérios de seleção.....</i> | 80 |
| 3.3.4 | <i>Roteiro e condução dos grupos focais.....</i> | 78 |
| 3.3.5 | <i>Registro e transcrição dos dados.....</i> | 79 |
| 3.4 | Representações sociais como ferramenta articuladora..... | 80 |
| 3.4.1 | <i>Representações sociais como instrumento metodológico: Função articuladora.....</i> | 84 |
| 3.4.2 | <i>Procedimentos de identificação e análise das representações sociais.....</i> | 84 |
| 3.4.3 | <i>Narrativa biográfica como método de acesso à experiência....</i> | 85 |
| 3.5 | Categorias de análise: Construção e aplicação..... | 86 |
| 3.5.1 | <i>Processo de análise: Movimento hermenêutico-dialético.....</i> | 86 |
| 3.6 | Sujeitos e contexto da pesquisa..... | 88 |
| 3.6.1 | <i>Contexto socioterritorial: EJA e a rede pública em Guarulhos.....</i> | 89 |
| 3.6.2 | <i>Contexto temporal: A pandemia como divisor de águas.....</i> | 95 |
| 3.7 | Estudos correlatos..... | 95 |
| 3.7.1 | <i>Formação docente para a EJA.....</i> | 96 |
| 3.7.2 | <i>Relações étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos.....</i> | 97 |
| 3.7.3 | <i>Trajetórias e identidades docentes.....</i> | 98 |
| 3.7.4 | <i>Síntese: Contribuições e lacunas da presente pesquisa.....</i> | 99 |
| 3.8 | Procedimentos éticos..... | 100 |
| 3.8.1 | <i>Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</i> | 100 |
| 3.8.2 | <i>Anonimização e confidencialidade.....</i> | 100 |
| 3.8.3 | <i>Devolução e validação.....</i> | 101 |
| 3.8.4 | <i>Cuidado às narrativas sensíveis.....</i> | 101 |
| 3.8.5 | <i>Implicação do pesquisador.....</i> | 101 |

| | | |
|------------|--|------------|
| 4 | OS TECELÕES DO ESPERANÇAR: NARRATIVAS DO SABER DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS..... | 102 |
| 4.1 | Experiência: Aquilo que nos passa, nos acontece, nos toca..... | 103 |
| 4.1.1 | <i>A experiência como transformação mútua.....</i> | 103 |
| 4.1.2 | <i>O saber de experiência como conhecimento encarnado.....</i> | 104 |
| 4.1.3 | <i>A dimensão afetiva da experiência.....</i> | 105 |
| 4.2 | Trajatória: Percursos de formação ao longo da vida..... | 106 |
| 4.2.1 | <i>Entrada contingente, permanência vocacional.....</i> | 106 |
| 4.2.2 | <i>Crise como momento formativo.....</i> | 107 |
| 4.2.3 | <i>O coletivo como ponto de inflexão.....</i> | 108 |
| 4.3 | Historicidade: Sujeitos situados no tempo..... | 110 |
| 4.3.1 | <i>Rupturas históricas e estruturas de repetição.....</i> | 110 |
| 4.3.2 | <i>O fechamento sistemático de escolas de Educação de Jovens e Adultos.....</i> | 111 |
| 4.3.3 | <i>Transformações geracionais e familiares.....</i> | 111 |
| 4.4 | Representações sociais: Um instrumento de articulação..... | 113 |
| 4.4.1 | <i>A representação hegemônica subvertida.....</i> | 113 |
| 4.4.2 | <i>O acreditar como representação central.....</i> | 114 |
| 4.4.3 | <i>Marginalização compartilhada.....</i> | 114 |
| 4.5 | Esperançar: Verbo de ação..... | 115 |
| 4.5.1 | <i>A dialética entre denúncia e anúncio.....</i> | 115 |
| 4.5.2 | <i>O inédito viável materializado.....</i> | 116 |
| 4.5.3 | <i>Resistência como esperançar.....</i> | 117 |
| 4.5.4 | <i>Esperança crítica, não ingênua.....</i> | 117 |
| 4.6 | Afeto: A categoria emergente, o elo indissociável entre os sujeitos..... | 118 |
| 4.7 | Por que são tecelões do esperançar? A poética da resistência coletiva..... | 122 |
| 4.7.1 | <i>Do verbo ao gesto: Proposta de formação como compromisso no Mestrado Profissional.....</i> | 123 |
| 4.8 | A contradição que não se resolve: Resistência, romantização e a responsabilidade do Estado..... | 124 |

| | |
|---|------------|
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | |
| Tecer a vida: Por uma práxis do afeto e da resistência..... | 127 |
| REFERÊNCIAS..... | 131 |
| APÊNDICE 1 — Projeto de formação para coordenadores pedagógicos da EJA da Prefeitura Municipal de Guarulhos..... | 144 |
| APÊNDICE 2 — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 152 |

APRESENTAÇÃO

“Eu não sou você. Você não é eu.
Mas sei muito de mim vivendo com você.
E você, sabe muito de você vivendo comigo?
Eu não sou você. Você não é eu.
Mas encontrei comigo e me vi enquanto
olhava pra você.”

(Madalena Freire, *Educador*, 2019)

“Constituímo-nos nas relações.” Talvez esta seja a máxima que melhor traduz a década que vivi como professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na periferia de Guarulhos — e que a poesia de Madalena Freire tão bem sintetiza. Foi nesse espaço-tempo relacional, entre encontros, afetos, escutas e silêncios, que aprendi a olhar o outro e, no processo, a encontrar a mim mesmo. A EJA, mais do que um campo de atuação profissional, foi (e é) um território de construção mútua de subjetividades, onde educar e aprender se tornam movimentos inseparáveis de reconhecimento, alteridade e transformação. Somos fruto daquilo que apreciamos no mundo e nos outros, assim como somos atravessados por aquilo que rejeitamos no outro e no mundo — e essa realidade multifacetada de encontros e desencontros, sabores e dessabores, é aquilo que o eu lírico do poema nos convida a refletir: é no outro que nos reconhecemos.

No transcorrer da minha vida constatei por meio de experiências pessoais o poder transformador da educação. Minha avó, Nelcira Neto Gomes, foi a primeira da família a acessar o Ensino Superior (ES), trilhando um caminho que refletia as histórias de muitas mulheres em um país desigual. Migrante do Nordeste, deixou o agreste pernambucano com três filhos e se estabeleceu em São Paulo com o objetivo de estudar e trabalhar, buscando garantir uma vida digna para si e para os seus. Sua trajetória escolar, marcada por desafios e superações, tem origem na Educação de Jovens e Adultos, na Escola Estadual Imperatriz Leopoldina, em Vila Medeiros, no ano de 1960.

Essa consciência do valor da educação foi incentivada por meu bisavô, João da Rocha Farias Neto — membro de uma tropa volante que perseguiu Lampião —, que encorajava minha avó, ainda criança, a ler e a ter o conhecimento como forma de

superar adversidades. A trajetória acadêmica e pessoal de Dona Nelcira moldou minha identidade e inspira minha prática docente, especialmente na EJA, onde vivenciei por 12 anos, diariamente, a importância de construir um percurso de aprendizagem significativo a partir das vivências e conhecimentos que cada sujeito traz consigo, muitas vezes em dissonância com os conteúdos preconizados pelos currículos oficiais.

Nasci em uma família que aprendeu desde cedo a enxergar na educação um mecanismo de transformação. Como meus pais tiveram filhos na adolescência, coube à minha avó, além de ser a grande mantenedora dos meus estudos, transmitir a importância do aprendizado como instrumento de superação. Estudei em escolas públicas onde percebi os limites do sistema educacional, bem como as tentativas de renovação por meio de políticas — como a progressão continuada e as avaliações externas. No entanto, foi ao ingressar em uma escola que oferecia maiores desafios que encontrei o estímulo necessário para me desenvolver academicamente, após enfrentar reprovação e reconstruir meu percurso escolar.

O ponto de virada da minha carreira ocorreu quando fui convidado a trabalhar como instrutor de informática na escola em que era aluno. Nessa experiência, percebi que o aprendizado significativo envolve mais do que ensinar habilidades técnicas: ele requer a valorização das vivências dos estudantes e o reconhecimento de sua história como parte do processo educativo. Esse entendimento se aprofundou durante minha graduação em história, na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), especialmente nos estágios na EJA e em projetos de pesquisa voltados tanto para a Educação Escolar Indígena (EIE) quanto para a história de vida dos estudantes da periferia.

Na EJA, aprendi que a prática docente precisa ser orientada por uma pedagogia significativa e libertadora, capaz de mudar não apenas o aluno, mas também o professor. A pluralidade de histórias presentes nas salas de aula noturnas revelou que o processo educativo vai além dos conteúdos curriculares: ele implica o autoconhecimento e a resignificação das próprias vivências. Os estudantes dessa modalidade, em sua maioria trabalhadores, retornam à escola buscando novas oportunidades e, ao o fazer, tornam-se protagonistas de sua aprendizagem e agentes de transformação de suas próprias vidas. Também meu pai e minha mãe concluíram seus estudos na Educação de Jovens e Adultos.

Consciente de que os conhecimentos teóricos da formação inicial não seriam plenamente aplicáveis em sala de aula, busquei lapidar minha práxis valorizando o saber que os alunos traziam consigo. Bem como a troca de experiências com colegas durante os momentos formativos e no cotidiano da sala dos professores contribuiu significativamente para minha formação como educador. Essa prática colaborativa se mostrou essencial na EJA, onde projetos pedagógicos bem-sucedidos permitiram que os alunos trouxessem elementos de suas culturas, como comidas típicas, danças e músicas regionais, para serem discutidos em sala de aula.

A vivência na EJA igualmente revelou os desafios estruturais da educação pública: a precariedade das condições de trabalho, a escassez de recursos e a falta de professores eram problemas recorrentes, agravados pelo cansaço dos alunos que, após dias exaustivos de trabalho, ainda buscavam forças para estudar. No entanto, a presença desses estudantes, movidos pela ânsia por aprendizado, conferia ao ensino noturno um sentido que o regular nem sempre possui. Tal busca, característica dessa modalidade, tornou-se uma motivação constante para a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas, significativas e eficazes.

Durante minha trajetória também tive a oportunidade de participar do projeto Educadores Sem Fronteiras, em Angola, iniciativa que me trouxe aprendizados valiosos e, ao mesmo tempo, provocou um pensar crítico sobre a dimensão colonizadora que pode permear ações de formação. Ao levar práticas educativas brasileiras a solo angolano — um contexto historicamente marcado pelo colonialismo e por currículos escolares colonizantes —, deparei-me com o desafio de não reproduzir, mesmo que involuntariamente, posturas neocoloniais. Essa vivência despertou em mim um cuidado ético: compreendi que não bastava compartilhar técnicas ou conteúdos, era preciso adotar uma postura decolonial genuína, baseada no diálogo e no respeito mútuo.

Neste ponto, as reflexões de pensadores como Frantz Fanon e Boaventura de Sousa Santos fornecem arcabouço teórico para aprofundar o olhar analítico. Fanon (1968), em seu exame dos legados do colonialismo, evidencia que a dominação colonial não opera somente na ocupação física dos territórios, mas também subjuga mentes e culturas, distorcendo identidades e impingindo a inferiorização de saberes locais. Seus estudos sobre a interiorização do opressor pelo oprimido alertam para o

risco de reproduzirmos lógicas de dominação, mesmo em iniciativas bem-intencionadas, caso não cultivemos consciência crítica (Fanon, 1968).

Por sua vez, Boaventura Santos (2007) aponta que a supressão dos conhecimentos dos povos colonizados — aquilo que ele denomina de “epistemicídio” — foi um dos pilares da empresa colonial moderna, resultando na marginalização de formas de saber não europeias. O autor sustenta, inclusive, que “a luta pela justiça social global também deve ser uma luta pela justiça cognitiva global” (*Ibid.*, p.77), enfatizando que não há verdadeira transformação social sem a valorização dos conhecimentos historicamente silenciados. Inspirado pelos dois pensadores, procurei adotar em Angola uma atitude de humildade e escuta atenta, compartilhando experiências educativas sem pretensão de superioridade, e sim disposto a aprender com a cultura local.

Esse exercício de alteridade — de reconhecer o outro como legítimo produtor de saber — foi fundamental para evitar a armadilha de uma formação “salvadora” ou colonizadora. Ao contrário, buscava-se construir uma troca dialógica, em que educadores brasileiros e angolanos pudessem tecer juntos novas práticas, numa relação horizontal. Essa tomada de consciência reafirmou em mim o compromisso com uma pedagogia assentada no respeito às diferenças culturais e na ecologia de saberes (Santos, 2018), ou seja, na articulação entre diferentes conhecimentos em pé de igualdade, sem hierarquias impostas pelo olhar eurocêntrico.

Tal experiência internacional alimentou outra convicção: a de que a formação docente deve ser contínua, colaborativa e sensível às especificidades culturais e territoriais. Em Angola, percebi que nenhuma formação pontual, por mais bem planejada que seja, dá conta dos desafios complexos que os professores enfrentam em seu cotidiano. A prática educativa envolve lidar com realidades sociais diversas, demandas que mudam com o tempo, e saberes que emergem dos próprios educandos — especialmente na Educação de Jovens e Adultos, onde a heterogeneidade de experiências de vida dos alunos é a regra. Compreendi, portanto, que formar-se professor é um processo permanente, um caminho que se constrói no dia a dia da escola, na troca com colegas e alunos, e não um estágio que “termina” com a certificação.

Recordo-me de inúmeros encontros e (des)encontros ao longo da minha jornada — conversas informais na sala dos professores, projetos pedagógicos construídos coletivamente, mas também momentos de frustração e descompasso — que foram tão formativos quanto os cursos oficiais. Essas vivências reforçam a ideia de que a formação continuada só ganha sentido quando enraizada na realidade de cada comunidade escolar, e quando os docentes se veem como sujeitos ativos do próprio desenvolvimento profissional. Trata-se de um processo colaborativo: aprendemos uns com os outros, partilhando estratégias que deram certo, refletindo juntos sobre as dificuldades e reconhecendo os saberes locais como parte integrante do currículo.

Essa perspectiva dialoga com o legado freiriano, pois, como Paulo Freire (1996) nos lembra, “quem forma se forma e reforma ao formar, e quem é formado forma-se ao ser formado” (*Ibid.*, p.25-26) — isto é, educadores e educandos crescem juntos nessa caminhada. Com isso em mente, passei a valorizar cada vez mais a afetividade, a escuta e a leitura de contexto nas ações formativas: ouvir as histórias de vida dos colegas angolanos, por exemplo, ensinou-me lições que nenhum manual pedagógico traria, ampliando minha compreensão sobre criatividade e resistência em contextos adversos. Igualmente, ao retornar ao Brasil, trouxe comigo a certeza de que, na EJA, formar-se continuamente é condição para esperar — para manter acesa a chama de uma prática transformadora que se reinventa frente aos obstáculos.

De volta à atuação na EJA brasileira, um conceito começou a ganhar centralidade nas minhas reflexões e práticas pedagógicas: o de projeto de vida. Nos últimos anos, este termo foi incorporado às políticas educacionais nacionais, tornando-se inclusive um componente curricular obrigatório no Ensino Médio (EM), conforme estabelecido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Mais do que uma exigência normativa, porém, o projeto de vida se revelou, em minhas vivências, uma categoria potente para mobilizar sonhos e aspirações — tanto dos estudantes quanto dos educadores.

Trabalhar com jovens e adultos que retomaram a escola após longas trajetórias de afastamento me ensinou que educar nessa modalidade é também ajudar a (re)construir horizontes de esperança. Muitos dos meus alunos, ao serem convidados a refletir sobre seus projetos de vida, reavivaram sonhos antes adormecidos: houve quem voltasse a planejar uma carreira profissional interrompida, quem passasse a

ambicionar novas conquistas acadêmicas, ou mesmo a atuar como liderança em sua comunidade.

Nesse processo, percebi o quanto o ato de projetar o futuro confere sentido ao esforço presente de estudar. Em outras palavras, o projeto de vida funciona como um horizonte de esperar: um norte que orienta a caminhada educativa, dando-lhe propósito e motivação. Essa constatação ecoa a visão de Clarilza de Sousa, Romilda Teodora Ens, Dorra Alaya e Alboni Marisa Vieira, para quem a escolarização, especialmente de jovens em situação de vulnerabilidade, deve estar conectada aos anseios de futuro dos educandos, evitando a fragmentação entre o que se aprende na escola e a vida fora dela (Sousa *et al.*, 2025).

No contexto da EJA, essa conexão é ainda mais crucial, pois lidamos com sujeitos cujas histórias de vida são marcadas por desafios diversos — trabalho precoce, migrações, discriminações, responsabilidades familiares — e que encontram na educação uma segunda chance de ressignificar suas trajetórias. Assim, incorporar a perspectiva de projeto de vida na prática pedagógica da EJA significa acolher o estudante por inteiro, reconhecendo suas experiências passadas, suas identidades presentes e seus desejos de futuro.

Não demorou para que eu percebesse que não são apenas os alunos que se beneficiam com essa abordagem projetiva — nós, professores, também ressignificamos nossas identidades e aspirações através dela. Ao longo da caminhada profissional, fui entendendo que meu próprio projeto de vida está profundamente entrelaçado com a docência na EJA. Cada escolha pedagógica, cada vínculo construído, cada desafio superado em sala de aula alimenta meus sonhos e sentidos pessoais.

Assim, passei a indagar: qual é o projeto de vida dos docentes da EJA? Que expectativas, utopias e motivações nos movem a abraçar essa missão de educar jovens e adultos, muitas vezes em condições tão adversas? Como vemos a nós mesmos dentro dessa prática, e que futuro desejamos (para nós e para nossos alunos) ao perseverarmos nela? Essas questões remetem à necessidade de compreendermos a docência não somente como um conjunto de técnicas, mas como uma dimensão identitária e vocacional na vida do educador.

Para aprofundar tal compreensão, encontrei na Teoria das Representações Sociais (TRS) um valioso aporte teórico. Proposta inicialmente por Serge Moscovici (2003) e desenvolvida no campo educacional por diversos autores brasileiros, essa teoria oferece ferramentas para investigar como certos conceitos e valores são forjados coletivamente e partilhados por um grupo social, orientando práticas e comportamentos. Ao aplicar esse olhar a nossas escolas, podemos analisar, por exemplo, quais significados os professores atribuem ao projeto de vida, e de que forma tais significados influenciam suas ações cotidianas e expectativas profissionais.

A teoria citada nos permitirá entender as significações coletivas em torno de ser professor de EJA, bem como as expectativas e horizontes que os professores constroem para si e para seus alunos, compreendendo tais perspectivas como parte das representações que orientam sua práxis. Ou seja, ao analisar o que professores pensam e falam sobre suas trajetórias — as próprias e as de seus alunos — estamos desvendando elementos de sua identidade docente, de seus ideais e do sentido que atribuem à prática.

Como apontam estudiosos da área, apreender as representações sociais em torno das vivências permite captar “as aspirações e os sentidos que os professores entrelaçam em sua prática” (Pereira; Santos; Lima, 2025, p.3) — sejam eles de realização pessoal, profissional, de compromisso social, ou de desejo de mudança. Essa abordagem lança luz, portanto, sobre os fios simbólicos com que tecem suas trajetórias, conectando biografia e profissão, sonhos pessoais e projeto educativo.

Integrando todas essas reflexões, posso afirmar que minha trajetória como educador na EJA se transformou em uma verdadeira tessitura de esperança. A vivência em Angola, com seus desafios decoloniais, ensinou-me a importância de desaprender arrogâncias para aprender com o outro; o cotidiano compartilhado com alunos e colegas no Brasil reiterou que formar-se professor é tramar-se numa rede coletiva em constante construção; e a centralidade do projeto de vida, iluminada pelo referencial das representações sociais, revelou-se uma potência tanto para que eu compreendesse os estudantes quanto para me entender enquanto professor-autor de uma história.

Desse modo, reafirmo aqui meu compromisso ético-político com uma prática pedagógica transformadora na EJA — prática esta alimentada pela “esperançabilidade” (Freire, 1992) e pelo reconhecimento de que professores e alunos

são, juntos, tecelões do esperar. Somos nós que, ao entrelaçarmos saberes, afetos e sonhos, (re)construímos projetos de vida e mantemos vivo o sentido libertador da educação. É com esse horizonte que seguiremos neste trabalho, dispostos a investigar e dialogar sobre as trajetórias docentes, os encontros e desencontros vividos, as representações construídas coletivamente e o lugar do esperar como farol que orienta práticas e utopias na Educação de Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

“Existirmos, a que será que se destina?”

(Caetano Veloso, *Cajuína*, 1979)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) possui uma importância histórica e social incontestável, por oportunizar a milhares de brasileiros excluídos do sistema regular uma “segunda chance” quanto ao ensino e à retomada de um direito fundamental. Entretanto, sua trajetória é marcada por políticas públicas descontínuas e fragmentadas, com avanços e retrocessos cíclicos que têm impedido sua consolidação como oferta permanente e de qualidade.

Essa descontinuidade deixou profundas marcas no cotidiano da modalidade, comprometendo a democratização do acesso ao conhecimento e resultando, por exemplo, em baixo investimento e fragilidade na formação de professores para atuar no setor. Em outras palavras, historicamente presumiu-se — de forma equivocada — que a EJA não demandaria uma preparação docente específica, o que precarizou a identidade profissional do educador de jovens e adultos e contribuiu para sua desvalorização institucional.

Ainda assim, a EJA resiste como um campo de luta e esperança, uma resiliência que evoca o conceito freiriano de “esperançar”. Não por acaso, Paulo Freire — pioneiro na alfabetização de adultos — enfatiza que educar jovens e adultos em contextos de exclusão é um ato eminentemente político, nunca neutro, voltado à transformação social (Freire, 1992). Sob essa perspectiva, cada sala de aula da EJA se torna um espaço de reinvenção do possível, onde educadores e educandos constroem juntos uma história que a tantos foi negada.

Outro conceito que constitui categoria central do pensamento freiriano e merece esclarecimento é o de inédito viável. Freire o desenvolve em *Pedagogia do Oprimido* (1987) como aquilo que, embora ainda não concretizado, já é vislumbrado como possibilidade histórica. “Uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, esses sabem que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade” (Freire, 1987, p.206). Portanto, o inédito viável se distingue tanto do

idealismo abstrato (que sonha o impossível) quanto do pragmatismo conformista (que naturaliza o existente). Trata-se de futuro possível que se materializa quando, através da práxis, os oprimidos reconhecem as situações-limite não como barreiras intransponíveis, mas como desafios a serem superados coletivamente.

Na metodologia freiriana dos Círculos de Cultura (C/C), o inédito viável aparece especificamente na fase final, denominada “projetamento”, momento em que, após a decodificação crítica da realidade (conscientização), os sujeitos elaboram estratégias concretas de transformação. O projetamento materializa o esperar ativo: não se limita a denunciar as contradições, mas anuncia e constrói caminhos de enfrentamento possíveis à luz do contexto histórico. É nessa dialética entre denúncia e anúncio que reside a potência político-pedagógica do seu pensamento aplicado à EJA. Entender como esses professores constroem inéditos viáveis em suas práticas significa apreender de que maneira transformam o esperar crítico em ação pedagógica transformadora — tema que permeará toda a análise de dados apresentada no Capítulo 4.

Ao longo das últimas décadas pôde-se observar que o professor da EJA permaneceu, em grande medida, invisível nas políticas públicas. Por bastante tempo ele foi visto como um docente cujas aulas na modalidade constituíam algo próximo a um “acúmulo”, um cargo concomitante com o exercido em escolas da rede privada e, muitas vezes, com outras atividades profissionais — e não como um especialista dotado de identidade própria. Frequentemente reduzido a “executor” de programas compensatórios, seu papel foi secundarizado e pouco se investiu em quem é esse professor e quais sentidos ele atribui ao seu trabalho. Essa invisibilização da identidade docente reflete representações sociais arraigadas que a posicionam à margem do imaginário educacional dominante.

Sob uma lente crítica inspirada em autoras como Judith Butler, pode-se dizer que certas identidades docentes não reconhecidas pelo discurso normativo acabam tornadas ininteligíveis ou desqualificadas até que consigam se afirmar em narrativas próprias (Butler, 2020). Romper esse silêncio exige, portanto, trazer à tona a voz dos educadores da EJA, entendendo-os como sujeitos de saber e de desejo, e não meros aplicadores de currículos. Como Freire bem nos lembra, o educador também aprende e se transforma na relação pedagógica (Freire, 1996), e reconhecer essa dinâmica

dialógica é crucial para tirarmos o docente da EJA da sombra, legitimando-o como protagonista do processo educativo — e não simples coadjuvante.

Para investigar como esses professores significam suas práticas e trajetórias, este estudo se apoia na Teoria das Representações Sociais (TRS), conforme concebida por Moscovici (2003) na década de 1960 e posteriormente aprofundada por Michel-Louis Rouquette (1998), Denise Jodelet (2017), dentre outros. Tal referencial teórico-metodológico permite analisar os sentidos compartilhados que orientam o olhar do docente sobre si, sobre seus alunos e sobre a própria EJA. Representações sociais configuram um saber coletivo do senso comum, dotado de relativa permanência, que guia comportamentos, práticas e discursos no cotidiano.

Longe de ser opiniões individuais ou meras imagens, essas representações estruturam relações de poder e definem fronteiras simbólicas — por exemplo, delimitam o que é considerado “capaz” ou “incapaz”, “normal” ou “desviante” no espaço escolar. No caso da EJA, muitas vezes, exprimem os alunos como sujeitos “deficitários” ou, em contraste, os romantizam como “heróis resistentes”, estereótipos que influenciam diretamente suas expectativas e práticas. Ao trazer à luz tais imagens coletivas, a TRS viabiliza a problematização de concepções naturalizadas e o reconhecimento das tensões entre discursos hegemônicos e experiências vividas.

Estudos em educação já indicam que essa abordagem pode revelar mecanismos ocultos de reprodução de desigualdades e, ao mesmo tempo, apontar caminhos para práticas pedagógicas mais inclusivas e emancipadoras. Desse modo, mobilizar a TRS nesta pesquisa significa não apenas compreender o pensamento docente sobre a EJA, mas também criar bases para uma reflexão crítica que leve à ressignificação da formação e da atuação dos professores nesse campo.

Um aspecto central desta dissertação, contudo, é o deslocamento do olhar sobre o professor: de um simples executor de currículos para um sujeito produtor de saber de experiência (Bondía, 2002). Na EJA, a docência não se constrói somente através da formação acadêmica, mas no encontro transformador com o estudante adulto. É nesse terreno que brota o esperar (Freire, 1992), não como uma espera passiva, mas como uma postura ético-política de resistência e (re)existência diante das discontinuidades das políticas públicas e das adversidades do cotidiano escolar.

Nesta pesquisa, parte-se da compreensão de que o docente da EJA é também um sujeito que arquiteta sentidos sobre sua própria trajetória profissional e pessoal — alguém em formação contínua, com sonhos, metas e desafios. Miguel Arroyo observa que as experiências educativas na EJA são oportunidades únicas de ressignificação existencial para todos os envolvidos: num processo dialógico, docentes passam a revisitar suas próprias trajetórias e expectativas profissionais, compreendendo seu papel de forma mais ampla e significativa (Arroyo, 2020). Em outros termos, educar nessa modalidade transforma o educador, pois o faz refletir sobre si mesmo e sobre o sentido daquilo que empreende.

Como dito, dar voz às trajetórias e representações dos docentes da EJA contribui para romper a invisibilidade que historicamente os envolve, afirmando-os enquanto profissionais detentores de saberes específicos e dignos de reconhecimento. Ao compreender como eles significam sua prática — suas conquistas, dilemas, expectativas e frustrações —, é possível pensar processos formativos mais sensíveis e ajustados à sua realidade. Em vez de abordagens genéricas ou paliativas, pode-se cogitar uma formação continuada que dialogue com as necessidades, as identidades e as experiências reais desses educadores, fortalecendo sua autoestima profissional e suas competências pedagógicas.

A pesquisa traz implicações para a valorização da EJA enquanto política pública. Historicamente tratada de forma compensatória, emergencial ou, ainda, afeita a ampliar o contingente eleitoral, a modalidade carece de direções sustentadas que reconheçam suas especificidades. Os achados deste trabalho almejam (re)pensar programas, políticas e diretrizes que apoiem o professor da EJA como parceiro ativo na construção de práticas emancipatórias. Reconhecer educadores e educandos da EJA como sujeitos de direitos e de desejo implica reexaminar profundamente a formação docente, o currículo e a gestão escolar voltados à modalidade. Implica, igualmente, adotar uma postura pedagógica investigativa e sensível às histórias de vida e aos processos de subjetivação dos sujeitos — entendendo que educar jovens e adultos é também um exercício de tradução e confronto de representações sociais naturalizadas.

Nesse sentido, pensar a Educação de Jovens e Adultos hoje também significa antecipar-se às demandas futuras. Com o fim do bônus demográfico, a população brasileira envelhece rapidamente, e o contingente expressivo de adultos que não

completaram sua escolarização básica deverá recorrer cada vez mais à EJA nos próximos anos. Logo, compreender melhor as representações sociais e as trajetórias docentes nessa modalidade torna-se estratégico para o enfrentamento dos desafios educacionais que o envelhecimento populacional trará ao país. Dados do Censo Demográfico de 2022 corroboram essa tendência, apontando o perfil etário e educacional da população brasileira (IBGE, 2023a).

Quanto a nomear os professores da EJA como “tecelões do esperar” não é uma escolha apenas metafórica. É, antes, uma hipótese interpretativa que este trabalho precisa sustentar e, ao mesmo tempo, tensionar. Tecer pressupõe intencionalidade, paciência, criação coletiva, mas pressupõe também contradição: afinal, o que significa insistir em tecer quando o sistema trata de desfilar? O que significa permanecer numa modalidade que o poder público sistematicamente fecha, invisibiliza e precariza?

Esta dissertação parte do pressuposto de que a permanência desses professores na EJA não é passividade nem ingenuidade, mas uma forma de práxis — de ação que carrega reflexão, e de reflexão que gera ação (Freire, 1987). Entretanto, o próprio trabalho não se furta a examinar a tensão que ronda toda resistência: o risco de que a beleza do gesto individual encubra a responsabilidade coletiva do Estado; o risco de que a força do afeto, ao manter a modalidade viva a despeito do desmonte, acabe por desonerar o poder público de suas obrigações constitucionais.

Quando o professor precisa buscar no aluno a motivação para continuar — porque nenhuma política pública o sustenta adequadamente —, a escola ainda é espaço de direito, ou tornou-se espaço de sobrevivência mútua diante do abandono institucional? É com essa tensão viva, entre a potência da resistência docente e os limites do que um professor pode carregar nos próprios ombros, que esta pesquisa se abre, e se recusa a fechar-se facilmente.

Para conduzir o leitor por essa travessia, a dissertação se organiza da seguinte forma: o primeiro capítulo reconstrói o percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, examinando as discontinuidades das políticas públicas e seus impactos sobre a formação docente. Do período republicano às tensões mais recentes — incluindo a queda de 20,4% nas matrículas entre 2020 e 2024 (INEP, 2025b) —, o capítulo situa a EJA como campo em permanente disputa, onde resistência e invisibilidade caminham juntas.

Tecendo o referencial teórico que sustenta as análises, o Capítulo 2 apresenta os sujeitos da EJA, bem como as teorias e conceitos que organizam o olhar desta pesquisa: a teoria das representações sociais, a historicidade como condição do sujeito psicossocial, a experiência e o saber de experiência na formação docente, a identidade e o reconhecimento do indivíduo dessa modalidade, e o esperar freiriano como horizonte político-pedagógico.

Os caminhos metodológicos são explicitados no terceiro capítulo, em que se justifica a opção pela pesquisa qualitativa de abordagem descritivo-analítica. É apresentada, então, a técnica do grupo focal e seu diálogo com a teoria das representações sociais, é caracterizado o contexto socioterritorial da rede pública de Guarulhos, são delineados os sujeitos participantes e descritos os procedimentos éticos que orientaram toda a investigação.

No quarto capítulo — coração analítico desta dissertação —, a atenção se volta a seis categorias analíticas, construídas a partir do diálogo entre o referencial teórico e o material empírico produzido nos grupos focais. Elas não funcionam como compartimentos estanques, mas como fios que, ao se entrelaçar, compõem a própria trama deste trabalho.

A primeira categoria é **experiência**, compreendida a partir de Jorge Larrosa Bondía (2002) como aquilo que nos passa, nos acontece, nos toca. Não a informação acumulada, mas o que transforma o sujeito que a atravessa. Na docência da EJA, isso implica reconhecer que o saber do professor não se produz apenas nos bancos da formação inicial, mas no encontro concreto com o estudante adulto, com suas histórias, silêncios e resistências. A experiência, nesse sentido, é sempre singular e intransferível — e é justamente por isso que merece ser escutada e sistematizada como forma legítima de conhecimento.

A segunda, **trajetória**, ancora-se na abordagem biográfica de Pierre Dominicé (2010), que toma os percursos de vida e a formação como territórios de saber e construção identitária. Compreender a trajetória desses professores significa reconhecer que sua chegada à EJA — majoritariamente contingente — e sua permanência — marcadamente vocacional — não são acidentes biográficos isolados, mas revelam um padrão de sentido que só se torna visível quando as histórias são escutadas em sua complexidade e totalidade.

A terceira categoria, **historicidade**, dialoga com Lúcia Villas Bôas (2014) e sua compreensão de que as representações sociais carregam estruturas de pensamento engendradas em outros contextos históricos, mas que persistem e se atualizam no presente. Através dessa lente é possível situar os professores da EJA como sujeitos atravessados pela história contraditória de sua modalidade, marcada — como evidenciado no Capítulo 1 desta dissertação — por descontinuidades políticas, fechamentos, esquecimentos e recomeços forçados que deixaram vincos profundos nas formas como a Educação de Jovens e Adultos é percebida, praticada e valorizada.

A categoria **representações sociais** funciona, neste estudo, como ferramenta articuladora (Moscovici, 2003; Jodelet, 2017): essas representações permitem compreender os sentidos elaborados sobre a docência, os alunos e a própria EJA, tornando visível aquilo que orienta práticas e define fronteiras simbólicas no cotidiano escolar. Mobilizar esse referencial significa não apenas descrever o que os professores pensam, mas investigar como esses pensamentos se constroem coletivamente, em que condições históricas se formaram e quais relações de poder expressam — identificando, em especial, as representações contra-hegemônicas que tais sujeitos elaboram como forma de resistência ao estigma que marca sua modalidade.

O **esperançar**, quinta categoria, é trazido na acepção freiriana que o distingue radicalmente da espera passiva: trata-se de uma postura ético-política de resistência e de construção de inéditos viáveis (Freire, 1992). Não se trata de otimismo ingênuo ou de fé cega na mudança —, e sim da práxis que articula denúncia de estruturas opressoras e anúncio de futuros possíveis. Nos dados desta dissertação, o esperançar se materializa na permanência docente em contexto de precarização, nas práticas cotidianas de reconhecimento e acolhimento, e na recusa em naturalizar o abandono histórico da EJA.

Por fim, uma categoria emergente, **afetividade**, que não estava prevista nos objetivos iniciais desta pesquisa: ela surgiu do campo, impondo-se pela força uníssonas com que apareceu nas narrativas dos seis sujeitos participantes. Sustentada pela psicogenética de Henri Wallon (2017) e pelos estudos de Laurinda de Almeida (2014) sobre ensino noturno e educação de adultos, o afeto se revelou não como acessório pedagógico, mas como condição epistêmica da aprendizagem e como elo indissociável que conecta os sujeitos no espaço escolar.

Quando uma professora afirma que “a experiência sem afeto não tem como dar continuidade”, ela não faz uma declaração sentimental, ela enuncia um princípio epistemológico: sem o conjunto afetivo funcionando, o cognitivo não opera plenamente (Wallon, 2017; Almeida, 2014). São essas seis categorias/lentes que organizam a análise apresentada no Capítulo 4 e que, juntas, permitem compreender quem são, o que constroem e por que resistem os tecelões do esperar.

Compõe também este trabalho, como produto do Mestrado Profissional, o projeto *Arquitetos da experiência: Representações sociais, trajetória biográfica e identidade profissional* (Apêndice 1, p.144 desta dissertação), proposta formativa que visa transformar os horários de trabalho pedagógico coletivos da rede municipal de Guarulhos em círculos de cultura que valorizem as trajetórias docentes e os saberes de experiência — conectando a pesquisa à intervenção concreta no chão da escola.

Assim, diante do quadro de invisibilidade e descontinuidades, dá-se a questão central deste estudo: que significados os professores constroem sobre sua própria docência e como suas experiências se articulam com o esperar na prática pedagógica? Em síntese, ao evidenciar que os docentes da EJA seriam “tecelões do esperar” — agentes reflexivos que entrelaçam saberes, histórias e sonhos —, esta dissertação espera contribuir para uma educação de jovens e adultos mais dialógica, justa e transformadora.

Objetivo geral

Entre a existência e o propósito, o questionar busca compreender os caminhos que dão sentido à vida, explorando objetivos que conectam a prática ao significado — é essa busca que Caetano Veloso nos evoca em sua música *Cajuína*. Nesse horizonte de reflexão, a presente pesquisa propõe, como objetivo geral e central, compreender, a partir das narrativas docentes, como o saber de experiência é constituído na Educação de Jovens e Adultos e de que maneira as representações sociais sobre a docência se articulam com o esperar freiriano como horizonte de sentido político-pedagógico e de resistência.

Objetivos específicos

1. Caracterizar as trajetórias docentes na EJA, identificando como os percursos formativos, as crises e os (des)encontros constituem um saber de experiência específico dessa modalidade;
2. analisar as representações sociais dos professores sobre os sujeitos da EJA, verificando como a inversão de estigmas (do fracasso para a potência) fundamenta a relação pedagógica e a identidade profissional;
3. compreender a historicidade das práticas docentes, examinando como os professores ressignificam as discontinuidades das políticas públicas e a invisibilidade histórica da modalidade através de uma atuação pautada na resistência;
4. investigar como o conceito de esperar (na dialética entre denúncia e anúncio) se materializa nas narrativas e práticas docentes como estratégia de enfrentamento à precarização e de construção de inéditos viáveis.

Capítulo 1

O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E AS DESCONTINUIDADES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS COM FOCO NA FORMAÇÃO DOCENTE

“O que passou não conta?
Indagaram as bocas desprovidas
Não deixa de valer nunca
O que passou ensina com sua garra e seu mel.”

(Thiago de Mello, *A vida verdadeira*, 1990)

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é um espelho das transformações sociais, políticas e econômicas vividas pelo país ao longo do tempo. Essa modalidade educacional foi construída em meio a tensões, avanços e retrocessos, refletindo lutas contínuas pela democratização da escolarização e pela superação das desigualdades profundamente arraigadas na sociedade. Seu percurso, marcado por esforços de inclusão e cidadania — contudo, também marcado por habitar a periferia das políticas públicas —, está diretamente vinculado às demandas por direitos fundamentais e pela reparação das injustiças que atravessam a história brasileira, especialmente aquelas decorrentes da herança escravocrata e da desigualdade estrutural.

No Brasil, país que ainda se ressentia de uma formação escravocrata e hierárquica, a EJA foi vista como uma compensação e não como um direito. Esta tradição foi alterada em nossos códigos legais, na medida em que a EJA, tornando-se direito, desloca a ideia de compensação substituindo-a pelas de reparação e equidade. Mas ainda resta muito caminho pela frente a fim de que a EJA se efetive como uma educação permanente a serviço do pleno desenvolvimento do educando [...].

Os liames entre escolarização e idade podem até não terem conseguido a melhor expressão legal, mas pretendem apontar para uma democratização escolar em que o adjetivo todos, tal como posto junto ao substantivo direito, seja uma realidade para cada um deste conjunto de crianças, adolescentes, jovens e adultos. A efetivação deste “direito de todos” existirá se e somente houver escolas em número bastante para acolher todos os cidadãos brasileiros e se desta acessibilidade ninguém for excluído. Aí teremos um móvel da atenuação de constrangimentos de qualquer espécie em favor de uma maior capacidade qualitativa de escolha e de um reconhecimento do mérito de cada um em um mundo onde se fazem presentes transformações na organização do trabalho, nas novas tecnologias, na rapidez da circulação das informações e na globalização das atividades produtivas, para as quais uma resposta democrática representa um desafio de qualidade (Brasil, 2000, p.61-62).

A afirmação acima, do Parecer nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE), introduz uma reflexão crítica essencial, sinalizando uma importante mudança conceitual na forma como a EJA tem sido percebida e implementada: deixa-se de lado uma perspectiva meramente compensatória, com frequência marcada pela precariedade e visão restritiva, para se adotar uma abordagem baseada em direitos fundamentais, equidade, reparação histórica e social. Entretanto, essa transição conceitual e prática não está isenta de contradições, descontinuidades e desafios profundos, os quais podem ser claramente observados nas políticas públicas educacionais desenvolvidas no país nas últimas décadas, ainda mais quando atravessadas pela dinâmica e interesses do capital.

1.1 A EJA na periferia das políticas públicas

Historicamente, a EJA surge no país como resposta pontual às demandas sociais imediatas, frequentemente em contextos políticos conturbados ou sob pressão de movimentos populares por justiça social. Entretanto, a fragmentação das políticas públicas voltadas à modalidade resultou em avanços e retrocessos cíclicos, comprometendo sua consolidação como direito fundamental permanente. Temos, então, como consequência direta uma educação afetada pela instabilidade institucional e pela descontinuidade das políticas educacionais, especialmente aquelas relacionadas à formação docente específica para atuar na modalidade. Nos documentos pesquisados para esta dissertação, a definição dessa especificidade para atuação na EJA emerge como um ponto de convergência. Todavia, nenhum desses documentos oficiais delinea qual seria tal especificidade. E a partir desse hiato as políticas públicas diretivas nacionais, particularmente para o docente da EJA, são acometidas por descontinuidades.

Diante disso, o presente capítulo busca analisar o percurso da EJA no Brasil, investigando criticamente as políticas públicas implementadas, com ênfase na formação docente específica. Parte-se da hipótese de que a precarização ou a falta de continuidade dessas políticas reflete um conjunto mais amplo de representações sociais sobre os sujeitos da EJA — alunos e professores — representações tais que

influenciam diretamente as práticas educativas e as próprias políticas públicas desenvolvidas para a modalidade.

1.2 Contexto histórico da EJA no Brasil

Nesse entrelaçar de tempos, a trajetória da Educação de Jovens e Adultos revela mais do que uma sucessão de eventos; ela é um testemunho vivo das demandas, resistências e (re)existências daqueles que, em diferentes épocas, buscaram na educação uma trilha para a plenitude da vida. É no eco de suas vozes e no rastro de suas jornadas que se delineia a história da própria nação brasileira, um percurso que, longe de ser linear, pulsa com os desafios e as esperanças das gerações precedentes. Entender esse caminho é, portanto, não apenas revisitar o passado, mas reconhecer as fundações sobre as quais se ergue o presente, e vislumbrar os horizontes que ainda se desenham para a Educação de Jovens e Adultos em nosso país.

1.2.1 Origens e desenvolvimento histórico da EJA (1940-1985)

A EJA tem raízes que remontam ao início do século XX, quando o Estado começou a reconhecer a necessidade de alfabetizar a população adulta, no contexto da implementação do projeto industrial republicano. Pela primeira vez a educação de adultos foi inserida como tarefa do poder público na Constituição de 1934 (Brasil, 1934; Jeronimo, 2016). No período pós-1930, especialmente após a redemocratização que se seguiu ao Estado Novo (1937-1945), o analfabetismo emergiu como um problema social grave, associado à pobreza e à exclusão. Vale lembrar que até 1985 os analfabetos eram privados do direito ao voto, assim, alfabetizar adultos tornou-se também uma estratégia de inclusão cidadã e ampliação do eleitorado, bem como de seus mecanismos de compressão das liberdades, amplamente praticados no período.

Nesse cenário, em 1947 o Governo Federal lançou a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), de abrangência nacional, direcionada sobretudo à população rural. Essa campanha buscava alfabetizar em apenas 3 meses e permitir que os alunos concluíssem o curso primário em tempo reduzido. O modelo, porém, era marcado por métodos unilaterais de ensino: o professor — muitas vezes voluntário ou precariamente remunerado — atuava como único transmissor de conhecimento, sem formação específica para lidar com as necessidades dos adultos. Apesar das limitações pedagógicas, essas iniciativas pioneiras lançaram as bases para a educação de adultos no país, impulsionadas por uma visão assistencialista que via na alfabetização um meio de “redimir” o adulto analfabeto e o integrar socialmente (Julião; Beiral; Ferrari, 2017).

Na década de 1950 e início dos anos 1960, os índices de analfabetismo continuavam elevados. Em 1950, mais da metade da população brasileira com mais de 15 anos era analfabeta, o que gerou críticas ao Estado pela lentidão e pelo modelo tradicional das campanhas alfabetizadoras. A sociedade civil e os governos municipais passaram a pressionar por apoio federal para novas ações de educação popular. Foi nesse momento que emergiram experiências singulares de alfabetização de adultos, articuladas com movimentos sociais. Destaca-se, por exemplo, o Movimento de Cultura Popular (MCP), idealizado no início dos anos 1960 em Pernambuco, e o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Igreja Católica.

Essas ações buscavam vincular a alfabetização à transformação social, inspirando-se em princípios dialógicos e na valorização da cultura dos educandos. Através do MCP, o Método Paulo Freire de Alfabetização ganhou forma, e revolucionou a prática tradicional ao converter a aula em um debate que considera percursos, apreensões e sentidos, propondo uma alfabetização politicamente engajada — esta tida como primeiro passo para uma educação ampla de adultos, capaz de os conscientizar sobre a própria realidade (Haddad; Di Pierro, 2015).

Em paralelo, o MEB produziu em 1963 um material didático inovador, a cartilha *Viver é lutar*, voltado a alfabetizando do meio rural nordestino, e que partia do universo vocabular e da realidade daqueles trabalhadores, apontando a educação como instrumento de sua emancipação (MEB, 1963; Jeronimo, 2016). Essas experiências, fortemente influenciadas pelas ideias de Freire, concebiam o educando adulto como sujeito de saberes e agente de transformação — não um mero receptor

passivo. Em sua obra, o autor postulou que os alunos jovens e adultos chegam à escola portadores e produtores de cultura, trazendo vivências diversas, e pregava que a educação deveria partir desses saberes preexistentes para ganhar significado. Essa abordagem crítico-libertadora marcou a educação popular do início dos anos 1960 e gerou grandes expectativas quanto à possibilidade de superar o analfabetismo crônico do país por meio de uma pedagogia vinculada à cidadania.

Tais esperanças, entretanto, sofreram um abalo brusco com o golpe civil empresarial-militar de 1964. A nova ordem autoritária, temendo o empoderamento das classes populares, desmobilizou os movimentos educacionais considerados subversivos e perseguiu seus líderes. O próprio Freire, cuja metodologia ganhava projeção internacional, passou a ser visto como ameaça à estrutura estabelecida, resultando em seu exílio político naquele ano. As iniciativas de base, como o MCP e o MEB, foram gradativamente sufocadas pela falta de financiamento, pela censura e pela repressão. Em lugar, os militares adotaram programas de alfabetização assistencialistas e tecnocráticos, centralizados — e descolados de qualquer visão crítica. Inicialmente, autorizou-se a atuação da Cruzada de Ação Básica Cristã (Cruzada ABC) para combate ao analfabetismo, porém, de âmbito nacional e cunho caritativo, a ação acabou fracassando em seus objetivos (Silva, 2021).

Já em 1967, em plena ditadura militar, o governo instaurou a mais ambiciosa política de alfabetização de adultos do período: o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado pela Lei nº 5.379/1967 (Brasil, 1967) e implementado a partir de 1968. Em discurso, o programa dizia-se inspirada em princípios de Freire; na prática, contudo, adotou estratégias marcadamente tecnicistas e mecânicas, sem espaço para a reflexão crítica. O objetivo anunciado do MOBRAL era extremamente audacioso: alfabetizar 11,4 milhões de adultos em 5 anos, visando praticamente erradicar o analfabetismo até 1975 por meio de uma abordagem funcional que fornecesse aos jovens e adultos competências básicas de leitura, escrita e cálculo.

Por trás dessa meta, havia também a intenção política de controle social: o MOBRAL foi concebido como um instrumento centralizador, capaz de conter as mobilizações populares que floresceram no início da década de 1960. Com forte apoio da capilaridade estatal, o programa expandiu-se rapidamente, alcançando quase todos os municípios do país e adquirindo grande visibilidade. Em números absolutos, ele de fato ampliou significativamente o volume de alfabetizados, levando ações

educacionais até regiões antes desassistidas (Silva, 2021). Entretanto, sua eficácia real no abatimento do analfabetismo foi limitada: ao comparar os censos de 1970 e de 1980, verifica-se que a taxa de analfabetos caiu apenas cerca de 7% no período (Jeronimo, 2016). Ademais, a metodologia acelerada e padronizada rendeu críticas contundentes quanto à qualidade do aprendizado, a ponto de a própria sigla “MOBRAL” tornar-se sinônimo de escolarização apressada e precária, estigmatizando os certificados emitidos pelo programa como de baixa credibilidade.

Diante das críticas e da transição para a abertura política, o governo militar decidiu descontinuar o programa. Em 1985, último ano do regime, o MOBRAL foi oficialmente extinto, dando lugar à Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar). A criação da Educar sinalizou o reconhecimento formal da educação de adultos como um campo específico, demandando políticas permanentes. Todavia, a instabilidade do período afetou sua continuidade: poucos anos depois, em 1990, já no Governo Collor, a fundação também foi extinta (Jeronimo, 2016), obstruindo mais uma vez a institucionalização da EJA.

Em síntese, durante o ciclo do regime militar (1964-1985), a educação de jovens e adultos sofreu oscilações entre projetos autoritários de massa — focados em quantidade e motivados por agenda política — e a resistência de educadores críticos que mantiveram vivo o ideal de uma EJA emancipadora. O período legou à educação brasileira o conceito de ensino supletivo, consolidado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971 (Brasil, 1971), que instituiu cursos e exames voltados a jovens e adultos para certificação de estudos fora da via regular. Muito embora o supletivo tenha ampliado oportunidades de escolarização formal para quem abandonara os estudos, sua implementação careceu de investimentos em formação docente e em metodologias apropriadas para o público adulto, perpetuando em grande parte práticas pensadas para crianças e adolescentes.

Como visto, o encerramento do regime militar e a transição democrática abriram espaço para a ressignificação da EJA no Brasil. Com o fortalecimento da sociedade civil e a promulgação da Constituição de 1988 (Brasil, 1988), inicia-se uma nova etapa marcada por avanços legais e conceituais. A seguir, analisaremos esse segundo ciclo, com foco nas políticas formuladas entre 1985 e 2000, e destacando o papel da LDB, do Plano Nacional de Educação (PNE) e das primeiras tentativas de integração entre educação básica e profissional no âmbito da EJA.

1.2.2 Redemocratização e os marcos legais da EJA (1985-2000)

Assim, com o fim do regime militar e a redemocratização do país a partir de 1985, a EJA passou a ser ressignificada como direito público e como parte da agenda de inclusão social no país. A Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988), em seu artigo 208, estabeleceu que o Estado deve “assegurar o atendimento educacional aos que não tiveram acesso ou continuidade de estudo no ensino fundamental em idade própria” (*Ibid.*, n.p.), garantindo assim amparo constitucional à educação de jovens e adultos como parte do direito à educação. Esse novo paradigma constitucional abriu via para uma série de políticas e marcos legais voltados à EJA nos anos 1990, com ênfase na oferta pública e na qualidade dessa modalidade de ensino.

Um avanço crucial foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), que reorganizou o sistema educacional brasileiro e inovou ao reconhecer explicitamente a Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica (EB), equiparando-a institucionalmente à Educação Infantil (EI), ao Ensino Fundamental (EF) e ao Ensino Médio (EM). A partir de 1996, a EJA passou a integrar a estrutura formal de ensino nas etapas fundamental e média, com especificidade própria, ou seja, com a previsão de currículos e estratégias adequadas às características dos seus estudantes. Nos artigos 37 e 38 da nova LDB, o legislador definiu diretrizes claras:

A EJA destina-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade apropriada, cabendo aos sistemas de ensino assegurar gratuitamente a esses cidadãos oportunidades educacionais apropriadas, com metodologias adequadas às suas condições de vida e trabalho (Brasil, 1996, n.p.).

Além disso, a LDB determinou que os sistemas devem manter cursos e exames supletivos que contemplem a Base Nacional Comum Curricular e habilitem os estudantes ao prosseguimento de estudos regulares. Em outras palavras, a lei garantiu tanto a oferta de turmas específicas de EJA quanto à possibilidade de certificação por exames, valorizando a trajetória de quem buscava retomar os estudos. Esse reconhecimento legal representou um marco importante: a educação de jovens e adultos deixou de ser uma iniciativa paralela ou meramente compensatória para se tornar parte integrante da Educação Básica, incluída no dever do Estado.

Na prática, entretanto, a implementação dessas diretrizes enfrentou desafios. Durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), observou-se baixo engajamento federal direto com a EJA, em consonância com a agenda neoliberal vigente à época. Em vez de um investimento público massivo, optou-se por parcerias com a sociedade civil e com a iniciativa privada. Um exemplo foi o Programa Alfabetização Solidária (PAS, ou Alfasol), lançado em 1997 como uma ação complementar envolvendo universidades e prefeituras para alfabetizar adultos em regiões carentes (Silva, 2021).

O Governo Federal financiava parcialmente as ações, transferindo a execução a entidades não governamentais. Essa estratégia até ampliou ofertas emergenciais de alfabetização em determinados locais, porém sem constituir um sistema público robusto de EJA. Como resultado, ao final dos anos 1990 os índices de analfabetismo permaneciam altos — cerca de 15,6% da população com 15 anos ou mais ainda não sabia ler e escrever — revelando que apesar do arcabouço legal favorável os avanços quantitativos durante aquela década foram discretos. Isso indicava a necessidade de políticas mais potentes e abrangentes para o setor (Silva, 2021).

Ainda em 2000, o Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que enfatizou que os cursos de formação de professores deveriam incluir a realidade da EJA em seus currículos. Esse documento sinalizou uma mudança conceitual relevante ao conclamar a superação da visão meramente compensatória em favor de uma abordagem baseada em direitos fundamentais, equidade e reparação histórica e social (Brasil, 2000).

No entanto, conforme observa Dermeval Saviani (2008; 2009a), após a mobilização dos educadores durante a redemocratização, esperava-se a plena valorização da EJA e de seus profissionais, o que não se concretizou nos anos 1990. As políticas do período acabaram por frustrar parte dessas expectativas, e até mesmo a nova LDB não trouxe soluções imediatas para a precariedade na preparação docente na EJA. De fato, a formação específica de educadores para atuar com jovens e adultos continuou sendo um ponto a se observar: a maioria viera transferida do ensino regular, sem preparo diferenciado para lidar com um público heterogêneo que, muitas vezes, possuía trajetórias de fracasso ou evasão escolar. “As funções socializadoras e políticas da escola apontam para a necessidade de integrar o projeto

de vida dos estudantes ao currículo, garantindo que a formação escolar seja um instrumento de participação cidadã” (Saviani, 2008, p.45).

Pode-se afirmar, portanto, que o período entre 1985 e 2000 foi marcado por importantes avanços legais e conceituais para a EJA. Contudo, a ausência de políticas efetivas de formação docente e a fragilidade da institucionalização das diretrizes propostas demonstram que seu reconhecimento formal como direito ainda não se traduziu plenamente em práticas consistentes. A próxima seção abordará os programas e políticas implementadas a partir de 2000, ampliando a análise dos desafios contemporâneos da modalidade.

1.2.3 Políticas e programas recentes na EJA (2000-2023)

O século XXI trouxe novas perspectivas para a EJA, impulsionadas por mudanças no cenário político e social brasileiro. A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2002 — o primeiro presidente oriundo da classe trabalhadora, com história ligada à educação popular — alimentou expectativas de transformações significativas no campo educacional. De fato, a partir de 2003, a EJA foi colocada em destaque na agenda federal, adotando-se uma abordagem de direito humano em relação à educação ao longo da vida. Logo no início do primeiro mandato de Lula, declarou-se o compromisso com a alfabetização universal de jovens e adultos, reconhecendo a aprendizagem como direito de todos, independentemente da idade.

Uma das primeiras medidas foi lançar o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), uma ampla campanha nacional de alfabetização de adultos coordenada pelo Ministério da Educação (MEC). Diferentemente das iniciativas dos anos 1990, o PBA foi a política pública sustentada pelo Estado — embora em parceria com municípios e organizações da sociedade civil — com maior aporte de recursos federais e orientação pedagógica inspirada em princípios freirianos de respeito ao saber do educando. Como resultado, houve um crescimento expressivo das ações de alfabetização, tendo o número de participantes matriculados multiplicado em poucos anos.

Para ilustrar, estima-se que o programa tenha crescido de cerca de 834 mil educandos em 1.381 municípios (com investimento de R\$188 milhões) em 2001, para aproximadamente 3,3 milhões de educandos em 4.305 municípios (R\$412 milhões

investidos) em 2006. Esse incremento de atendimento foi documentado por Maria Clara Di Pierro, Cláudia Vóvio e Eliane Andrade (2008), reforçando o impacto positivo da nova política alfabetizadora. Em paralelo, foi reativado e ampliado um programa de continuidade de estudos denominado “Recomeço” (posteriormente renomeado “Fazendo Escola”), visando ofertar educação fundamental para os recém-alfabetizados, de forma a evitar o retrocesso à condição de analfabetos funcionais (Silva, 2021).

No plano institucional, outra inovação relevante foi a criação em 2004 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) no âmbito do MEC. A SECAD (mais tarde designada SECADI, ao incorporar o tema da inclusão) passou a agregar departamentos responsáveis pela EJA, pela educação do campo, educação indígena, ambiental, entre outras modalidades. Essa estrutura administrativa reforçou a atenção governamental à EJA, permitindo coordenar programas e recursos de forma integrada.

Sob a égide da SECAD, foram lançadas novas iniciativas, a exemplo do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) em 2005, voltado a jovens de 18 a 29 anos em situação de vulnerabilidade social (incluindo formação educacional integrada à qualificação profissional), e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade EJA (PROEJA), instituído por decreto em 2006 para articular a conclusão do Ensino Médio para adultos a cursos técnicos profissionalizantes. O PROEJA partiu do reconhecimento de que grande parte dos jovens e adultos que retornam à escola tem interesse em melhorar sua qualificação para o trabalho, assim, o programa integrou currículo acadêmico à formação profissional, configurando uma resposta inovadora à histórica dissociação entre ensino supletivo e formação profissional no Brasil.

Outra mudança estrutural crucial foi a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) em 2007, sucedendo o antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Diferentemente do anterior, que vigorou de 1998 a 2006 e financiava apenas o Ensino Fundamental, excluindo a EJA, o FUNDEB passou a incluir explicitamente a Educação de Jovens e Adultos em seu escopo de financiamento. A Lei nº 11.494/2007 (Brasil, 2007), ao o instituir, garantiu recursos *per capita* também para matrículas de EJA (inclusive a integrada à educação profissional), o que valorizou

a modalidade de ensino e incentivou Estados e municípios a ampliarem sua oferta, já que passaram a receber verbas proporcionais ao número de alunos atendidos. No entanto, a medida enfrentou um antigo entrave: antes do FUNDEB, a EJA frequentemente era preterida pelos gestores por não contar para efeitos de divisão de recursos; com o novo fundo, criou-se um estímulo financeiro concreto para abertura de turmas noturnas e de projetos de “segunda oportunidade” na Educação Básica.

No campo do planejamento nacional de longo prazo, o período viu também a elaboração de um novo Plano Nacional de Educação, o PNE 2014-2024, por meio da Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), que estabeleceu vinte metas nacionais para a educação. Esse PNE fortaleceu as diretrizes de equidade e inclusão, dedicando várias metas especificamente à população jovem e adulta — dentre elas, quatro relacionam-se diretamente ao atendimento desse público.

A Meta 9, por exemplo, propunha elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até 2024, erradicar o analfabetismo absoluto, além de reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. Já a Meta 8 visava elevar a escolaridade média dos adultos de 18 a 29 anos, assegurando pelo menos 12 anos de estudo (o equivalente ao Ensino Médio completo) para as populações do campo, de regiões com menor escolaridade e segmentos historicamente excluídos. A Meta 10, por sua vez, estabelecia ofertar no mínimo 25% das matrículas da EJA, nos Ensinos Fundamental e Médio, integradas à educação profissional, em linha com o espírito do PROEJA. Essas metas representavam desafios importantes e sinalizavam um compromisso formal não somente com a alfabetização, mas também com a garantia da continuidade dos estudos e da formação qualificada de jovens e adultos (Silva, 2021).

Durante o Governo Dilma Rousseff (2011-2016), houve continuidade dos investimentos e programas voltados à EJA, consolidando muitos dos avanços entabulados na Era Lula. Porém, aproximando-se o fim do decênio do PNE de 2014, ficou evidente que alguns objetivos permaneciam distantes: o Brasil ainda convivía com milhões de cidadãos analfabetos e com elevados índices de evasão entre jovens de baixa renda. O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) divulgado em 2025 apontou estagnação do nível de letramento da população, evidenciando as dificuldades para avançar na plena alfabetização. Além disso, as políticas públicas recentes, apesar de seus méritos, enfrentaram obstáculos na sua implementação —

como restrições orçamentárias e descontinuidades administrativas nos últimos anos — o que dificultou o alcance total das metas estabelecidas (INAF, 2025). Esses fatos ressaltam a importância de manter a EJA no centro das preocupações das políticas públicas educacionais, sob pena de retrocessos nos ganhos obtidos.

1.2.4 *Desafios contemporâneos da EJA: Acesso, permanência e formação docente*

Diante dos desafios atuais da EJA, optou-se por utilizar dados estatísticos recentes como ferramenta metodológica para embasar a análise das políticas públicas educacionais. Diversos autores da área de avaliação e gestão do campo sustentam que indicadores quantitativos e diagnósticos são cruciais para a compreensão crítica dos rumos das políticas e a orientação de intervenções. Eudésio Ayub e Elvira Tambosi, por exemplo, contrapõem os ganhos de acesso escolar aos desafios de qualidade justamente por meio da análise de dados de matrícula e desempenho dos estudantes (Ayub; Tambosi, 2010).

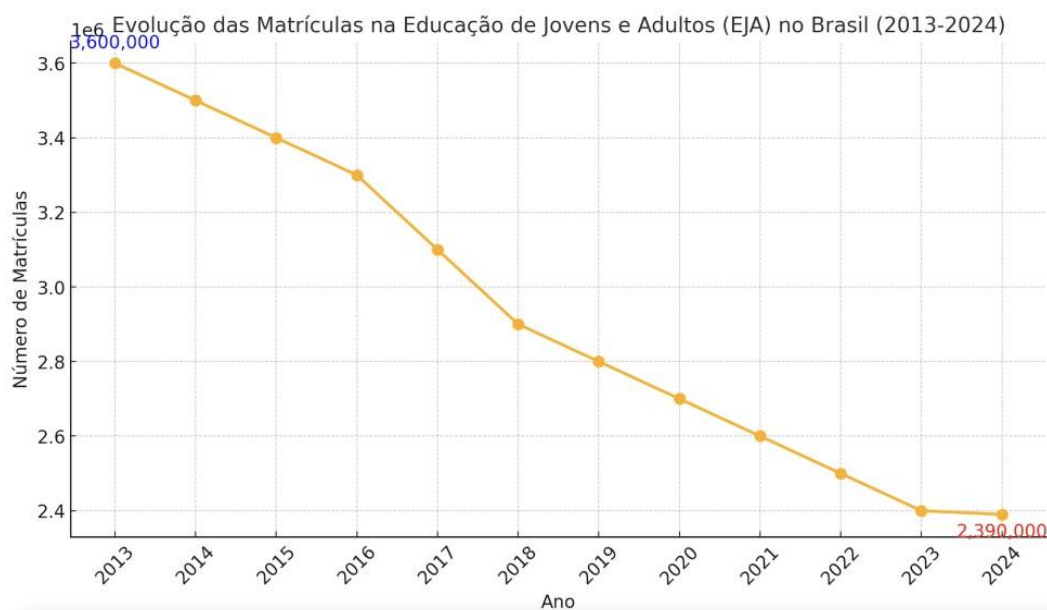
De modo semelhante, Bernadete Gatti, entre outros autores, argumenta que os dados demonstram a persistência de desigualdades e mostram que iniciativas centralizadas pouco avançaram na redução da seletividade do sistema de ensino — o que aponta a necessidade de diagnósticos atualizados para revelar lacunas ocultas (Gatti, 2021). Nesse contexto, o Censo Escolar desponta como um instrumento legítimo e indispensável para mapear problemas de acesso, permanência, formação docente e qualidade na Educação de Jovens e Adultos.

Trata-se do principal levantamento estatístico da Educação Básica no país, conduzido anualmente pelo INEP, este responsável pela coleta de informações do âmbito educacional e avaliações de larga escala. O próprio órgão consolidou no Brasil um dos sistemas de estatísticas mais completos do mundo, e os dados por ele gerados subsidiam diretamente o planejamento e a avaliação de políticas públicas educacionais. Assim, a utilização dos dados do Censo Escolar de 2024 (INEP, 2025a; 2025b; 2025c) nesta dissertação se justifica academicamente por oferecer um panorama empírico atual dos desafios da EJA — como a queda contínua nas

matrículas e a evasão persistente —, ancorando a discussão em evidências concretas alinhadas ao referencial teórico da pesquisa (Gatti, 2021).

A realidade contemporânea da EJA apresenta um quadro contraditório: por um lado, permanece enorme a demanda social pela escolarização desse público; por outro, os indicadores recentes mostram uma redução contínua em suas matrículas, revelando desafios graves de acesso e permanência. De acordo com o Censo Escolar 2024, divulgado em abril de 2025, a EJA registrou 2,4 milhões de matrículas, mantendo a trajetória descendente observada desde 2018. Entre 2023 e 2024, houve redução de 7,7%, sendo mais acentuada no Ensino Fundamental (10,2%) do que no Ensino Médio (3,7%). Quando se analisa um período mais amplo, entre 2020 e 2024, a retração chega a 20,4% — o que corresponde a mais de meio milhão de estudantes que deixaram de ser atendidos pela modalidade (INEP, 2025b).

Gráfico 1 — Evolução das matrículas na EJA no Brasil (2013-2024), evidenciando o declínio acentuado no número de alunos desde 2013



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados de INEP (2025b).

A queda apresentada no Gráfico 1 prolonga uma tendência observada por mais de 6 anos consecutivos (desde 2018), evidenciando um padrão preocupante de esvaziamento da modalidade. O declínio foi especialmente acentuado no segmento do Ensino Médio da EJA indicando particular dificuldade em manter jovens e adultos na trajetória de conclusão dessa etapa. Entre 2020 e 2024, a EJA encolheu mais 20%

em quantidade de alunos, com uma queda de 7,7% no último ano (INEP, 2025b). Esses números expõem um quadro alarmante de evasão e desinteresse, em contraste com o vasto contingente populacional que, hipoteticamente, poderia estar sendo atendido.

Nesse sentido, torna-se pertinente indagar onde está o vasto contingente de jovens e adultos que não concluiu a Educação Básica e que, teoricamente, constitui o público potencial da EJA. Estudos recentes sobre a plataformização do trabalho no Brasil ajudam a iluminar essa questão. Conforme argumentam Sandro Carvalho e Mauro Nogueira, motoristas e entregadores inseridos na economia de aplicativos vivenciam um processo de precarização estrutural marcado por longas jornadas, rendimentos instáveis e baixa proteção social — um cenário que, historicamente, vincula-se a percursos de escolarização interrompidos (Carvalho; Nogueira, 2024).

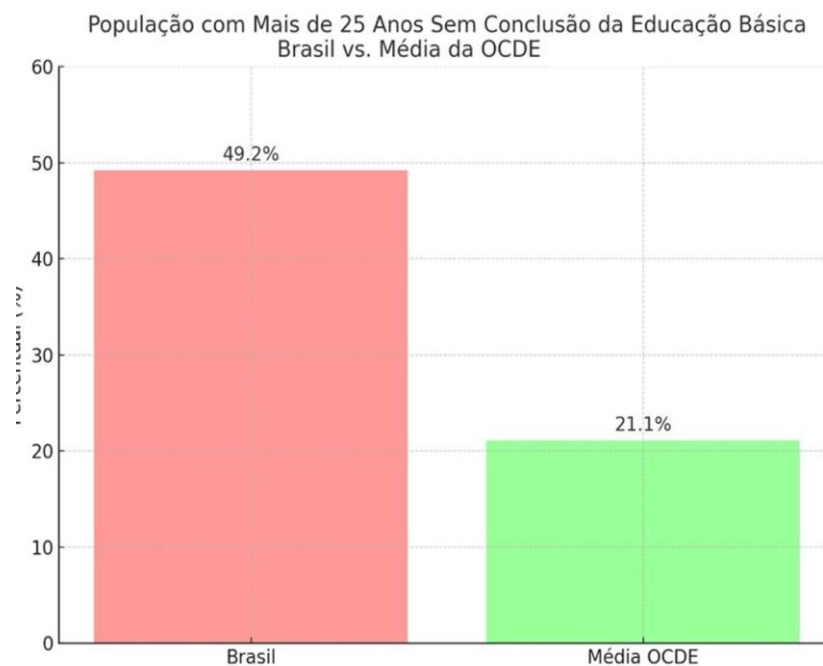
Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e de análises do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) reforçam tal relação: parcela significativa desses trabalhadores não concluiu o Ensino Médio e permanece com o Ensino Fundamental como etapa máxima de escolaridade. Trata-se, portanto, de um grupo que reúne forte potencial de demanda por políticas voltadas à continuidade do ensino, mas que, na prática, vê-se tensionado entre a sobrevivência imediata e a possibilidade concreta de frequentar a EJA. Assim, a redução das matrículas não expressa a inexistência de demanda; antes, revela o deslocamento desse público para dinâmicas laborais que tornam o acesso e a permanência na modalidade ainda mais desafiadores.

De fato, o Brasil ainda convive com um enorme contingente de adultos sem a escolarização básica completa e os dados atuais enfatizam a dimensão da questão. Quase metade da população acima de 25 anos (49,2%) não concluiu a Educação Básica, o que corresponde a cerca de 65 milhões de pessoas. Mesmo considerando apenas a conclusão do Ensino Fundamental, a meta de universalização está longe de ser atingida. Em 2023, apenas 54,5% das pessoas a partir de 25 anos de idade havia concluído pelo menos o Ensino Médio — ou seja, 45% dessa população segue sem finalizar a etapa básica obrigatória (INEP, 2024b).

Em termos comparativos com países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os resultados brasileiros apontam um cenário alarmante, já que em países do bloco a média de adultos sem Ensino Médio completo

são significativamente menores. Um olhar mais atento revela disparidade significativa na conclusão da Educação Básica entre o Brasil e a OCDE, sublinhando um desafio multifacetado. Dados do Censo 2022 indicam que 13,1% dos brasileiros com 25 anos ou mais não possui instrução ou têm apenas o Ensino Fundamental, completo ou incompleto (INEP, 2023).

Gráfico 2 — Comparação entre o Brasil e a média dos países da OCDE quanto ao percentual de adultos que não concluíram a Educação Básica



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados de IBGE (2023b).

Já uma perspectiva mais abrangente, alinhada às métricas da OCDE, mostra que 32,4% dos brasileiros na mesma faixa etária não completou o Ensino Médio em 2019. Dentro desse grupo, 25,5% não frequentava a escola e não havia completado essa etapa. Em contraste, a média da OCDE para adultos de 25 a 64 anos sem diploma de EM era de 21% em 2020, caindo para 14% entre os jovens adultos (25-34 anos) em 2022. Observa-se ainda que a taxa de não conclusão, no Brasil, é 1,2 a 1,5 vez maior do que a média dos países considerados desenvolvidos (IBGE, 2023b).

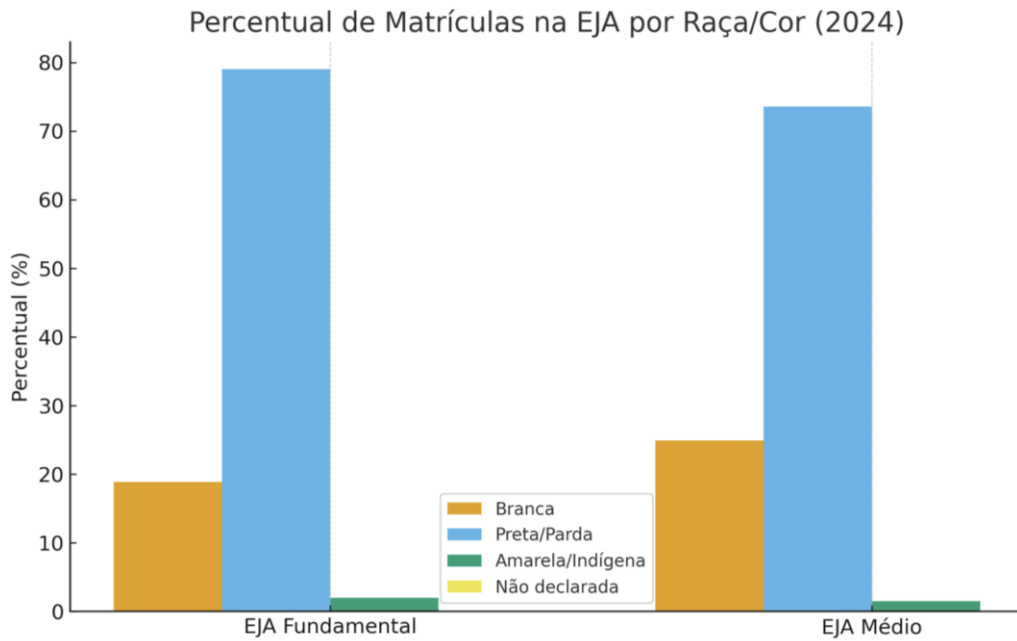
Tal déficit educacional reflete um histórico de desigualdades e explica, em parte, a importância da EJA como política de reparação. Contudo, o paradoxo é evidente: há milhões de brasileiros que poderiam buscar a modalidade, mas o sistema vem recebendo cada vez menos alunos. A título de ilustração, o Ministério da

Educação estimou que em 2024 mais de 68 milhões de pessoas acima de 18 anos estavam fora da escola sem ter concluído a Educação Básica (Brasil, 2024). Frente a um gigantesco público em potencial, o alcance de 2,4 milhões de matrículas é ínfimo, sugerindo que a EJA seja subaproveitada; que não atraia, tampouco retenha, aqueles que mais precisam dessa oportunidade de educação.

Quando se analisa os perfis dos alunos da EJA, apresentam-se desigualdades renitentes. No âmbito geográfico, a demanda concentra-se nas regiões historicamente menos favorecidas: o Nordeste conta com o maior número de matrículas (cerca de 1,2 milhão em 2024), seguido pelo Sudeste (cerca de 580 mil); as regiões Norte (275 mil), Sul (206 mil) e Centro-Oeste (127 mil) abrigam contingentes bem menores. Esse padrão reflete o legado de disparidades regionais — o Nordeste, que por décadas exibiu os menores índices de escolarização, ainda concentra a maior demanda por EJA. Entretanto, mesmo lá houve redução de 90 mil alunos em 2024, comparado ao ano anterior, afirmando que nenhuma região está imune.

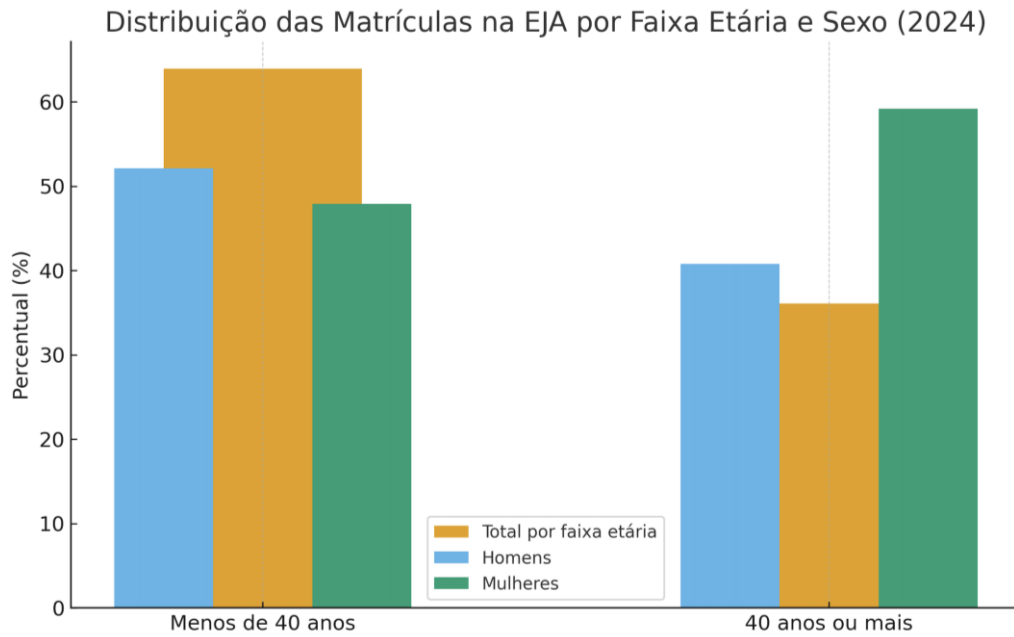
No recorte racial, os dados do Censo Escolar 2024 escancaram a dimensão da desigualdade educacional no Brasil. Os alunos identificados como pretos ou pardos representam a esmagadora maioria das matrículas: 79% no nível fundamental e 73,6% no médio. Em contrapartida, estudantes brancos correspondem a apenas 18,9% da EJA no fundamental e 24,9% no médio (INEP, 2025b). Esses números revelam que a população negra e parda — historicamente alijada do pleno direito à educação — ainda configura o maior público da EJA, o que desnuda a faceta racial da desigualdade educacional brasileira. A sobrerrepresentação de pretos e pardos entre seus alunos reflete o racismo estrutural nas políticas de educação e de trabalho, que negou a milhões de descendentes de escravizados o acesso à escolarização básica ao longo de gerações.

Gráfico 3 — Percentual de matrículas na EJA de níveis Fundamental e Médio no Brasil em 2024, segundo cor e raça



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados de INEP (2025b).

Em relação ao gênero, observa-se um padrão interessante que varia conforme a faixa etária. Entre os estudantes com menos de 40 anos, os homens são maioria, representando 52,1% das matrículas. Já entre os estudantes acima de 40 anos, as mulheres predominam, correspondendo a 59,2% das matrículas (INEP, 2024a). Essa diferença pode ser explicada por diversos fatores: muitas mulheres retomam os estudos após criar os filhos, quando estes já estão mais independentes; ao mesmo tempo, buscam melhorar sua qualificação para o mercado de trabalho ou realizam um projeto adiado de conclusão da escolarização básica. Entre os mais jovens, a predominância masculina pode estar associada a trajetórias escolares marcadas por maior índice de reprovação e evasão no ensino regular.

Gráfico 4 — Número de matrículas na EJA no Brasil em 2024, segundo faixa etária e sexo

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados de INEP (2024a).

Já quanto à faixa etária, a EJA atende hoje predominantemente um público mais jovem do que se costuma imaginar: de acordo com o Censo Escolar 2024, 63,9% dos alunos têm menos de 40 anos, contrariando a representação comum de que a modalidade seria voltada exclusivamente para pessoas de meia-idade ou idosas. Mais surpreendente ainda é o dado de que mais de 600 mil matrículas são de menores de 20 anos, o que evidencia um fenômeno de “juvenilização” da EJA — jovens que deveriam estar no ensino regular acabam migrando precocemente para a modalidade, muitas vezes por repetências, evasões temporárias ou inadequação ao ritmo e formato da escola convencional. Pessoas acima de 40 anos, por sua vez, representam 36,1% das matrículas, embora o discurso público frequentemente os coloque como o público-alvo prioritário da EJA.

Esses perfis — majoritariamente negros, de baixa renda, com idade variada e residentes em territórios com alto índice de vulnerabilidade — reforçam o entendimento de que a EJA é um instrumento de equidade social, atendendo grupos populacionais que foram excluídos do ensino regular por condicionantes socioeconômicas, raciais e territoriais. Em outras palavras, observa-se que ela tem classe social, cor e localidade bem demarcadas: é frequentada mormente por sujeitos provenientes das parcelas da sociedade historicamente espoliadas.

Considerando o cenário exposto, os desafios para ampliar o acesso e garantir a permanência na EJA são numerosos. Estudos de autores como Miguel Arroyo, (2005; 2007; 2010) amparam hipóteses que dialogam com esses índices, a começar pela falta de busca ativa e de divulgação: não há campanhas públicas eficazes que informem e atraiam novos alunos, de modo que muitos potenciais interessados sequer sabem que têm direito a retomar os estudos. Ademais, mesmo quando procuram vagas, deparam-se com ofertas pouco flexíveis — geralmente aulas presenciais noturnas, das 19h às 23h, em escolas distantes de onde moram. Esse descompasso entre demanda e oferta impõe barreiras logísticas que excluem justamente aqueles que trabalham durante o dia e/ou precisam cuidar da família.

Em relação à permanência, a alta evasão está diretamente ligada às condições de vida de seus estudantes. Na EJA, em geral não há “alunos” de perfil “tradicional”, mas sim trabalhadores que estudam. Logo, qualquer adversidade no trabalho ou no âmbito familiar tende a se interpor entre eles e a escola. Além disso, a rigidez do modelo predominante (com jornadas de aula prolongadas em horário noturno fixo) pouco dialoga com a realidade desses sujeitos, que precisam conciliar com o estudo o emprego, cuidados com os filhos, saúde, vida pessoal, longos deslocamentos, entre outros âmbitos.

A falta de apoio financeiro e instrumental também pesa: muitos não conseguem arcar com transporte, adquirir materiais didáticos, ou mesmo abdicar de horas de trabalho remunerado para frequentar a escola. Soma-se a isso o histórico de insucesso escolar que grande parte carrega — repetências, defasagem série-idade, experiências de discriminação racial ou de classe na escola regular —, gerando baixa autoestima acadêmica e pouca expectativa de êxito, fatores que contribuem para novos abandonos.

Vale ressaltar que muitas dessas adversidades estão imbricadas em questões socioeconômicas estruturais. A EJA carrega a marca de uma dívida social histórica: é frequentemente a modalidade que acolhe aqueles que foram excluídos de forma cumulativa e sistemática — por serem pobres, negros, moradores de periferias urbanas ou áreas rurais remotas, trabalhadores precoces, mulheres que precisaram interromper os estudos devido à maternidade, pessoas em situação de vulnerabilidade e/ou em conflito com a lei. A sobrerrepresentação de pretos e pardos entre os não alfabetizados e entre os alunos da EJA reflete o racismo histórico nas políticas de

educação e de trabalho, que negou a milhões de descendentes de escravizados o acesso à escolarização básica, como já exposto.

Nesse sentido, os obstáculos não se restringem ao âmbito pedagógico, mas dialogam com políticas sociais mais amplas. A ausência de creches e educação regular para filhos de alunos da EJA, por exemplo, afeta a sua frequência; a falta de políticas de emprego e renda dificulta que priorizem os estudos; a violência urbana ou rural e a insegurança também impactam a disposição de frequentar a escola à noite. Portanto, enfrentar os desafios da EJA requer uma visão interseccional: a articulação entre políticas de educação, assistência social, saúde, segurança pública e trabalho, de forma a construir soluções integradas para os problemas complexos que cercam seus estudantes.

Não obstante o panorama desafiador, observa-se também algumas ações recentes voltadas a revigorar a EJA. Em 2024, o MEC lançou o Pacto Nacional pela Retomada da EJA (Pacto EJA), destinando recursos federais expressivos (R\$120 milhões em 2024, valor seis vezes superior à média anual desde 2017) e incentivando redes estaduais e municipais a reabrir turmas e ofertar modalidades mais flexíveis. A meta anunciada pelo programa é criar 3,3 milhões de novas matrículas até 2026, o que, se alcançado, poderá reverter a curva descendente de matrículas (Brasil, 2024).

Outrossim, algumas experiências inovadoras têm ocorrido, como a expansão da EJA integrada a cursos técnicos profissionalizantes — a Educação de Jovens e Adultos com Formação Técnica (EJATEC) — em Estados como Maranhão e Piauí, entre outras localidades, e a oferta de EJA na modalidade Educação à Distância (EAD) ou semipresencial, visando maior flexibilidade. Não por acaso, entre 2013 e 2023 houve um ligeiro aumento percentual das matrículas de EJA integradas à formação profissional (de 2,8% para 4,7% do total), segundo dados consolidados pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica, do Instituto Todos pela Educação, parte da amostra da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) (Anuário, 2023). Isso indica a busca por maior atratividade e utilidade dos cursos para os alunos, ao combinar elevação de escolaridade com qualificação para o trabalho.

Ainda de acordo com o Anuário algumas unidades da Federação — Alagoas, Goiás e Piauí — conseguiram combater a tendência de queda e aumentaram suas matrículas de EJA na última década, possivelmente graças a políticas locais (campanhas de busca ativa, parcerias com movimentos sociais, diversificação de

oferta) (Anuário, 2023). Essas iniciativas mostram que é possível inovar e avançar, mas precisam ser ampliadas e sustentadas. Afinal, como pontua Arroyo, não basta tratar a modalidade como política compensatória ou supletiva, é preciso a integrar numa agenda de equidade e educação permanente, reconhecendo o direito de aprender ao longo da vida (Arroyo, 2007; 2010). A EJA hoje, com todas as suas cores (diversidade de sujeitos), formas (modalidades, programas) e tons (vozes e narrativas de luta), constitui um campo estratégico para a democratização educacional no Brasil. Porém, desde que os desafios de acesso, permanência e qualidade sejam enfrentados com seriedade, investimento e compromisso político contínuo.

A trajetória aqui reconstituída revela um padrão persistente: a EJA historicamente habita a periferia das políticas educacionais brasileiras, alternando momentos de visibilidade (geralmente associados a projetos políticos específicos) e longos períodos de invisibilização e precarização. Para compendiar os elementos centrais desse percurso histórico e explicitar como cada conjuntura impactou a formação e a atuação dos professores, a Tabela 1, a seguir, organiza cronologicamente os principais marcos, identificando as características de cada período e seus desdobramentos para a docência na EJA. A síntese busca evidenciar que a formação de seus professores nunca foi uma prioridade consistente das políticas públicas, lacuna que reverbera até hoje nas condições de trabalho e no reconhecimento profissional dos educadores da modalidade.

Tabela 1 — Marcos históricos das políticas públicas

| Período | Marco histórico | Características centrais | Impactos para a formação docente |
|----------------------------|--|--|---|
| 1940 a 1964 | Campanhas de alfabetização (CEAA, MEB, MCP) | Projetos massivos, politizados, ligados a movimentos sociais; forte influência de Freire no início dos anos 1960 | Formação pautada na educação popular; enfoque comunitário e emancipador |
| 1964 a 1985 | Ditadura Militar – MOBRAL | Centralização, tecnicismo, forte controle estatal; alfabetização funcional | Formação instrumental e despolitizada; ruptura com projetos emancipatórios |
| 1985 a 2000 | Redemocratização e LDB/1996 | Reconhecimento da EJA como modalidade; PNADs revelam déficit educacional; início das políticas continuadas | Avanço do conceito de formação continuada; tímida institucionalização |
| 2000 a 2010 | Programas federais: Brasil Alfabetizado, PROEJA, Alfasol | Expansão de matrículas; integração com formação profissional; programas nacionais de grande escala | Formação fortalece identidade docente; redes implementam HTPCs específicos |
| 2011 a 2016 | Consolidação e início da retração | Aumento da oferta EJA-EM; políticas de inclusão e diversidade | Formação docente se diversifica; maior presença de estudos sobre trajetórias |
| 2017 a 2023 | Retração e invisibilidade | Fortíssima queda de matrículas; fechamento de turmas e escolas; ausência de políticas estruturais | Precarização da formação; professores atuam sem apoio institucional; fortalecimento das resistências docentes |

Fonte: Elaboração própria.

Por fim, cabe destacar que o panorama histórico e político da EJA fornece as bases para a compreensão dos indivíduos que ensinam e dos que aprendem nessa modalidade, assim como das representações sociais que a partir deles são construídas. No próximo capítulo o foco recairá sobre a análise desses sujeitos — em especial os docentes — e das representações constituídas nesse quadro histórico-político, suas experiências na modalidade e elementos que definem as significações que permeiam os sujeitos, a prática, a identidade e a EJA em si.

Capítulo 2

OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

“O essencial é invisível aos olhos.”

(Antoine de Saint-Exupéry,
O pequeno príncipe, 1943/2018)

A célebre frase de Antoine de Saint-Exupéry em *O pequeno príncipe* (2018) nos ensina que os significados mais profundos das coisas não se encontram em sua aparência, mas na forma como as compreendemos — nas relações que estabelecemos com elas e no modo como as integramos à nossa experiência de mundo. Essa reflexão anuncia um princípio fundamental da Teoria das Representações Sociais (TRS): aquilo que sabemos, cremos ou julgamos conhecer é construído no tecido das relações sociais, mediado por símbolos, imagens, afetos e memórias.

A partir dessa ideia, podemos nos aproximar do importante conceito formulado por Serge Moscovici (2003) e aprofundado por Denise Jodelet (2017): as representações sociais são formas de conhecimento socialmente produzidas, transformadas e compartilhadas, que orientam comportamentos, práticas e discursos, constituindo um elo entre o saber e a experiência cotidiana. Não se trata de percepções estritamente individuais, mas de modos coletivos de construir a realidade, de organizar o mundo e de o tornar compreensível e comunicável. Segundo Hugo Leonardo Dias, com base em Moscovici, essas representações possuem um “status simbólico”, estabelecido e difundido através da comunicação, influenciando diretamente as práticas sociais e educacionais (Dias, 2023).

No campo educacional, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), as representações sociais assumem um papel significativo, pois atravessam e modelam o olhar sobre quem são os estudantes dessa modalidade, o que podem aprender e como devem ser ensinados. Miguel Arroyo nos propõe deslocar esse olhar: em *Passageiros da noite* (2017), ele convida a enxergar os sujeitos da EJA como portadores de histórias interrompidas, mas não vencidas. São vidas que (re)existem nos breves espaços da escola noturna, nos intervalos de uma trajetória dura marcada pelo trabalho, pela exclusão e pela luta — não somente

existem, mas insistem em existir. Já em *Vidas reexistentes* (2023), o autor oferece uma chave potente: os estudantes da EJA não chegam à escola como páginas em branco, mas sim repletos de saberes, vivências e resistências; ensinar, nesse contexto, é também aprender com esses saberes insurgentes (Arroyo, 2017; 2023).

Assim, o papel do professor na EJA é profundamente atravessado pelas representações sociais que ele carrega e constrói. Quando reconhece os estudantes como sujeitos de direito, de desejo e de saber, o educador reconfigura não apenas sua prática pedagógica, mas também sua própria identidade profissional. Nesse caso, ele se torna um mediador de sentidos — alguém capaz de ler os silêncios, de escutar as histórias que chegam com a noite e de promover o encontro entre o conhecimento científico e os saberes da experiência.

Como aponta Arroyo (2017), trata-se de formar os professores para educar com a vida e não apenas para a vida. Dias, referindo-se a estudos de Novaes (2015) e de Gonçalves e Sousa (2015), afirma que a subjetividade social do docente, como expressão de suas representações sociais, é fundamental para a compreensão das atuações educativas e das dinâmicas relacionais no ambiente escolar (Dias, 2023). Tal perspectiva exige refletir não apenas sobre o que os professores da EJA ensinam, mas como eles representam seus estudantes — e como eles próprios pensam a sua prática. É nesse campo simbólico de disputas, tensões e ressignificações que este capítulo se insere, buscando desvendar as tramas de significados que permeiam a docência na EJA.

Nos tópicos a seguir, aprofundaremos o conceito de representações sociais em sua gênese e desenvolvimento, articulando-o ao campo educacional. Em seguida, localizaremos a EJA como território de disputas simbólicas, no qual se atualizam sentidos sobre juventude, vida adulta, escolarização e emancipação. Por fim, discutiremos como tais representações afetam a identidade docente e as práticas escolares, e de que maneira elas podem ser tensionadas a partir de uma escuta comprometida com a dignidade dos sujeitos que ali reexistem — nas palavras de Arroyo, “passageiros da noite que se recusam ao apagamento” (Arroyo, 2017, p.48).

2.1 A teoria das representações sociais

A teoria das representações sociais foi formulada inicialmente por Moscovici na década de 1960, e oferece uma perspectiva psicossocial para a compreensão de como o conhecimento é construído e compartilhado socialmente. O autor define representações sociais como uma modalidade particular de conhecimento, cuja função é a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos. Em outras palavras, são formas de saber do senso comum, produzidas coletivamente, que orientam práticas e interações (Moscovici, 2003).

Essas representações não são meras opiniões individuais, mas sim construções coletivas que permitem a um grupo tornar compreensível a realidade vivida e falar sobre ela. Jodelet aprofunda o conceito ao descrever como sistemas interpretativos que configuram a realidade, englobando crenças, valores, imagens e atitudes compartilhadas — sistemas tais dinâmicos e flexíveis, continuamente negociados e retrabalhados conforme os contextos e as interações sociais (Jodelet, 2017).

Um aspecto central da teoria é seu caráter dialógico e contextual. Ivana Marková enfatiza que as representações sociais têm natureza dialógica, isto é, são ativamente construídas e reconstruídas nos processos de troca e confronto de significados. Por meio desse diálogo, os grupos sociais lidam com tensões, mudanças culturais e históricas, definindo assim suas identidades coletivas (Marková, 2017). No campo educacional, essa abordagem mostra-se especialmente pertinente: as representações partilhadas entre educadores influenciam diretamente as práticas pedagógicas e as expectativas em sala de aula. Em outras palavras, as representações sociais operam como filtros que moldam as percepções dos educadores sobre seus alunos e suas capacidades, revelando mecanismos que podem perpetuar desigualdades — daí a importância de reconhecer e tensionar essas representações para promover uma educação mais equitativa.

Conforme António Nóvoa reforça, a identidade profissional docente é profundamente dinâmica, sendo redefinida continuamente pelas interações com os estudantes, pelas experiências pessoais do professor e pelas expectativas sociais em

torno da profissão (Nóvoa, 2009). Compreender as representações sociais, portanto, implica analisar seu impacto sobre os sujeitos e as instituições educacionais.

No caso da EJA, por exemplo, as representações acerca de quem são seus alunos — e do próprio valor da modalidade — podem influenciar a práxis pedagógica cotidiana e as políticas institucionais. Reconhecê-las e problematizá-las fornece subsídios importantes para o desenvolvimento de práticas educativas mais democráticas e emancipadoras, em especial considerando a especificidade histórico-social dos educandos da EJA. Em suma, esse referencial teórico oferece lentes para enxergar criticamente as concepções compartilhadas em um ambiente de educação de jovens e adultos, bem como suas implicações na identidade e nas ações dos professores.

2.2 O sujeito da EJA: Identidade docente e reconhecimento

No âmbito da EJA, ao longo da história foram construídas diversas representações sociais sobre seus sujeitos — tanto estudantes quanto educadores. Frequentemente o olhar social carregou estigmas em relação a seus alunos, vistos por vezes como “atrasados”, “fracassados escolares”, “desmotivados” ou “carentes” — estereótipos que desqualificam suas capacidades e trajetórias. Em outros momentos, proliferaram-se visões romantizadas que os retratam como heróis resistentes, porém sem que isso se traduza em políticas públicas e práticas efetivas de inclusão. Como vimos anteriormente (no Capítulo 1), e na obra *Passageiros da noite*, Arroyo (2003; 2017) busca romper com esse olhar reducionista sobre o aluno da EJA, ressaltando a necessidade de o reconhecer em sua plena dignidade e potência.

Quando voltamos o foco para os educadores da EJA — os sujeitos docentes da modalidade —, percebemos que também sobre eles incidem representações sociais marcadas pela desvalorização e pela invisibilidade. O perfil dos seus professores, conforme o Censo Escolar 2024, é bastante diverso em termos de escolaridade, tempo de experiência e vínculos de trabalho (INEP, 2025c). Entretanto, lecionar na EJA raramente foi uma escolha inicial de carreira: muitos docentes foram assim designados por necessidade do sistema, como complemento de carga horária

ou etapa final de trabalho, e não por opção deliberada. É comum que a modalidade funcione no período noturno, levando muitos profissionais a acumularem expedientes — ensinando no ensino regular pela manhã/tarde e na EJA à noite. Essa dupla (às vezes tripla) jornada acarreta desgaste físico e emocional significativo, reduzindo o tempo para planejamento e formação continuada, e afetando a qualidade de vida, pessoal e profissionalmente.

Como coloca Arroyo: “Os docentes que chegam às salas da EJA também são passageiros da noite. Compartilham com seus educandos o cansaço das jornadas diurnas [...] trazendo as mesmas incertezas e as mesmas esperanças daqueles a quem ensinam” (Arroyo, 2017, p.40). Em consequência, consolida-se um quadro de precarização do trabalho, expresso em alta rotatividade de professores, baixa atratividade da modalidade para educadores experientes (muitos veem a atuação na EJA como um “bico” ou atividade de menor prestígio) e dificuldade em construir projetos pedagógicos de longo prazo nas escolas.

No que tange à formação profissional, a maioria dos professores da EJA provém de licenciaturas tradicionais (letras, matemática, história) pensadas para a educação básica regular. Poucos tiveram, em sua formação inicial, alguma preparação específica para a educação de adultos — as licenciaturas raramente ofertam disciplinas voltadas à EJA e, mesmo nos cursos de pedagogia, o tema costuma ser tratado superficialmente. Como resultado, muitos docentes ingressam na EJA replicando metodologias concebidas para crianças e adolescentes, o que dificilmente se mostra adequado ao público adulto. Já a formação continuada, esta tem sido, historicamente, esporádica e insuficiente: iniciativas governamentais como o PROEJA, cursos do MEC via TV Escola ou materiais de “supletivo” até alcançaram alguns docentes, mas não se consolidaram como política permanente.

Não surpreende, portanto, que documentos oficiais e pesquisas identifiquem a formação docente como um “ponto fraco” da EJA — é notável que, : “embora 75% dos professores da EJA possuam curso superior, a maioria deles percebe que sua formação não foi adequada para as especificidades dessa modalidade” (Aguiar *et al.*, 2025, p.20), como destaca um diagnóstico recente, evidenciando uma lacuna formativa importante.

Diversos autores têm oferecido críticas e subsídios teóricos para entendermos que a EJA não pode ser pensada de forma dissociada da formação docente. O educador de jovens e adultos precisa dominar saberes pedagógicos específicos, transitar entre a cultura escolar e a do trabalho/comunidade, bem como acreditar no potencial dos seus alunos — construindo, ele próprio, uma identidade profissional orientada pelo compromisso social e pela reflexividade. Assim, acredita-se que as políticas públicas de EJA somente se concretizarão em práticas emancipatórias se houver professores com esse perfil, capazes de responder às necessidades dos educandos e, em última instância, corrigir a dívida histórica que o país tem com milhões de brasileiros excluídos do direito à educação — os quais, não por acaso, são majoritariamente mulheres, pessoas periféricas e/ou negras.

Na sociedade brasileira contemporânea, colocam-se aos professores demandas cada vez mais amplas e complexas. No colapso das antigas certezas morais, espera-se que eles cumpram funções antes atribuídas à família e a outras instituições sociais; que respondam à necessidade de afeto dos alunos; que resolvam os problemas da violência, das drogas e da indisciplina; que preparem melhor os alunos nos conteúdos tecnológicos e científicos para que enfrentem um mundo competitivo; que restaurem culturas e identidades perdidas em meio às desigualdades; que gerenciem as escolas com recursos cada vez mais escassos; e que trabalhem em horários paulatinamente mais fragmentados.

Em que pese a relevância de todas essas demandas, não se pode exigir que os professores, individualmente, deem conta de tamanha missão. Espera-se, isso sim, que coletivamente sejam capazes de apontar caminhos institucionais para o enfrentamento desses desafios. Nesse contexto repleto de obstáculos, a formação docente específica para atuar na EJA permanece como um campo permeado por desafios históricos, alguns avanços significativos e muitas lacunas persistentes. Ao longo das últimas décadas, observam-se esforços para superar as antigas práticas compensatórias, assistencialistas e fragmentadas, buscando construir uma profissionalização docente capaz de reconhecer as singularidades dos sujeitos educandos e do contexto educativo da modalidade. O que se vê, porém, é que apesar de muitas iniciativas positivas, ainda há bastante a se avançar na consolidação de uma cultura formativa sólida para a EJA (Carrara, 2019).

Diante de todo esse cenário, torna-se necessário um olhar teórico que aprofunde a compreensão sobre quem são, de fato, os sujeitos da EJA — em especial o professor enquanto persona histórico-social. Para isso, discutiremos as categorias de historicidade e experiência, fundamentais para a compreensão da identidade docente na EJA em sua complexidade, mantendo a centralidade das representações sociais e agregando novas camadas de análise.

2.3 A historicidade como categoria de análise na EJA: Rupturas, memórias e continuidades

Em contextos marcados pela exclusão escolar e pela negação histórica de direitos sociais — como foi visto ser o caso da EJA —, a compreensão dos fenômenos educacionais ganha contornos éticos e políticos. Não se trata apenas de historicizar o conhecimento escolar formal, mas de abrir espaço para as experiências históricas dos sujeitos populares, cujas narrativas foram tantas vezes desconsideradas pela escola. Como bem observa François Dosse, “a historicidade impõe o reconhecimento de que os sentidos atribuídos aos acontecimentos não são imanentes a eles, mas construídos social e culturalmente pelos sujeitos históricos” (Dosse, 2010, p.47). Nesse sentido, o projeto de vida de um educando da EJA não pode ser visto como ausência ou desvio, mas como construção ativa, que se realiza no confronto entre memórias individuais, desigualdades estruturais e a possibilidade de projetar futuros.

Essa tessitura entre memória, tempo vivido e ação se revela na ideia de que os indivíduos se reconhecem como parte de uma história — mesmo que esta tenha sido marcada por exclusões. Paul Ricoeur contribui ao afirmar que “a experiência da historicidade é inseparável do exercício da memória e da narração: é por meio dela que o ser humano se reconhece como agente e herdeiro de um tempo que o antecede” (Ricoeur, 1994, p.98). A EJA, nessa direção, pode se constituir como espaço de reativação da memória, de reconciliação com a própria trajetória e de construção de novos começos.

É preciso ainda destacar que negar a historicidade dos sujeitos, das instituições ou dos saberes é, como assinala Marilena Chauí, um gesto de apagamento: “[...] naturalizar uma instituição é recusar-lhe a historicidade. É negar que ela tenha sido

criada por determinadas práticas sociais, num dado contexto histórico, e que pode ser modificada ou superada” (Chauí, 2000, p.354). Compreender a escola — e, mais especificamente, a EJA — como um espaço de transformação exige reconhecer sua constituição histórica, atravessada por conflitos de raça, classe, gênero e geração. É justamente por meio desse olhar que a docência na EJA adquire potência: ao fazer-se mediadora de trajetórias e de sentidos em um presente que se abre à possibilidade de esperar, o ato educativo torna-se um gesto profundamente histórico e transformador.

Portanto, a compreensão da identidade docente na EJA não pode prescindir de uma análise que contemple a dimensão da historicidade das representações sociais. De acordo com Lúcia Villas Bôas (2014), essas representações possuem uma propriedade paradoxal: elas se modificam de acordo com os contextos sócio-históricos e com as diferentes temporalidades, mas permanecem tributárias do passado sob a forma de ancoragem. Nas palavras da autora, há um “entrelaçamento das diferentes temporalidades” (Villas Bôas, 2014, p.588) que pode ser analisado a partir dos processos de objetivação e de ancoragem, com o objetivo de “transformar em familiar aquilo que é estranho” (*Ibid.*). Essa característica é crucial para irmos além de uma análise meramente descritiva, permitindo uma interpretação mais profunda dos significados que os professores da EJA atribuem a si mesmos e à sua prática.

A autora adverte que “o estudo da historicidade das representações sociais, não obstante sua importância para a compreensão dos processos de gênese e de construção da estabilidade dos conteúdos representacionais, constitui um aspecto que, sem ser novo, ainda resta pouco explorado [...]” (Villas Bôas, 2014, p.587), e tal desatenção pode levar a pesquisas que as tratem como um fenômeno “anistórico”, comprometendo a capacidade interpretativa dos resultados. Portanto, negligenciar a dimensão histórica na análise das representações sociais de docentes de EJA pode conduzir a uma descrição superficial dos fenômenos observados.

Villas Bôas postula que a historicidade das representações sociais é um pilar fundamental para a compreensão dos processos de reapropriação de significados que, embora historicamente consolidados, manifestam-se na contemporaneidade. Em sua visão, as representações não são entidades estáticas, mas o resultado de uma complexa tecelagem entre conteúdos advindos de distintos períodos históricos e aqueles gerados por novos cenários (Villas Bôas, 2014). Essa perspectiva é fulcral,

dado que permite ir além da simples descrição, possibilitando um entendimento mais aprofundado dos sentidos e valores que os professores da EJA atribuem a si mesmos e à sua prática.

A contínua reapropriação de significados pode, sutilmente, reforçar sentidos antigos ou, inversamente, constituir um espaço de resistência e ressignificação — influenciando a maneira como os docentes internalizam sua identidade profissional e como o papel do educador de jovens e adultos é percebido pela sociedade. Isso sugere que compreender os desafios atuais da EJA exige analisar a maneira como narrativas e conteúdos históricos são ativamente revividos e reinterpretados no presente.

Uma análise que não contemple a historicidade das representações sobre a EJA e seus profissionais corre o risco de não captar as camadas profundas de significado que informam a identidade e a prática docentes. Afinal, as representações não surgem do nada: elas são produtos de processos históricos e sociais complexos, continuamente retrabalhados ao longo do tempo. Villas Bôas (2014) reitera que tais representações operam por meio de dois mecanismos psicossociais essenciais: a objetivação e a ancoragem.

A objetivação torna concreto o que era abstrato, materializando em imagens ou metáforas as concepções sobre um objeto social. Para o professor de EJA, por exemplo, a objetivação manifesta-se na cristalização de ideias abstratas sobre o docente em imagens concretas que circulam no senso comum e no imaginário dos próprios educadores. Já a ancoragem integra o objeto representado a um sistema de categorias e crenças preexistentes, permitindo que novos significados se alojem em estruturas cognitivas familiares. No contexto deste estudo, a ancoragem ocorre quando a experiência de atuar na modalidade é assimilada a categorias já estabelecidas sobre o que é ser professor (Villas Bôas, 2014).

A aplicação desses mecanismos nos mostra como as representações sobre o educador de EJA são construídas, mantidas e, muitas vezes, resistentes à mudança. Em síntese, incorporar a historicidade na análise — isto é, reconhecer as raízes históricas e culturais das imagens e concepções sobre a EJA — enriquece enormemente nossa interpretação da identidade docente e das dinâmicas psicossociais dessa modalidade de ensino.

2.4 A experiência e o saber de experiência na formação docente

No referencial teórico apresentado, o conceito de experiência adquire um sentido polissêmico, distinto do mero acúmulo de vivências ou de informações. Para Jorge Larrosa Bondía, experiência é aquilo que nos acontece e nos transforma; é o que nos toca, o que nos impacta, deixando marcas e ensinamentos em nossa trajetória. E experiência não é informação: em contrapartida, o excesso de informação em si não constitui experiência — na verdade, a informação constante pode até impedir que ela ocorra, pois “a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência” (Bondía, 2002, p.21).

Vivemos numa sociedade saturada de informação, mas cada vez mais pobre em experiência. A experiência requer tempo, requer pausa, requer disponibilidade para ser afetado pelo que nos acontece. Exige o que Bondía (2002) chama de “princípio de interrupção”: parar, escutar, olhar, sentir devagar. É exatamente isso que os professores da EJA fazem quando, diante de um aluno marcado pela exclusão escolar, escolhem não ver um déficit, mas uma potência a ser liberada. Essa escolha não vem de um manual — ela nasce da experiência acumulada, do encontro reiterado com a humanidade do outro.

Desse modo, o saber da experiência não pode ser separado do sujeito que o vive; trata-se de um conhecimento intrinsecamente ligado à vida e à trajetória de cada pessoa. Como afirma Bondía, “o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (Bondía, 2002, p.21) — é o que emerge do encontro entre o saber e a existência concreta, singular e situada de cada indivíduo. Se “a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece” (*Ibid.*), então duas pessoas, ainda que enfrentem igual acontecimento, não realizam a mesma experiência nem extraem dele os mesmos aprendizados. Cada um atribui significados únicos ao vivido, de acordo com sua história, sensibilidade e contexto.

Logo, o saber de experiência não é generalizável nem transferível. Um indivíduo não pode ensinar a outro o que viveu. Ele pode narrar sua trajetória, oferecer suas interpretações, mas a experiência que o constituiu é dele e intransferível. Como diz Pierre Dominicé, é um “saber encarnado” — ele não está separado do sujeito que o viveu; ele habita o corpo, a memória, a sensibilidade de quem o construiu (Dominicé,

2006). Quando a Professora 6 diz “*eu acho que eu virei gente na EJA*”, ela não está afirmando que aprendeu técnicas pedagógicas. Ela está dizendo que a experiência a transformou ontologicamente. Ela não é mais a mesma pessoa que era antes de ser professora da EJA — e esse saber de transformação não cabe em apostilas.

Aqui reside uma tensão epistemológica fundamental que atravessa toda a política de formação docente no Brasil: a lógica hegemônica valoriza o conhecimento acadêmico (universal, generalizável, transmissível) em detrimento do saber de experiência (singular, contextual, encarnado). Não se trata de opor um ao outro — ambos são necessários e se complementam —, o problema é que as políticas públicas de formação continuada invisibilizam sistematicamente o saber que nasce da prática docente. Os programas de “capacitação” partem do pressuposto de que o professor é um receptáculo vazio que precisa ser preenchido por especialistas externos. Pacotes pedagógicos, formações EAD massificadas: tudo isso o desqualifica como sujeito epistêmico. Como se ele nada soubesse — como se seus 15, 20, 30 anos de sala de aula não tivessem produzido conhecimento legítimo sobre o ato de educar.

Esta pesquisa, ao dar voz aos professores da EJA, revela exatamente o contrário: eles sabem. E sabem coisas que nenhum curso pode ensinar. O Professor 5, quando fala em “*permitir-se contaminar*”, está formulando uma pedagogia da contaminação que não consta na obra de Paulo Freire (embora dialogue com ela). É uma sabedoria que nasceu do “estar com”, do deixar-se atravessar pelo outro. A Professora 3, ao dizer “*ele não vem zerado, ele vem com uma carga de conhecimento que precisa ser validado*”, está enunciando uma epistemologia do reconhecimento — ela sabe, porque viveu, que o aluno da EJA não é tábula rasa, mas sujeito de saber. Novamente, essa compreensão não veio de curso de formação, veio de anos escutando histórias de vida, reconhecendo saberes não escolares, aprendendo com quem deveria “apenas” ser ensinado.

Assim, no âmbito da formação de educadores, reconhecer a dimensão da experiência significa valorizar os saberes construídos ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, para além dos conteúdos formais. Carmen Cavaco argumenta que a formação é um processo muito amplo, que se confunde com as vivências pessoais do sujeito. Em uma investigação com adultos pouco escolarizados, a autora constatou que esses sujeitos possuíam saberes diversificados e multidimensionais,

resultantes de processos de formação experiencial ocorridos “em todos os tempos e espaços da sua vida” (Cavaco, 2016, p.951).

Valorizar o saber de experiência é, também e portanto, um ato político de resistência à lógica neoliberal que trata o professor como mero executor de políticas desenhadas alhures. É recusar a proletarização docente. É afirmar que ensinar EJA por anos produziu no educador um conhecimento que nenhum doutor pode ensinar — porque esse conhecimento só existe encarnado em quem viveu.

Essa perspectiva amplia a noção de aprendizagem, mostrando que mesmo fora da escola — ou em contextos de baixa escolarização formal — os indivíduos constroem conhecimentos valiosos por meio da experiência cotidiana. No caso dos professores, suas vivências, suas lutas, conquistas e desafios ao longo da vida formam um repertório de saberes que informa sua prática docente e influencia a maneira como enxergam seus alunos e a si mesmos como educadores.

Em contrapartida, Cavaco (2009), ao estudar a formação experiencial de adultos não escolarizados demonstra que, embora a experiência seja um contexto privilegiado de aprendizagem, para que ela se torne formativa é preciso que haja reflexão sobre o vivido. A autora destaca que “a experiência, por si só, não é formadora. É a reflexão sobre a experiência que permite a construção de saberes” (Cavaco, 2009, p.34). É exatamente isso que observamos nas narrativas dos professores: o Professor 5 afirma que amadureceu muito dando aula na EJA, nomeando um processo reflexivo sobre sua trajetória — ele olhou para trás, identificou transformações, reconheceu aprendizagens. Quando a Professora 4 diz que “*a gente tá nesse processo de construção e desconstrução o tempo todo*”, ela está exercendo uma vigilância epistemológica sobre sua própria prática — recusando a cristalização, mantendo-se aberta à experiência como processo inacabado.

A abordagem (auto)biográfica na educação explora exatamente essa riqueza da experiência. Pierre Dominicé ao investigar trajetórias formativas, defendeu que as biografias educativas contribuem para melhorar a compreensão do processo de aprendizagem do adulto, pois permitem “reorganizar as diversas influências sobre o processo de formação” (Dominicé, 2006, p.345) e articular as múltiplas dimensões desse processo (Dominicé, 2006). Em outras palavras, ao narrar e analisar suas histórias de vida, educadores (ou educandos) podem tomar consciência de como

eventos, pessoas e contextos moldaram suas identidades e práticas, possibilitando uma reflexão mais profunda sobre porque e como ensinam.

Dessa maneira, Dominicé nos lembra que a abordagem biográfica é, em si, um dispositivo formativo. Narrar a própria trajetória não é apenas rememorar o passado — é ressignificar o vivido, identificar aprendizagens implícitas, reconhecer-se enquanto sujeito de saber (Dominicé, 2006). Quando os seis professores desta pesquisa narram suas histórias nos grupos focais, eles não estão apenas “fornecendo dados” ao pesquisador. Eles estão, simultaneamente, formando-se a si mesmos — uma vez que narrar é tomar consciência, é dar forma ao que estava disperso, é construir sentido. A Professora 2, ao dividir sua trajetória em “*antes e depois da parceria*”, nomeia um ponto de virada quanto ao qual talvez ela mesma não tivesse clareza antes de o narrar. A narrativa é, portanto, formação.

A valorização da narrativa reflexiva indica um caminho fértil: ao colocar em primeiro plano as memórias e os relatos de experiência, abrem-se possibilidades de formandos e formadores ressignificarem sua atuação. Não por acaso, pesquisas brasileiras têm incentivado a produção de memoriais de formação¹ e outras estratégias narrativas como instrumentos de reflexão crítica sobre a prática docente. É precisamente aqui que se situa a radicalidade política da proposta de formação para coordenadores pedagógicos apresentada nesta dissertação (Apêndice 1, p.144). Ao propor que os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) se transformem em Círculos de Cultura onde professores narram suas trajetórias, faz-se uma aposta epistemológica: acredita-se que a formação não vem necessariamente de fora, trazida por especialistas, mas pode emergir de dentro, do diálogo entre pares que reconhecem mutuamente seus saberes de experiência.

Ademais, como nos ensina Freire (1987), ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho: os homens se educam em comunhão, mediados pelo mundo. Se isso é verdade para a educação popular com estudantes, por que seria diferente para a

¹ Memorial de formação: no âmbito da pesquisa (auto)biográfica, refere-se ao processo narrativo pelo qual os indivíduos evocam, selecionam e interpretam experiências marcantes de seu percurso educativo e profissional, conferindo-lhes um novo sentido no presente. Tais memórias, construídas no diálogo com o tempo e o espaço (historicidade), operam simultaneamente como dispositivo metodológico de investigação e como prática formativa reflexiva. A reconstrução dessas memórias é essencial para a compreensão de como o professor se constitui enquanto sujeito profissional ao longo da vida, conforme explorado por autores como Pierre Dominicé (2006) e Christine Delory-Momberger (2008).

formação de professores? Quando um coordenador pedagógico reúne seus docentes, não para os “capacitar”, mas para escutar suas trajetórias, ele está operando uma inversão epistemológica: reconhece que o professor não é objeto de formação, mas sujeito de saber.

No contexto da EJA, o reconhecimento da experiência ganha contornos particulares. Muitos docentes chegam a ela após anos de atuação em outras etapas da Educação Básica, trazendo consigo bagagens de saberes práticos e identidades em constante (re)construção. Além disso, a própria modalidade se assenta na premissa de que os educandos são portadores de experiências de vida significativas — “saberes de experiência feitos na prática”, na expressão popular, segundo Freire (1970) — que devem ser acolhidas e trazidas para o processo educativo.

Aliás, essa é uma ideia fortemente defendida por Paulo Freire, e que permeia toda a sua obra e pedagogia: o conhecimento prévio e o mundo vivido dos educandos não só podem, como devem, ser pontos de partida para a educação libertadora. Ele sempre rejeitou a “educação bancária”² que desconsidera o saber popular, lutando por uma pedagogia dialógica em que educadores e educandos constroem juntos o conhecimento a partir da realidade do aluno.

Arroyo, por sua vez, enfatiza que os estudantes jovens e adultos chegam à escola repletos de saberes e vivências, e que cabe ao educador reconhecer e dialogar com esses saberes insurgentes em sala de aula (Arroyo, 2017). Em síntese, tanto em Freire quanto em Arroyo encontra-se a defesa de que educar jovens e adultos implica aprender com a experiência — dos alunos e, também, dos professores — num movimento de mão dupla (educador-educando) de troca de conhecimentos e humanidade (Freire, 1992; Arroyo, 2017).

É necessário trazer, ainda, o afeto para junto da experiência. A Professora 6, em seu depoimento emocionado, resume o que ficou pungente em toda esta dissertação: “*A experiência sem afeto não tem como dar continuidade.*” Nota-se a sabedoria dessa formulação: ela não está apenas dizendo que o afeto é importante

² Presente especialmente em *Pedagogia do oprimido* (1970), “educação bancária” é um termo cunhado por Paulo Freire para designar um modelo de ensino em que o professor deposita conteúdos rígidos e prontos na mente dos alunos, estes vistos como recipientes vazios e passivos. Nessa visão, o conhecimento é estático e desvinculado da realidade social, reforçando a opressão e dificultando o pensamento crítico. A crítica a esse modelo serve de base para o desenvolvimento de uma pedagogia libertadora (e/ou problematizadora), que vê o aluno como sujeito ativo e protagonista da construção do conhecimento, engajado em uma práxis de transformação da realidade.

— isso qualquer manual de psicologia educacional diria —, ela está afirmando algo epistemologicamente mais profundo: que a experiência, para ser formativa, precisa do afeto como condição de possibilidade. E ela o sabe não por que leu Henri Wallon, e sim porque viveu, refletiu, nomeou. Isso é saber de experiência.

Conclui-se, portanto, que qualquer política pública de formação docente que ignore os saberes de experiência dos professores está fadada ao fracasso ou, pior, à reprodução da lógica de desqualificação que se deseja aqui combater. Em suma, formar educadores da EJA é criar espaços de escuta, de narrativa, de reconhecimento mútuo, onde cada docente possa se reconhecer como produtor legítimo de conhecimento pedagógico. É, como Dominicé e Freire tensionaram com frequência, fazer da vida matéria de formação.

Inserir a categoria da experiência no referencial teórico, logo, significa reconhecer os professores da EJA como sujeitos que aprendem ao longo de sua caminhada, bem como com a de seus educandos. Essa concepção dialógica de formação — de inspiração freiriana — antecipa a opção metodológica desta pesquisa pela escuta atenta das narrativas docentes. Ao valorizar os relatos de experiência compartilhados em grupos focais, espera-se revelar as representações sociais, identidades e saberes que emergem dessas trajetórias, dando voz aos professores enquanto sujeitos epistêmicos de sua prática profissional.

2.5 O esperar freiriano como horizonte na EJA

Por fim, uma dimensão essencial a ser destacada no contexto da EJA é a esperança crítica, conforme a perspectiva do esperar. Freire distingue a esperança meramente passiva — do verbo esperar — daquela ativa e engajada — do verbo esperar. Não se trata de esperar de braços cruzados, mas de buscar, de levantar-se e de construir caminhos de mudança coletivamente. Logo, o esperar implica ação transformadora, alimentada pela esperança — uma postura de não desistir diante dos obstáculos e de se juntar com outros para fazer de outro modo (Freire, 1992). Na Educação de Jovens e Adultos essa esperança ativa se manifesta concretamente: muitos educandos retornam à escola impelidos pelo desejo de

reescrever suas histórias, superar lacunas educacionais e melhorar suas condições de vida.

Nesse sentido, a capacidade de esperar funciona como um horizonte de sentido que dá sustentação à permanência e à motivação desses sujeitos na escola. Como pontua Freire, “a esperança é um condimento indispensável à experiência histórica, sem ela não haveria história, mas puro determinismo” (Freire, 2003, p.35). Dito de outra forma, sem esperança não há mudança social, pois é ela que rompe com a ideia de um futuro predeterminado e abre espaço para a ação histórica dos sujeitos. Assim, é por meio da esperança crítica — não uma expectativa ingênua, mas um compromisso ativo com o porvir — que educandos e educadores da EJA se movem para construir novas páginas de suas trajetórias.

Estudos recentes confirmam o papel central do esperar na EJA. Por exemplo, uma pesquisa de Lidiane Souza e Letícia Dellazzana-Zanon com estudantes da modalidade revelou que, apesar das histórias de vida diversas, há uma notável convergência de sonhos e objetivos entre eles. Quase todos alimentam as mesmas esperanças de um futuro melhor, expressas no anseio de implementar as condições de vida por meio da educação e de vincular trabalho com estudo (Souza; Dellazzana-Zanon, 2024). Esse dado evidencia que a decisão de voltar a estudar está profundamente entrelaçada a horizontes de esperança coletiva: os educandos buscam na escola caminhos para realizar sonhos simples, porém significativos, como conquistar um emprego digno, servir de exemplo para os filhos, ou alcançar oportunidades antes negadas. Para o professor, reconhecer e valorizar essas esperanças dos alunos torna-se fundamental.

Um docente sensível a tais aspirações consegue contextualizar o ensino e o tornar mais relevante, conectando os conteúdos escolares aos projetos de vida e aos desafios reais enfrentados pelos educandos. Mais do que um transmissor de conhecimentos, o professor atua como mediador e incentivador de sonhos, apoiando os alunos na construção de seus caminhos futuros e nutrindo neles a confiança em suas capacidades. Essa postura proativa reforça o papel do docente da EJA como orientador e motivador, alguém que caminha junto com os educandos em direção às mudanças que desejam concretizar em suas vidas.

Tal perspectiva docente dialoga diretamente com a concepção freiriana de educação enquanto prática da liberdade. Educar, para Freire, significa possibilitar ao oprimido “ler o mundo” e “escrever sua própria história”, ou seja, tornar-se autor de seu percurso e capaz de projetar um futuro distinto de um passado de exclusão. Cada diálogo que ajuda o educando a dar significado às suas experiências e a vislumbrar novas possibilidades é, em essência, um ato de esperar em prática. O autor enfatiza que a verdadeira esperança não se confunde com inércia ou mera expectativa — ela precisa ancorar-se na ação concreta para ganhar materialidade histórica: “movo-me na esperança enquanto luto, e se luto com esperança, espero” (Freire, 1970, p.71).

Segundo ele, a esperança, “enquanto necessidade ontológica, precisa da prática para tornar-se concretude histórica”, pois “não há esperança na pura espera” (Freire, 1992, p.11). Portanto, cada iniciativa pedagógica que instiga o aluno a se perceber capaz de aprender e de progredir — cada conversa sobre seus sonhos, cada atividade vinculada à sua realidade — constitui um ato de semear a esperança ativa e crítica. É através dessa prática reflexiva e engajada que a esperança deixa de ser abstração e se converte em força histórica transformadora, tanto para os educandos quanto para os educadores. Os professores, ao promover esse tipo de interação, materializam o esperar no cotidiano da sala de aula, tecendo uma “pedagogia da esperança” em parceria com seus alunos (no sentido freiriano do termo).

Dessa forma, as reflexões teóricas e os estudos aqui discutidos convergem para reafirmar o professor da EJA enquanto um sujeito histórico e transformador. Sua identidade e sua prática profissional são construídas no entrelaçamento de experiências de vida, representações sociais e esperança ativa. Valendo-se da teoria das representações sociais, compreende-se que os significados compartilhados — socialmente construídos — orientam as ações desses docentes e alimentam a forma como enxergam seu papel. A noção poética de “tecelões do esperar” resume bem esse processo: são os próprios professores que, ao narrar suas histórias e refletir sobre elas, revelam-se artesãos de uma prática pedagógica tecida com fios de esperança, trama de saberes e urdidura de experiências.

Cada componente do percurso formativo e profissional analisado neste capítulo contribui para compor um mosaico complexo que nos permite vislumbrar o docente da EJA em sua integralidade. Trata-se de um profissional cuja práxis se alimenta de

sua história pessoal e de seus valores (identidade); que enfrenta desafios estruturais como o racismo institucional e outras desigualdades, posicionando-se em favor da justiça social; que se apoia na formação contínua e na troca de saberes para reinventar sua atuação (contexto de formação); e que, acima de tudo, constrói junto com seus alunos a possibilidade de um amanhã diferente, alicerçado na esperança. Em suma, é nessa confluência entre trajetórias docentes, (des)encontros vividos, representações sociais construídas e horizontes de esperança compartilhados que se situa o foco desta pesquisa.

Capítulo 3

CAMINHOS METODOLÓGICOS

“A formação não acontece num lugar à parte da vida. Ela se confunde com a própria vida.”

(Pierre Dominicé, *A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico*, 2006)

O presente trabalho insere-se no campo da pesquisa qualitativa em educação, abordagem que, segundo Marli André, caracteriza-se pela busca de compreensão dos significados que os sujeitos atribuem às suas experiências, levando em consideração o contexto em que essas experiências ocorrem e a subjetividade dos participantes. A autora, ao analisar a evolução da pesquisa qualitativa no Brasil, aponta que esta se consolidou nas últimas décadas como fundamental para a investigação de fenômenos educacionais complexos, especialmente aqueles que envolvem práticas docentes, formação de professores e processos de ensino-aprendizagem (André, 2013). Ela destaca que

a pesquisa qualitativa busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador (André, 2013, p.97).

Robert Bogdan e Sari Biklen estabelecem cinco características fundamentais da pesquisa qualitativa que norteiam este estudo:

1. A fonte direta de dados é o ambiente natural: foram estruturados dois grupos focais entre professores que conhecem os mesmos territórios (periferia de Guarulhos), reconhecendo que o contexto é constitutivo dos significados produzidos pelos professores.
2. A pesquisa qualitativa é descritiva: os dados são constituídos por narrativas docentes (transcrições dos grupos focais e entrevista individual), privilegiando a palavra dos sujeitos como fonte primária de compreensão.
3. Os pesquisadores preocupam-se mais com o processo do que com os produtos: interessa compreender como os professores constroem seus saberes experienciais na EJA, como suas trajetórias se constituem, como representam seus alunos e seu trabalho.

4. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo: as cinco categorias de análise (experiência, trajetória, historicidade, representações sociais e esperar) emergiram do diálogo entre referencial teórico e dados empíricos, num movimento de ida e volta entre teoria e empiria.
5. O significado é de grande importância: busca-se compreender as representações sociais, experiências e expectativas dos professores da EJA, reconhecendo que esses significados orientam práticas e constituem identidades docentes (Bogdan; Biklen, 1994).

3.1 A opção pela pesquisa qualitativa: Justificativas epistemológicas

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela natureza do objeto de investigação: a compreensão das experiências, trajetórias e representações sociais de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) exige uma metodologia que valorize:

- a. A subjetividade docente: o trabalho docente, conforme Hugo Leonardo Dias, “carrega um alto grau de subjetividade que deve ser considerada no momento de se pensar políticas públicas em educação” (Dias, 2023, p.69). Não se trata de mensurar “desempenho” ou “eficácia”, mas de compreender sentidos.
- b. A singularidade das trajetórias: Pierre Dominicé demonstra que cada trajetória docente é única, marcada por contextos históricos, sociais e biográficos específicos (Dominicé, 2006). A pesquisa qualitativa permite acessar essa singularidade sem a reduzir a categorias preestabelecidas.
- c. A dimensão coletiva das representações: Serge Moscovici afirma que representações sociais são elaboradas na comunicação entre sujeitos de um grupo (Moscovici, 2003). O grupo focal, como veremos adiante, propicia essa dimensão comunicativa e coletiva.
- d. A historicidade dos sujeitos: Lúcia Villas Bôas argumenta que sujeitos são historicamente situados — suas representações e experiências são atravessadas por contextos sociais, políticos e históricos (Villas Bôas, 2014). A pesquisa qualitativa permite igualmente considerar essas múltiplas determinações.

Marli André ressalta que a pesquisa qualitativa não busca generalizações estatísticas, mas sim generalizações naturalísticas (Stake, 1995 *apud* André, 2013): os leitores reconhecem nos casos estudados aspectos de suas próprias experiências, ampliando a compreensão do fenômeno.

3.2 O pesquisador como instrumento: Reflexividade e implicação

Bogdan e Biklen afirmam que na pesquisa qualitativa o pesquisador é o instrumento principal de coleta e análise de dados. Neste estudo, isso exige explicitar a implicação do pesquisador (Lourau, 1993 *apud* Bogdan; Biklen, 1994): “Fui professor da rede estadual de São Paulo por 12 anos, tendo atuado na EJA por 10 anos na mesma escola de três das seis participantes desta pesquisa [Professoras 1, 2 e 3]” (Pesquisador desta dissertação). Essa inserção no campo não é “obstáculo” a ser superado, mas condição de possibilidade da pesquisa: o conhecimento do contexto, o vínculo prévio com as participantes e a experiência compartilhada da docência na EJA permitiram acesso a narrativas que dificilmente seriam compartilhadas com um “pesquisador externo”.

Contudo, essa proximidade exige “vigilância epistemológica” (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 2004): ao longo da pesquisa, foi necessário “estranhar” o familiar (Velho, 1978), suspendendo certezas prévias e se abrindo à alteridade das narrativas dos professores. O diário de campo, mantido durante todo o processo, foi instrumento fundamental para registrar não apenas os dados, mas as afetações do pesquisador (Favret-Saada, 2005).

3.3 Grupo focal como técnica de coleta de dados

A técnica de grupo focal foi escolhida como principal instrumento de coleta de dados, complementada por entrevista individual com uma das participantes (Professora 6), realizada posteriormente para aprofundar aspectos específicos de sua trajetória.

3.3.1 *Fundamentação teórico-metodológica de grupo focal*

Bernadete Gatti, referência brasileira a respeito dessa técnica, define Grupo Focal (GF) como:

Uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade (Gatti, 2005, p.9).

A autora destaca que grupo focal não é apenas uma entrevista coletiva — há uma dinâmica interativa entre participantes que produz dados qualitativamente diferentes dos obtidos em entrevistas individuais. Os participantes reagem às falas uns dos outros, complementam, contradizem, elaboram significados coletivamente (Gatti, 2005).

Sônia Gondim aprofunda essa compreensão ao afirmar que grupos focais produzem uma “sinergia” — o todo (grupo) é maior que a soma das partes (indivíduos). As representações sociais, memórias coletivas e experiências compartilhadas emergem na interação, não preexistem isoladamente em cada sujeito (Gondim, 2003).

De modo complementar, Cristina Oliveira e Henrique Freitas os caracterizam como uma entrevista em grupo, que combina elementos da entrevista individual e da observação participante, reunindo indivíduos selecionados para discutir um tema específico — assim, busca-se apreender percepções, sentimentos e atitudes compartilhadas sobre tal tema (Oliveira; Freitas, 2010). Como documenta Bernadete Gatti, a técnica tem suas origens nos trabalhos pioneiros de Merton e coautores em 1956

sobre entrevistas focais em grupo, e, desde então, vem se consolidando nas pesquisas qualitativas brasileiras (Gatti, 2005). Metodologicamente, o grupo focal situa-se entre uma reunião estruturada e uma conversa espontânea, combinando planejamento prévio com flexibilidade interacional, o que permite capturar tanto conteúdos discursivos quanto processos de construção coletiva de significados (Gondim, 2003; Gatti, 2005).

Conseqüentemente, a dinâmica grupal — as interações e negociações de sentido entre os participantes — torna-se tão importante quanto o conteúdo individual das falas. Sônia Gondim e Bernadete Gatti enfatizam que tanto a coleta quanto a análise de dados em grupos focais devem levar em conta o que é dito e como os significados são construídos coletivamente no contexto do grupo (Gondim, 2003; Gatti, 2005). A técnica é bastante utilizada na pesquisa educacional brasileira por sua capacidade de acessar representações sociais e experiências compartilhadas que emergem justamente da interação grupal (Gomes, 2005).

3.3.2 Grupo focal e teoria das representações sociais: Convergências metodológicas

A escolha do grupo focal se articula diretamente com o referencial teórico das Representações Sociais (RS) (Moscovici, 2003). Ambos compartilham pressupostos epistemológicos fundamentais:

- a. O conhecimento é socialmente construído: Serge Moscovici traz que Representações Sociais são elaboradas na comunicação entre sujeitos. O grupo focal materializa esse processo comunicativo, tornando observável a construção coletiva de significados (Moscovici, 2003).
- b. A interação é constitutiva: Ivana Marková propõe o conceito de Ego-Alter (Eu-Outro) como fundamento das RS — o sujeito se constitui na relação. O grupo focal cria condições para que essa relacionalidade se manifeste: professores não apenas “respondem perguntas”, mas dialogam, reconhecem-se, constroem juntos (Marková, 2017).
- c. O contexto é determinante: Denise Jodelet destaca que as RS estão sempre situadas em contextos sociais, históricos e institucionais. O grupo focal permite acessar não apenas representações individuais, mas aquelas de grupo (no caso, professores da EJA de Guarulhos, rede estadual paulista, contexto pós-pandemia) (Jodelet, 1989).

Bernadete Gatti explicita essa conexão:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum (Gatti, 2005, p.11).

3.3.3 Composição dos grupos e critérios de seleção

Foram realizados dois grupos focais assim delineados:

- Grupo focal 1 — Escola Estadual “X” — Atende EJA (Ensinos Fundamental e Médio).
Participantes: Professoras 1, 2 e 3.
Data: 11/11/2025
Duração: 2h.
Local: On-line.
- Grupo focal 2 — E.E. “Y” — Atende EJA (Ensino Médio).
Participantes: Professores 4, 5 e 6.
Data: 12/11/2025.
Duração: 2h15min.
Local: Residência de uma das professoras.

Conforme Gatti, grupos focais devem ser relativamente homogêneos em relação à questão investigada, mas suficientemente diversos para fomentar discussão (Gatti, 2005). Nesta pesquisa, adotamos os seguintes critérios de seleção de participantes:

- Homogeneidade:
 - Todos são professores da rede estadual de São Paulo;
 - todos atuam ou atuaram na Educação de Jovens e Adultos;
 - todos têm mais de 10 anos de magistério (professores experientes);
 - todos trabalham em Guarulhos (mesmo território, mesmas políticas educacionais locais).

- **Diversidade:**
 - Tempo de magistério: varia de 14 a 35 anos.
 - Tempo na EJA: de 2 a 19 anos.
 - Escolas diferentes: duas escolas distintas (contextos institucionais diversos);
 - Momento da carreira: 2 aposentadas (Professoras 1, 2) e 4 docentes em atividade (Professoras 3 e 4, Professor 5 e Professora 6).
 - Gênero: 5 mulheres, 1 homem (aproximadamente a proporção feminina do magistério);
 - Raça: Professora 6 (mulher negra, identidade racial enfatizada em sua narrativa); demais participantes não explicitaram raça/etnia nos grupos.

Gondim recomenda grupos de 6 a 12 participantes (Gondim, 2003). Aqui, optou-se por grupos menores (2-3 participantes), principalmente pelas duas razões a seguir:

- **Profundidade:** grupos reduzidos permitem maior tempo de fala para cada participante.
- **Confiança:** o tamanho reduzido favorece narrativas mais íntimas e reflexivas.

3.3.4 Roteiro e condução dos grupos focais

O roteiro seguiu a recomendação de Gatti: questões abertas e flexíveis, evitando indução de respostas (Gatti, 2005). As perguntas foram organizadas em três blocos temáticos:

- **Bloco 1 — IDENTIDADE e TRAJETÓRIA**
 - Quem é você? (Abertura, apresentação.)
 - Que acontecimento da sua vida lembra o porquê de você ser, ou de ter escolhido ser, professor(a)?
 - Quanto tempo tem de magistério? E de atuação na EJA?
- **Bloco 2 — EXPERIÊNCIA DOCENTE NA EJA**
 - A experiência como professor(a) foi importante para sua formação como pessoa?
 - Como você se sente trabalhando na EJA?
 - O que permaneceu e o que mudou na escola/educação ao longo de sua trajetória?

- Bloco 3 — ALUNOS e ESPERANÇAR
 - Como você via/vê seus alunos da EJA?
 - O que te motiva a continuar (ou, caso aposentado(a), o que motivava enquanto estava atuante)?
 - Se pudesse deixar um recado para futuros professores da EJA, o que diria?

Quanto ao papel do pesquisador/moderador, Gatti (2005) e Gondim (2003) concordam que ele deve:

- Facilitar a interação (não dirigir ou controlar);
- estimular participantes mais silenciosos (sem coagir);
- aprofundar temas emergentes (sem abandonar o roteiro);
- observar dinâmicas grupais (quem fala mais, quem concorda, quem diverge).

Durante os grupos focais, houve mínima intervenção do pesquisador. As professoras dialogaram entre si espontaneamente, complementando narrativas, recordando eventos conjuntos (especialmente no GF1, onde Professoras 1 e 3 narraram uma parceria vivida com o próprio pesquisador). O pesquisador interveio apenas para:

- Apresentar uma nova pergunta do roteiro;
- solicitar esclarecimentos pontuais;
- convidar participantes mais silenciosos a contribuir.

3.3.5 Registro e transcrição dos dados

Os grupos focais foram gravados em áudio — com autorização prévia via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Apêndice 2 desta dissertação (p.152) — e transcritos na íntegra. Optou-se por transcrição literal, preservando:

- Pausas, hesitações, risos, choros;
- interrupções e sobreposições de fala;
- marcadores conversacionais (“né?”, “assim”, “então”).

Tal escolha se justifica pelo referencial de Jorge Larrosa Bondía: a experiência se manifesta não apenas no “conteúdo” da fala, mas na forma — pausas podem indicar dificuldade de nomear, choros revelam afetação, risos compartilhados constroem cumplicidade (Bondía, 2002). As transcrições foram devolvidas às participantes para validação, procedimento ético que garante que os professores se reconheçam nas narrativas transcritas.

3.4 Representações sociais como ferramenta articuladora

Conforme observação da Banca de Qualificação desta dissertação, as representações sociais deixaram de constituir o centro epistêmico da pesquisa, passando a ferramenta articuladora que permite a compreensão de como os sujeitos nomeiam, significam e compartilham suas experiências docentes na EJA — o que levou a um reposicionamento teórico-metodológico pós-qualificação.

- Antes da qualificação: o objetivo era “investigar as representações sociais de professores da EJA sobre sua prática docente”.
- Após a qualificação: o objetivo passou a ser “compreender as experiências, trajetórias e processos de esperar de professores da EJA, utilizando as representações sociais como lente metodológica que articula o individual e o coletivo, o subjetivo e o social”.

Essa reorientação se alinha com o pensamento de Jodelet (2001), que afirma:

As representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais, e integrando — ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação — a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir (Jodelet, 2001, p.26).

3.4.1 Representações sociais como instrumento metodológico: Função articuladora

Então, nesta pesquisa, as Representações Sociais (RS) cumprem função articuladora entre as outras quatro categorias de análise:

- RS articulam EXPERIÊNCIA: Jorge Bondía afirma que experiência é “aquilo que nos passa, nos acontece, nos toca” (Bondía, 2002, p.21). Mas para que a experiência seja compartilhada, precisa ser nomeada (tornar-se dizível); as RS constituem o processo de nomeação da experiência (Bondía, 2002).
- RS articulam TRAJETÓRIA: Pierre Dominicé propõe a narrativa biográfica como método de formação. Narrativas organizam experiências dispersas em uma trajetória coerente; as RS dão sentido retrospectivo aos acontecimentos (Dominicé, 2006).
- RS articulam HISTORICIDADE: Lúcia Villas Bôas demonstra que RS contemporâneas são atravessadas por conteúdos históricos. As RS sobre EJA, hoje, carregam 75 anos de memória social (EJA vista enquanto “educação de segunda classe”); os professores se reapropriam dessas representações históricas, por vezes as invertendo em suas falas (Villas Bôas, 2014).
- RS articulam ESPERANÇAR: Paulo Freire propõe esperar como verbo de ação (não espera passiva). RS expressas em termos como “acreditar”, “é possível”, “caminho” são construções simbólicas que orientam a ação (Freire, 1992) — em outras palavras, Serge Moscovici lembra que as RS não apenas representam o mundo, mas nele intervêm (Moscovici, 2003).

3.4.2 Procedimentos de identificação e análise das representações sociais

Alicerçada nos trabalhos de Jorge Vala (2004) e Hugo Leonardo Dias (2023), a identificação de RS nos dados empíricos considerou:

- a) Processos de ancoragem: Como os professores tornam o “não familiar” (por exemplo, a EJA, alunos adultos) em “familiar”? Que categorias prévias utilizam para assimilar o novo?
- b) Processos de objetivação: Como conceitos abstratos tornam-se concretos? Que imagens, metáforas ou práticas materializam as RS dos professores?
- c) Núcleo central e elementos periféricos (Abric, 1998): Qual representação social aparece em 100% dos sujeitos (núcleo central)? Quais RS aparecem de forma variada entre os sujeitos (elementos periféricos)?

- d) RS hegemônicas vs. contra-hegemônicas: Os professores reproduzem RS hegemônicas (do senso comum), ou constroem contra-hegemonias em suas falas e práticas? (Vala, 2004; Dias, 2023).

3.4.3 Narrativa biográfica como método de acesso à experiência

Dominicé desenvolveu o conceito de biografia educativa como método de formação de adultos (Dominicé, 2000; 2006). Para o autor, adultos aprendem narrando suas trajetórias:

A formação não acontece num lugar à parte da vida. Ela se confunde com a própria vida. As experiências formadoras são múltiplas e heterogêneas: podem ser procuradas ou fortuitas, podem pertencer ao registro do íntimo ou do social (Dominicé, 2006, p.82).

A utilização do grupo focal nesta pesquisa dialoga com Dominicé (2006): não se trata de “coletar dados”, mas de criar condições para que os professores narrem experiências e, em tal narração, produzam sentido sobre suas trajetórias.

Christine Delory-Momberger (2008) propõe que:

A narrativa não é o relato depois do fato de algo que já aconteceu, mas o espaço e o meio em que os indivíduos elaboram e experimentam o que chamam de sua experiência existencial (Delory-Momberger, 2008, p.56).

Ou seja, a narrativa não apenas relata a experiência — ela a constitui.

3.5 Categorias de análise: Construção e aplicação

A análise dos dados foi organizada em cinco categorias teóricas, construídas no diálogo entre referencial teórico e dados empíricos, apresentadas a seguir.

- Categoria 1: EXPERIÊNCIA
Referencial: Jorge Bondía (2002); Carmen Cavaco (2009).
Definição: aquilo que acontece ao professor, que o toca e transforma.
- Categoria 2: TRAJETÓRIA
Referencial: Pierre Dominicé (2006); Carmen Cavaco (2009); Christine Delory-Momberger (2008).
Definição: percurso de formação ao longo da vida, marcado por ciclos, crises, reencontros e reencantamentos.
- Categoria 3: HISTORICIDADE
Referencial: Lúcia Villas Bôas (2014); Reinhart Koselleck (2006); Paul Ricoeur (2000).
Definição: sujeitos historicamente situados, experiências atravessadas por contextos sócio-históricos.
- Categoria 4: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
Referencial: Serge Moscovici (2003); Denise Jodelet (2001); Ivana Marková (2017); Hugo Leonardo Dias (2023).
Definição: forma como os professores nomeiam, significam e compartilham experiências.
- Categoria 5: ESPERANÇAR
Referencial: Paulo Freire (1987; 1992; 1996); Nita Freire (2014); Moacir Gadotti (2003).
Definição: verbo de ação, envolve denúncia + anúncio + práxis + construção do inédito viável.

3.5.1 Processo de análise: Movimento hermenêutico-dialético

A análise dos dados foi conduzida a partir do referencial hermenêutico-dialético, abordagem que articula interpretação compreensiva e confronto crítico entre discursos, contextos e contradições. De acordo com Maria Cecília Minayo, esse tipo de análise busca captar o movimento vivo do fenômeno social, interpretando sentidos produzidos pelos sujeitos ao mesmo tempo em que analisa tensões, rupturas e mediações presentes nesses sentidos (Minayo, 2012). Tal perspectiva permite, simultaneamente, acolher a singularidade da narrativa biográfica e examinar como ela

se insere em tramas estruturais mais amplas, lançando mão das seguintes estratégias:

1. Leitura flutuante: leitura integral das transcrições (múltiplas vezes), sem categorias prévias, permanecendo aberto ao que emerge.
2. Identificação de núcleos de sentido: destaque de trechos que “saltavam aos olhos” (Bardin, 2011), identificando padrões e singularidades.
3. Diálogo com o referencial teórico: aproximação dos núcleos de sentido às cinco categorias teóricas, verificando aderências e tensionamentos.
4. Construção de tabelas analíticas: organização dos dados por categoria e por sujeito, identificando convergências e divergências.
5. Seleção de narrativas: escolha de trechos que sintetizam cada categoria, justificando a seleção, teórica e empiricamente.
6. Redação analítica: escrita da análise articulando citações diretas dos participantes, interpretação teórica e possíveis contrapontos (Minayo, 2012).

Tal abordagem mostrou-se especialmente adequada por permitir que categorias previstas (como experiência, trajetória, historicidade e representações sociais) dialogassem com categorias emergentes derivadas da própria fala dos sujeitos — com destaque para a afetividade, que se impôs com regularidade e profundidade nas narrativas analisadas.

3.6 Sujeitos e contexto da pesquisa

A pesquisa contou com seis professores da rede estadual de São Paulo, todos atuantes ou egressos da Educação de Jovens e Adultos, em duas escolas do município de Guarulhos. Seus perfis são apresentados na tabela a seguir.

Tabela 2 — Perfis dos sujeitos da pesquisa

| Sujeito | Formação inicial | Tempo de magistério | Tempo na EJA | Forma de entrada na EJA | Perfil (palavras-chave) |
|---------------------|---|---------------------|--------------|--|--|
| Professora 1 | Licenciatura em matemática | 32 anos | 15 anos | Contingência (família de professores, mas não fora sua 1ª escolha) | Acreditar no outro; mostrar caminhos; paixão pela transformação |
| Professora 2 | Licenciatura em geografia | 27 anos | 19 anos | Vocação desde criança (“sempre quis ser professora”) | Fé; emoção; busca eterna; prazer no ensino; rigorosa |
| Professora 3 | Licenciatura em história | 35 anos | 10 anos | Parceria/descoberta (via trabalho colaborativo) | Transformação; significação; parceria; ritmo diferente dos alunos |
| Professora 4 | Licenciaturas em pedagogia e sociologia | 30 anos | 15 anos | Acaso/complementar (não sabia o que era EJA) | Persistência; esperança; “brava, mas afetiva”; pedagogia da presença |
| Professor 5 | Licenciatura em letras (português) | 14 anos | 5 anos | Escolha/curiosidade (“por que não?”) | Alteridade; transformação; territórios educativos; contaminar-se |
| Professora 6 | Licenciatura em pedagogia | 21 anos | 3 anos | Projeto identitário (letramento racial) | Resistência; afeto; mulher negra; acolhimento como práxis |

Fonte: Elaboração própria.

Observações:

- Todas as identificações (nomes ou códigos) dos participantes são fictícias, a fim de preservar o anonimato dos participantes (conforme TCLE).
- Quanto a gênero, foram cinco mulheres e um homem, uma proporção aproximada à do magistério (cerca de 75% de mulheres, segundo o Censo Escolar 2024).
- Tempo médio de magistério: ~23,5 anos (docentes experientes).

3.6.1 Contexto socioterritorial: EJA e a rede pública em Guarulhos

A compreensão das escolas investigadas exige uma abordagem para além de sua descrição nominal, situando-as nos territórios escolares que ocupam. Aqui foi empregado o conceito de sociedade-espaco-território, entendendo o território escolar como uma construção social dinâmica, produto das relações entre atores, poder e espaço. Milton Santos propõe no conceito de território usado, onde o espaço geográfico não é mero lugar físico, mas um “complexo de relações complementares e conflitivas” (Santos, 2000, p.79) tecidas pela sociedade naquele local. Assim, cada escola pública deve ser vista como parte de um todo socioespacial maior, inseparável das relações culturais, sociais e econômicas que a envolvem. Em outras palavras, a escola é uma materialização do todo social em escala local, mediando a presença do Estado em comunidades específicas. Essa perspectiva permite a analisar não isoladamente, mas em diálogo com o território e com a sociedade que lhe dão significado.

Guarulhos, cidade onde se inserem as duas escolas estudadas, oferece um caso exemplar dessa articulação sociedade-espaco-território. Trata-se do segundo maior município paulista, com cerca de 1,4 milhão de habitantes em 2023 (INEP, 2024a), parte da Região Metropolitana de São Paulo. Seu território combina zonas industrializadas e extensos bairros periféricos marcados por desigualdades. Guarulhos abriga o Aeroporto Internacional de Cumbica — infraestrutura que a conecta a fluxos globais —, assim como abriga vastas áreas de ocupação popular e urbanização acelerada no pós-guerra.

Historicamente, a cidade recebeu grupos de migrantes (especialmente a partir de 1950) em busca de trabalho urbano, o que impulsionou um crescimento populacional superior a 100% nas décadas de 1970 e 1980 (Gama, 2009). Esse crescimento rápido se deu sem a correspondente equipagem social, resultando em bairros de alta vulnerabilidade socioeconômica na periferia urbana. De fato, estudos apontam que cerca de 40% das escolas estaduais de Guarulhos se localizam em setores censitários de vulnerabilidade social média ou alta, segundo o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS), cuja classificação indica não haver escolas em áreas de vulnerabilidade extrema, mas elas tampouco existem em setores de vulnerabilidade baixíssima (os mais privilegiados) (SEADE, 2022).

Ali, a maioria das unidades escolares se distribui entre vulnerabilidade baixa e média, refletindo o perfil socioespacial heterogêneo do município — uma combinação de bairros populares com carências e algumas regiões de classe média consolidada. Nesse contexto, as escolas públicas de Guarulhos — em especial as que atendem à Educação de Jovens e Adultos — configuram-se como territórios educativos periféricos, inseridos em comunidades marcadas por desigualdades e desafios sociais históricos. Ainda, pesquisas sobre a relação entre território e desigualdades escolares têm demonstrado que a vulnerabilidade social do entorno das escolas interfere nas oportunidades educacionais, afetando desde a composição do corpo docente até o desempenho dos estudantes (Érnica; Batista, 2012; Ribeiro; Vóvio, 2017).

No panorama da educação pública guarulhense, a EJA ocupa um lugar estratégico, porém frágil. A rede municipal e a estadual atuam em conjunto na oferta da modalidade: a prefeitura mantém 25 polos de EJA espalhados por diversas regiões, atendendo do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental no período noturno. Já o governo estadual é responsável, em geral, pelo Ensino Médio da EJA e anos finais do Fundamental — contando atualmente com cerca de duas dezenas de escolas estaduais que a oferecem (no conjunto, a cidade possui alguns milhares matrículas, somando ambas as redes), conforme dados do Censo Escolar 2024 (INEP, 2025b).

Esses números, contudo, vêm em declínio. Dados recentes do Censo Escolar 2024 revelam que a matrícula na EJA diminuiu significativamente nos últimos tempos. No Brasil, houve uma queda de 20,4% entre 2020 e 2024, incluindo uma redução de 7,7%, apenas no último ano (conforme apontado no Capítulo 1 desta dissertação). Em 2024 registrou-se cerca de 2,4 milhões de alunos na EJA, contra 3 milhões em 2018

— uma tendência de queda contínua desde então (INEP, 2025b). O Estado de São Paulo, em particular, exemplifica esse movimento de retração: segundo Nota Técnica da Rede Escola Pública e Universidade (REPU), entre 2020 e 2023 a EJA presencial na rede estadual paulista perdeu mais de 85 mil matrículas (INEP, 2025d).

A redução dramática se relaciona, entre outros fatores, com a Política de Expansão do Ensino Integral (PEI) no Estado, que suprimiu turmas noturnas em diversas escolas, fechando classes de EJA e de Ensino Médio noturno (99% das matrículas de EJA perdidas estavam no período noturno) (REPU, 2024). Em Guarulhos, professores relatam o fechamento recente de pelo menos quatro escolas estaduais que ofereciam EJA entre 2024 e 2025, alinhando-se a esse quadro de “enxugamento” da oferta. Ou seja, os territórios escolares da modalidade estão sob pressão: escolas encerrando turmas, matrículas minguando e comunidades locais perdendo importantes espaços de educação de adultos.

Essa conjuntura reflete dinâmicas sociais e políticas públicas excludentes. Por muito tempo, a EJA ocupou lugar marginal nas prioridades educacionais, vista como ensino “supletivo de segunda categoria”. O resultado, apontam analistas, foi um subfinanciamento crônico, fechamento de turmas e ausência de políticas específicas para jovens e adultos (Haddad; Di Pierro, 2000; Di Pierro, 2005). A modalidade ficou aquém das metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 — a meta de alfabetização de 93,5% dos adultos não foi atingida, ficando muito distante da universalização esperada.

Em 2024 o MEC lançou o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na EJA, tentando reverter anos de abandono (Brasil, 2024). A expectativa é de estímulo à abertura de vagas e busca ativa de estudantes, mas os resultados ainda serão graduais. Especialistas enfatizam que apenas reabrir turmas não basta: é preciso ações interseccionais que abranjam o mundo do trabalho (flexibilização de horários, oportunidades de emprego), segurança alimentar, acesso à saúde, suporte à família, formação continuada de professores e currículos adequados à realidade da modalidade (Arroyo, 2017).

Ao olharmos para o perfil social dos estudantes da EJA em Guarulhos, notamos elementos reveladores dessas vulnerabilidades. O público é majoritariamente composto por trabalhadores de baixa renda, muitos atuando em empregos precários, informais ou com longas jornadas, o que dificulta a assiduidade escolar. Grande parte

são adultos entre 30 e 60 anos que não concluíram os estudos na idade regular, muitas vezes migrantes internos que interromperam a escolarização na juventude.

Contudo, observa-se também um contingente significativo de jovens entre 18 e 29 anos matriculados na EJA — frequentemente egressos tardios do ensino regular ou expulsos do sistema devido à defasagem idade-série. De fato, entre 2021 e 2022 cerca de 180 mil alunos dos anos finais do Fundamental e 140 mil do Médio migraram para a modalidade no país, muitos por reprovações sucessivas que os deixaram distantes da série esperada, conforme revelado pelo último Censo Escolar (INEP, 2025b). Esse processo gera uma “juvenilização” da EJA: atualmente 63,9% dos alunos têm menos de 40 anos, e mais de 600 mil matriculados nacionais possuem menos de 25 anos (Haddad; Di Pierro, 2000; Brunel, 2004). Trata-se de jovens cuja exclusão prévia do ensino regular evidencia vulnerabilidades educacionais acumuladas — trajetórias marcadas por repetência, pobreza, necessidade de trabalhar cedo ou responsabilidades familiares (Arroyo, 2017).

Ademais, dados étnico-raciais escancaram a dimensão estrutural das desigualdades: segundo o Censo Escolar 2023, estudantes pretos e pardos correspondem a 74,9% das matrículas na EJA, enquanto brancos constituem menos de um quarto das matrículas (Brasil, 2024). Ou seja, a EJA atende desproporcionalmente populações negras e de baixa renda, historicamente marginalizadas no Brasil. Isso a confirma como território educativo de reparação das iniquidades: uma modalidade que acolhe aqueles deixados à margem — sejam trabalhadores sem diploma, mulheres mães que retomam estudos, pessoas em situação de rua, indígenas e imigrantes, ou jovens periféricos descartados pelo ensino diurno elitizado.

Como alerta Juliane Cintra, coordenadora institucional da Ação Educativa, tais políticas reforçam uma visão “bancária” e desumanizante da educação pública, tratando estudantes pobres e racializados como meros consumidores passivos de conteúdo, e não como sujeitos de conhecimento (*In Soares, 2025b*). Em resposta, educadores defendem a territorialização do currículo — isto é, a adaptação do ensino às questões do território onde a escola se insere (como saúde, direitos, memória comunitária), fortalecendo a relevância social da EJA para os alunos.

Considerar as escolas enquanto territórios socialmente produzidos lança luz também sobre as dinâmicas coletivas e identitárias que se desenvolvem em cada uma delas. No caso desta pesquisa, que envolve duas escolas públicas de EJA em Guarulhos, é possível identificar diferenças marcantes nos contextos territoriais de cada instituição — diferenças tais que impactam as práticas docentes e as culturas escolares locais.

Uma das escolas situa-se em um bairro periférico tradicional, de forte identidade comunitária, onde os professores construíram ao longo dos anos uma memória coletiva de colaboração docente. Nessa escola, sobretudo nos anos 2000-2010, houve um histórico de parceria entre educadores e projetos pedagógicos integrados, gerando um sentimento de comunidade educativa coesa. Tal capital social acumulado no território escolar constitui, para os docentes, um recurso valioso — muitos dos participantes da pesquisa lembram daquela “época de ouro” de trabalho conjunto, que reforçou seu pertencimento institucional e criatividade profissional.

A segunda escola apresenta um contexto distinto: localizada em região igualmente periférica, porém marcada por maior vulnerabilidade e instabilidade institucional, ela passou por uma trajetória de ascensão e queda. Até 2018 era referenciada positivamente (chegando a ser vista como escola modelo na região), entretanto, nos anos recentes, enfrentou queda vertiginosa tanto em indicadores quanto em “clima escolar”, a ponto de ser mencionada pelos próprios docentes como uma das piores de Guarulhos em 2025.

Essas realidades territoriais impactam profundamente as representações sociais e as práticas dos professores participantes da pesquisa. Os significados que atribuem à docência na EJA são indissociáveis do lugar onde atuam e das condições nele presentes. Por exemplo, profissionais da escola que viveu período de ouro tendem a representar a EJA de forma mais esperançosa, valorizando a coletividade docente e o potencial transformador da educação — suas falas frequentemente evocam a ideia de “família escolar” e de que “acreditamos juntos no aluno da EJA”.

Já os docentes que vivenciaram a crise na segunda escola trazem representações marcadas por desencanto e denúncia: falam em “aniquilação da EJA” e “desmonte” pós-pandemia, revelando um sentimento de luta contra o abandono institucional. Ainda assim, mesmo nesses discursos críticos, nota-se a elaboração de contranarrativas resilientes: alguns professores rechaçam o estigma tradicional

atribuído aos alunos da EJA (de serem “fracassados” ou “desinteressados”) e constroem uma imagem oposta (a do aluno como potência, capaz de aprender e realizar sonhos independentemente da idade).

Essa representação contra-hegemônica (o aluno visto não pelo déficit, mas pelo potencial) foi compartilhada por praticamente todos os participantes da pesquisa, sugerindo um núcleo de significado comum em seus territórios de atuação. Trata-se possivelmente de uma resposta simbólica às dificuldades do contexto: frente à vulnerabilidade social e ao descaso político, os professores elaboram uma visão de seus alunos como sujeitos de capacidade e direito, o que também os ajuda a ressignificar sua própria identidade docente em cenário adverso. Isso confirma a ideia de que território e representações sociais se entrelaçam: as experiências vividas no espaço escolar periférico — de precariedade ou de solidariedade — informam as crenças, expectativas e esperanças que os professores constroem sobre seu trabalho.

Manter a coerência com os demais capítulos implica reconhecer, no âmbito metodológico, que a voz dos professores da EJA está situada nesse “caldo” socioterritorial. Ao substituir a descrição nominal das escolas por uma análise ampla, enfatiza-se que compreender as vivências e discursos docentes requer os situar na relação dialética entre sociedade, espaço e território. Afinal, como demonstram pesquisas sobre desigualdades educacionais em contextos metropolitanos, “as escolas têm um lugar e isso tem significados” (Érnica; Batista, 2012, p.651), pois a distribuição e a atuação da rede escolar em cada bairro revelam o papel que a educação exerce na dinâmica da cidade e na vida dos sujeitos (Érnica; Batista, 2012).

Com base em tal entendimento, a presente pesquisa valoriza o território — com suas contradições e potências — como categoria de análise fundamental para decifrar as representações sociais dos professores de Educação de Jovens e Adultos em Guarulhos. Em última instância, ao lançar um olhar socioespacial crítico sobre as escolas estudadas, reforça-se o compromisso acadêmico de situar a educação desse público na totalidade de relações que a atravessam, do nível local ao estrutural. As referências trazidas, aliadas às narrativas empíricas dos docentes, sustentam a análise de que o território escolar é um fator constitutivo das práticas e sentidos da EJA, devendo ser considerado com rigor no debate educacional contemporâneo.

3.6.2 Contexto temporal: A pandemia como divisor de águas

As narrativas dos professores são atravessadas pela pandemia de Coronavírus (2020–2022), como um evento histórico que reestruturou radicalmente a educação.

- Antes da pandemia (até 2019): os relatos evocam a coletividade docente e o engajamento dos alunos. A escola aparecia como um espaço de convivência e apoio mútuo.
- Pós-pandemia (2020 em diante): emergem descrições de fragmentação, adoecimento (físico e emocional), e de uma gestão mais punitiva. Como resumiu a Professora 4: “A outra crise é agora, pós-pandemia. TOTAL!”

3.7 Estudos correlatos

Após apresentar o referencial teórico que sustenta esta investigação — a relembrar, representações sociais (Moscovici), experiência (Bondía), trajetória (Dominicé e Cavaco), historicidade (Villas Bôas), e esperar (Freire) —, torna-se essencial situar a pesquisa no diálogo com estudos recentes que analisam a formação docente, as identidades profissionais e as práticas pedagógicas na EJA. A revisão a seguir não pretende ser minuciosa, mas sim mapear as principais tendências investigativas que convergem com o objeto desta dissertação, identificando lacunas e contribuições que justificam sua relevância.

Com o objetivo de aprofundar a compreensão acerca de como os estudos acadêmicos têm analisado questões relacionadas à educação de jovens e adultos — considerando sua historicidade, políticas públicas e formação de professores —, foram realizadas consultas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Esse levantamento possibilitou a identificação de uma expressiva quantidade de estudos correlatos que, embora não abordem exatamente o mesmo recorte e problematização, oferecem subsídios valiosos para o mapeamento e a reflexão sobre a exequibilidade da EJA. As palavras-chave utilizadas na busca foram: “professor da EJA”, “formação de professores”, “representações sociais”, “experiência” e “políticas públicas”.

Para delimitar o escopo da pesquisa e recorrendo aos descritores mencionados, realizou-se um levantamento de estudos existentes que abordassem a historicidade da EJA, a descontinuidade de políticas públicas e a formação de professores. Foram identificados 186 estudos acadêmicos, considerando um recorte temporal de 10 anos. Esses trabalhos foram analisados com base em aspectos como autores referenciais, objetivos gerais e específicos, metodologias, resultados e sujeitos respondentes.

Inicialmente foram selecionados 22 trabalhos, entre teses e dissertações, cuja compreensão dos temas — especialmente no que se refere à EJA e formação de professores — fosse próxima à aqui trazida. Dentre eles, a análise dos títulos e resumos permitiu identificar cinco pesquisas que, de forma mais incisiva, dialogavam com o tema central desta dissertação, seja pela ênfase no papel político e social da EJA, pelo arcabouço teórico, metodológico e/ou histórico, ou pela centralidade do sujeito adulto no processo formativo. Tal seleção será apresentada em mais detalhes a seguir.

3.7.1 Formação docente para a EJA

A formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos é um tema central, pois aqueles que atuam na modalidade lidam com especificidades de tal público e com demandas sociais particulares. Poliana Camargo investigou as representações sociais de docentes da EJA sobre sua própria formação e prática pedagógica, com ênfase na afetividade em sala de aula. Os resultados do seu estudo, intitulado *Representações sociais de docentes da EJA: Afetividade e formação docente* (2017), revelam que os professores valorizam mais os compromissos afetivos — “amor e responsabilidade” — do que a formação pedagógica convencional no cotidiano da profissão. Na prática diária dos docentes participantes, a dimensão humana e relacional da práxis assume maior significância do que a mera capacitação técnica.

Essa ênfase na afetividade se alinha ao pensamento de Paulo Freire, que afirma que “sem sonho e sem esperança, não há educação, apenas adestramento” (Freire, 1992, p.92-93). Para o autor, a formação docente deve ir além de conteúdos

técnicos, englobando uma postura esperançosa e comprometida com a transformação social — o ato de “esperançar”, entendido como esperança ativa e crítica. Assim, os achados de Camargo indicam que os professores da EJA constroem sua identidade profissional apoiados em valores humanizadores, o que ecoa a pedagogia freiriana do diálogo, do afeto e da esperança (Camargo, 2017).

Outra perspectiva importante sobre a formação docente para a EJA é trazida por Alessandra Cunha, Armando Paulo Loureiro e Joana Neves, em análise de um curso de licenciatura voltado à educação rural e à EJA na região amazônica. O estudo *Representações sociais sobre o processo formativo de professores do campo e da EJA no Brasil: A realidade na Amazônia Paraense* (2021), fundamentado na teoria das representações sociais, buscou compreender os sentidos que professores egressos atribuem à sua formação inicial para atuar na modalidade em contextos rurais. Os resultados apontam que os docentes formados veem um curso direcionado como algo fundamental para aprimorar suas atividades: a formação contextualizada oferece conhecimentos e processos de ensino-aprendizagem que lhes permitem (re)pensar e inovar suas práticas pedagógicas (Cunha; Loureiro; Neves, 2021).

Assim, os estudos correlatos sobre formação docente para EJA ressaltam dois pontos convergentes: a dimensão humanista e afetiva da docência — o compromisso ético e emocional dos professores com seus alunos — é crucial para uma prática significativa; e a formação específica e contextualizada do professor, seja inicial ou continuada, é vista pelos próprios docentes como indispensável para atender às necessidades dos educandos nessa modalidade, bem como para práticas pedagógicas socialmente referenciadas.

3.7.2 Relações étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos

Joana Passos e Carina Santos problematizaram a prática pedagógica na EJA a partir de uma pesquisa-ação voltada à educação das relações étnico-raciais — *A educação das relações étnico-raciais na EJA: Entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica* (2018). Elas argumentam que o currículo escolar hegemônico ainda é pautado em conhecimentos eurocêntricos, o que leva à perpetuação de desigualdades na escolarização da população negra. Como avanço político-

pedagógico, elas destacam a implementação das Leis nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e nº 11.645/08 (Brasil, 2008), que tornam obrigatória a inclusão da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos (Passos; Santos, 2018).

A pesquisa-ação mostrou que professores e coordenadores pedagógicos engajados puderam desenvolver práticas antirracistas, incorporando tais saberes nas atividades educativas. Foram identificadas, no entanto, dificuldades estruturais, como a falta de formação continuada dos docentes para trabalhar adequadamente o tema racial. Trazer a temática étnico-racial à EJA é uma forma de tornar a educação mais dialogada e justa, valorizando a identidade e a história dos educandos. Ademais, essa perspectiva implica o esperar no contexto da diversidade — ou seja, apostar, com esperança ativa, na construção de uma escola inclusiva e crítica.

3.7.3 Trajetórias e identidades docentes

Antônio Jorge Severino e Vânia Chaigar fizeram uso de narrativas autobiográficas de professores da modalidade para compreender esses caminhos. O que encontraram no estudo *Fios que entrelaçam trajetórias de vidas: Narrativas de docentes da EJA do Ceará* (2023) revela histórias de vida únicas, entrecruzadas por contextos socioculturais, memórias e identidades compartilhadas. Muitos ingressaram na docência motivados por um forte sentido de missão social. Outros relatam episódios marcantes que redefiniram suas práticas (Severino; Chaigar, 2023).

Esses elementos contribuem para a representação que os professores realizam de si mesmos em seu papel profissional. Eles elaboram, coletivamente, representações do que é ser um educador de EJA, incorporando imagens de si como “tecelões de saberes e esperanças”. A identidade docente na EJA é frequentemente marcada por uma visão de mundo esperançosa e engajada: o professor se vê como alguém capaz de fazer diferença na vida dos educandos, ajudando-os a ressignificar suas próprias trajetórias.

3.7.4 Síntese: Contribuições e lacunas da presente pesquisa

Os cinco estudos aqui analisados fornecem, em conjunto, um panorama rico e multifacetado sobre a docência na EJA, iluminando os diferentes eixos temáticos que sustentam esta pesquisa: formação docente, sujeitos da EJA, identidades/trajetórias e *esperançar*. A TRS oferece aqui um suporte analítico, permitindo captar como os significados compartilhados — construídos socialmente — orientam as ações individuais de cada professor. Além disso, a noção de “tecelões do *esperançar*” ganha concretude: como dito, são os próprios docentes que, ao narrar suas histórias e refletir sobre elas, revelam-se tecelões da prática pedagógica.

Cada trabalho contribuiu para aprofundar a compreensão de aspectos específicos, mas é na articulação entre eles que se encontra a densidade analítica necessária: forma-se um mosaico coerente que nos permite enxergar o professor da EJA em toda a sua complexidade.

Com este referencial teórico delineado, o capítulo seguinte voltar-se-á à análise empírica, investigando de que maneira os professores da EJA — enquanto sujeitos históricos e transformadores — vivenciam e expressam essas dimensões nas próprias práticas e narrativas. Munidos do arcabouço conceitual de identidade, representações sociais, experiência, historicidade e *esperançar*, passaremos a examinar como esses educadores tecem suas histórias e significados, aprofundando a compreensão de seu papel na transformação das realidades em que atuam. Tal transição do teórico ao empírico permitirá verificar como as *esperanças críticas* e os demais elementos discutidos aqui se concretizam no dia a dia da EJA, preparando o terreno para as conclusões da dissertação.

3.8 Procedimentos éticos

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP, e aprovada, em conformidade com a Resolução CNS nº 510/2016 (Brasil, 2016).

3.8.1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2, p.152 desta dissertação), sendo informados sobre:

- Os objetivos da pesquisa, procedimentos, eventuais riscos e benefícios;
- a participação voluntária e o direito de desistência a qualquer momento;
- as garantias de confidencialidade e anonimato das informações.

3.8.2 Anonimização e confidencialidade

Para preservar a identidade dos participantes:

- Seus nomes verdadeiros foram substituídos por pseudônimos/códigos (por exemplo, “Professora 1”, “Professor 5”);
- nomes de terceiros eventualmente mencionados foram suprimidos nas transcrições;
- as transcrições integrais ficam sob acesso restrito, utilizadas apenas para fins de análise acadêmica.

3.8.3 *Devolução e validação*

As transcrições dos grupos focais foram devolvidas aos participantes para:

- Validação: que eles reconhecessem suas falas.
- Correção: ajuste de eventuais equívocos de transcrição.
- Veto: possibilidade de solicitarem a exclusão de trechos que não desejassem ver analisados.

Todos os participantes validaram suas transcrições sem solicitar exclusões.

3.8.4 *Cuidado às narrativas sensíveis*

Temas potencialmente sensíveis emergiram (adoecimento docente, falecimento de alunos, violência, entre outros) e foram tratados com:

- Respeito à dor narrada, evitando exposição indevida;
- não patologização (os relatos de adoecimento foram contextualizados em condições de trabalho e não atribuídos a fraquezas individuais);
- função política (reconhecendo as narrativas difíceis como forma de denúncia de problemas estruturais, dando-lhes espaço sem censura).

3.8.5 *Implicação do pesquisador*

Reconhecemos que o pesquisador não é neutro — ele próprio compartilha, em parte, da experiência em EJA. Foram adotados cuidados éticos para mitigar vieses e respeitar os participantes:

- Evitar indução de respostas ou projeção de opiniões pessoais durante os grupos;
- não instrumentalização dos participantes (não usar suas falas fora do contexto de pesquisa acordado);
- reciprocidade (compromisso de compartilhar os resultados da pesquisa com os participantes e escolas envolvidas, valorizando o retorno);
- horizontalidade (manter uma relação de diálogo não hierárquico com os participantes, reconhecendo-os como coprodutores do conhecimento nesta pesquisa).

Capítulo 4

OS TECELÕES DO ESPERANÇAR: NARRATIVAS DO SABER DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

“Ele queria me ver. Aí eu fui lá visitar o menino, no outro dia ele faleceu. Isso me fez refletir muito naquela época. E não ter desistido e continuar e saber que aquilo que eu tava fazendo — que eu tava no caminho certo, porque eu fiz diferença na vida daquele menino.”

(Professora 1, 32 anos de magistério, 19 anos na EJA, 2025)

Este capítulo analisa as narrativas dos seis professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) participantes da pesquisa, revelando como constroem sentido e identidade profissional através de suas experiências docentes. Os dados emergem de dois grupos focais realizados em duas escolas estaduais de Guarulhos, envolvendo educadores com trajetórias que variam de 3 a 32 anos de magistério na modalidade — e podem ser vistos de forma compilada na Tabela 2 (página 85 desta dissertação).

A análise se organiza em cinco categorias teóricas fundamentais, as supramencionadas: experiência, trajetória, historicidade, representações sociais, e esperançar. Essas categorias não são estanques, mas se entrelaçam como fios que os professores tecem em suas práticas cotidianas, construindo um saber que é, simultaneamente, individual e coletivo, experiencial e político.

O que emerge com força das narrativas é uma convergência notável: todos os sujeitos compreendem a EJA como espaço privilegiado de transformação mútua, onde a experiência docente transcende a transmissão de conteúdos para tornar-se encontro humanizador. Como coloca a Professora 6: “*Eu acho que eu virei gente na EJA. Eu aprendi a olhar o adulto de uma forma mais humana, mais afetuosa.*” A partir de agora adentraremos as categorias teóricas.

4.1 EXPERIÊNCIA: Aquilo que nos passa, nos acontece, nos toca

Jorge Bondía define experiência como “aquilo que nos passa, nos acontece, nos toca” (Bondía, 2002, p.21) — não como mero acúmulo de vivências, mas como acontecimento que transforma o sujeito. Na sociedade contemporânea, do excesso de informação e da velocidade, argumenta o autor, a experiência torna-se cada vez mais rara: “tudo passa, nada nos acontece” (Bondía, 2002, p.23).

4.1.1 A experiência como transformação mútua

Nas narrativas analisadas, emerge com clareza que a experiência docente na EJA é compreendida pelos seis sujeitos como transformação mútua: professores transformam alunos e são transformados por eles. Essa reciprocidade questiona modelos unidirecionais de ensino e confirma aquilo que Paulo Freire estabelece: “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 1996, p.25). A Professora 2 resume essa mutualidade de forma eloquente: *“Eu não sou você, mas tem um pouquinho de você em mim. Quantas histórias de alunos a gente fala assim: ‘nossa, voltava no tempo?’ Você muda muito como pessoa, como ser humano.”*

Essa transformação não é apenas pedagógica — aprender a ensinar melhor —, mas ontológica: tornar-se outro. A Professora 6 radicaliza essa compreensão ao afirmar que “virou gente” na EJA, após 21 anos de magistério em outras modalidades. O Professor 5, por sua vez, utiliza a potente metáfora do “contaminar-se” para descrever esse processo:

“Permita-se contaminar por esse aprendizado que vem, porque a primeira vez que eu entrei numa turma de EJA, a primeira pergunta que eu me fiz foi: ‘o que que eu posso entregar?’ E quando terminei o ano, eu descobri que eu peguei muito mais do que entreguei” (Professor 5).

A metáfora da contaminação sugere vulnerabilidade e porosidade: deixar-se afetar pelo outro. Não é o professor blindado que transmite conhecimento, mas o professor permeável que se deixa transformar pelo encontro. Carmen Cavaco distingue experiência — ou seja, aquilo que é vivido — de aprendizagem experiencial

— quando a experiência é refletida, apropriada, e torna-se saber. Os dados revelam que na EJA esse processo é intensificado pela urgência existencial dos alunos adultos, que trazem histórias de vida marcadas por exclusões múltiplas (Cavaco, 2009).

4.1.2 O saber de experiência como conhecimento encarnado

O saber de experiência, segundo Bondía, é “particular e subjetivo, finito e contingente, existencial e encarnado” (Bondía, 2002, p.27), não pode ser separado do indivíduo que o porta — é conhecimento que só existe na e pela pessoa que o viveu. Todos os sujeitos desta pesquisa demonstraram possuir esse saber encarnado, indissociável de suas histórias pessoais. A Professora 3 exemplifica como esse saber funciona na prática: *“Cabe a você, dentro da construção que ele [aluno] viveu, significar o que você dá. Você pode trabalhar física com aquela garrafa de café, pode trabalhar a evaporação da água, a temperatura. Então, eles vão entendendo o porquê.”*

O saber de usar a garrafa térmica de café do aluno como recurso pedagógico não é generalizável nem transferível. Só funciona porque a professora conhece aqueles alunos específicos, observou seus hábitos, construiu vínculos que permitem transformar objetos pessoais em instrumentos de aprendizagem. É saber situado, contextual, relacional — o que bem exemplifica o que Bondía denomina “saber de experiência”, um saber encarnado (Bondía, 2002).

A narrativa mais extrema desse saber encarnado vem da Professora 1, que relata ter visitado um aluno portador do Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV, do inglês *Human Immunodeficiency Virus*) em seu leito de morte:

“Ele queria me ver. Aí eu fui lá visitar o menino, no outro dia ele faleceu. Isso me fez refletir muito naquela época. E não ter desistido e continuar e saber que aquilo que eu tava fazendo — que eu tava no caminho certo, porque eu fiz diferença na vida daquele menino” (Professora 1, fala também citada na epígrafe deste capítulo).

Só ela pode dizer o que aquilo significou. A experiência é irreduzível e intransferível. Mas, ao a narrar no grupo focal, torna compartilhável algo do indizível, criando reconhecimento e ressonância entre os pares. Como afirma Cavaco, a

formação experiencial de adultos acontece em contextos múltiplos, não apenas acadêmicos, e a EJA emerge como contexto privilegiado dessa formação (Cavaco, 2009).

4.1.3 A dimensão afetiva da experiência

A dimensão afetiva aparece em todas as narrativas, mas é especialmente marcante nas falas das Professoras 4 e 6 e do Professor 5. A Professora 6 é categórica: *“A experiência sem afeto não tem como dar continuidade. Estar na EJA tá me fortalecendo enquanto pessoa.”* O afeto não é ornamento que torna a aula mais agradável — é condição estrutural da experiência. Sem afeto, argumenta a educadora, a vivência não se torna experiência, permanecendo exterior, sem tocar o sujeito.

A Professora 4 nomeia isso como “pedagogia da presença”: *“Eu sei quem é cada aluno, sei o que cada aluno precisa de mim. E os alunos falam ‘Você se importa com a gente’. A pedagogia da presença se faz através dessa cobrança.”* Interessante notar que cobrança, aqui, é compreendida como forma de afeto — não permissividade, mas implicação existencial. A professora não apenas “dá aula”, ela se importa, e os alunos percebem essa diferença ontológica. Esse achado tensiona a compreensão de Bondía sobre a experiência enquanto algo que nos acontece, sugerindo certa passividade (Bondía, 2002). Os dados mostram que professores da EJA também provocam experiências intencionalmente, criando condições para que acontecimentos transformadores possam emergir.

O quadro a seguir (presente em todas as categorias), resume os principais achados empíricos, articulando conceitos-chave, padrões identificados e narrativas emblemáticas que expressam a voz dos “tecelões do esperar”.

**Quadro 1 — Síntese analítica — Categorias, conceitos e achados empíricos:
EXPERIÊNCIA**

| |
|--|
| CATEGORIA: EXPERIÊNCIA (Larrosa Bondía, 2002) |
| <p>CONCEITO-CHAVE</p> <p>"Aquilo que nos passa, nos acontece, nos toca"</p> <p>Saber encarnado, singular, intransferível</p> |
| <p>O QUE OS DADOS REVELAM</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experiência como transformação mútua (professor e aluno) • Saber de experiência é indissociável da pessoa que o viveu • Afeto como condição estrutural da experiência |
| <p>NARRATIVAS EMBLEMÁTICAS</p> <p>"Permita-se contaminar por esse aprendizado que vem, porque a primeira vez que eu entrei numa turma de EJA, a primeira pergunta que eu me fiz foi: 'o que que eu posso entregar?' E quando terminei o ano, eu descobri que eu peguei muito mais do que entreguei." (Professor 5)</p> <p>"A experiência sem afeto não tem como dar continuidade. Estar na EJA tá me fortalecendo enquanto pessoa." (Professora 6)</p> |

Fonte: Elaboração própria.

4.2 TRAJETÓRIA: Percursos de formação ao longo da vida

Pierre Dominicé propõe a abordagem biográfica como método de formação de adultos, argumentando que a formação não acontece “num lugar à parte da vida” — ela se confunde com a própria vida. Assim, as trajetórias são simultaneamente singulares (cada história é única) e plurais (compartilham padrões sociais e históricos) (Dominicé, 2000; 2006).

4.2.1 *Entrada contingente, permanência vocacional*

Um padrão emerge fortemente nos dados: a maioria dos professores chega à EJA por acaso, mas escolhe permanecer por descobrir ali sentido vocacional profundo. A Professora 4, com 30 anos de carreira e 15 na EJA, relata: *“Eu não sabia o que era EJA. Eu fui lá completar a minha carga horária. Hoje eu não me vejo fora*

do [sic] EJA. *Eu amo o [sic] EJA. Se eu tivesse que voltar, eu voltaria pro [sic] EJA.*” A trajetória ilustra o paradoxo: entrada não intencional (complementar carga horária) seguida de permanência profundamente intencional. Entre o acaso inicial e a escolha definitiva, acontece a experiência transformadora que reconfigura a identidade profissional.

A Professora 6 narra rejeição inicial ainda mais radical à docência: *“Eu usei dessas palavras: ‘eu não sou filha da puta pra ser professora’. Foi o que eu falei pro meu pai. E acabei caindo na profissão.”* A violência da expressão revela o estigma internalizado da profissão. Mas sua trajetória a levou por caminhos imprevisíveis — de auxiliar sem formação a professora de educação física; de gestora escolar a professora da EJA, onde encontra, paradoxalmente, sua realização profissional: *“Foi o lugar que eu mais me identifiquei na educação. Eu acho que eu virei gente na EJA.”*

Já o Professor 5 entrou na EJA por curiosidade após 4 anos de carreira: *“Foi uma curiosidade: por que não?”* Essa abertura ao desconhecido gerou transformação profunda: *“Eu consigo definir minha vida como professor antes [...] e depois da EJA. Eu acho que eu amadureci muito por causa da EJA.”*

4.2.2 Crise como momento formativo

Cavaco identifica que trajetórias adultas passam por ciclos, crises e reencantamentos. As crises, longe de ser desvios indesejados, são momentos constitutivos da formação experiencial (Cavaco, 2009). Os seis sujeitos narram crises que reconfiguraram suas identidades docentes. A Professora 4 relata a situação enfrentada ao assumir turmas de primeiro ano (anos iniciais do Ensino Fundamental) após 14 anos de carreira:

“Eu lembro que eu subi [...] até em casa chorando. Eu falei assim: ‘Eu não sei dar aula pro primeiro ano. Como é que eu vou pegar um primeiro aninho desse meu jeito delicado de ser?’ Hoje eu falo pra vocês que a melhor turma pra se dar aula é um primeiro ano” (Professora 4).

A crise não foi “superada” no sentido de eliminada — ela foi atravessada. Do outro lado, a professora tornou-se outra. Cavaco denomina isso “aprendizagem transformativa”: a crise força uma reorganização profunda de esquemas cognitivos, afetivos e identitários (Cavaco, 2009).

A Professora 6 vivenciou crise mais grave, precisando afastar-se por questões de saúde mental: *“Em 2024 eu tive que me afastar da escola por conta de depressão e TAG. Foi por conta de dois momentos: primeiro, uma situação de violência com uma aluna e, segundo, conflito com a gestão.”* A crise não a “fortaleceu” — colocar dessa forma seria uma leitura meritocrática inadequada. A crise a fragilizou, mas gerou decisão política de resistência: *“Eu passei a licença toda pensando nisso, porque eu sou importante ali naquele espaço e eu não vou sair. E os alunos precisam de mim.”*

Como resume a Professora 4: *“Eu falo que nós não saímos da crise como professor, porque a todo momento a gente tá nesse processo de construção e desconstrução.”* Isso desconstrói modelos lineares de carreira docente, mostrando que na EJA a experiência não elimina a crise, apenas muda sua natureza.

4.2.3 O coletivo como ponto de inflexão

A trajetória profissional, enquanto percurso de formação marcado por ciclos e reencontros, não se constrói em isolamento, mas na relação. A docência na EJA, um contexto de vulnerabilidade e resistência, demanda que esse caminho individual seja sustentado pela parceria. O trabalho coletivo e o diálogo entre pares emergem, assim, como um valioso capital social e afetivo, transformando o fazer pedagógico e fortalecendo o compromisso com o esperar ativo. A parceria, nesse sentido, transcende a simples colaboração e se configura como um eixo de resistência capaz de ressignificar a identidade docente e a própria prática em um território periférico.

Aqui, essa troca aparece como pontos de virada nas trajetórias de quatro dos seis sujeitos. A Professora 2, com 32 anos de magistério, divide sua carreira em antes e depois daquele trabalho: *“Uma coisa que marcou a minha carreira foi dividir os sextos anos com você [pesquisador], porque a gente tinha projetos. E ali eu vi o que que era parceria. Eu aprendi ali, porque antes era muito sozinho [o trabalho].”* A colaboração não foi apenas agradável — foi formativa, ensinando o que a solidão

profissional não ensinava. Pierre Dominicé identifica esses momentos-chave nas biografias como acontecimentos que reorganizam toda a narrativa de vida (Dominicé, 2006).

A Professora 4 lamenta a perda do coletivo em sua escola: *“Vocês tinham que ter pego [sic] [a escola] 2018. Nós falávamos a mesma língua. A gente podia dançar. Hoje [a escola] está entre as quatro últimas escolas de Guarulhos. Hoje não tem [coletivo].”* O “falar a mesma língua”, aqui, não é somente metáfora — é descrição de coletividade pedagógica que permite ação coordenada. A trajetória coletiva da escola apresentou queda vertiginosa em 7 anos, evidenciando como a perda do trabalho colaborativo afeta não apenas indivíduos, mas instituições inteiras.

**Quadro 2 — Síntese analítica — Categorias, conceitos e achados empíricos:
TRAJETÓRIA**

| |
|--|
| CATEGORIA: TRAJETÓRIA (Dominicé, 2000, 2010; Cavaco, 2009) |
| <p>CONCEITO-CHAVE</p> <p>Formação ao longo da vida</p> <p>Biografia educativa e turning points</p> |
| <p>O QUE OS DADOS REVELAM</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrada contingente (complementar carga), permanência vocacional • Crise como momento formativo, não obstáculo • Coletivo docente como ponto de inflexão nas trajetórias |
| <p>NARRATIVAS EMBLEMÁTICAS</p> <p>"Eu não sabia o que era EJA. Eu fui lá completar a minha carga horária. Hoje eu não me vejo fora do EJA. Eu amo o EJA. Se eu tivesse que voltar, eu voltaria pro EJA." (Professora 4, 30 anos de magistério, 15 na EJA)</p> <p>"Eu falo que nós não saímos da crise como professor, porque a todo momento a gente tá nesse processo de construção e desconstrução." (Professora 4)</p> |

Fonte: Elaboração própria.

4.3 HISTORICIDADE: Sujeitos situados no tempo

Lúcia Villas Bôas desenvolve o conceito de historicidade das representações sociais, articulando a teoria moscoviciana com a história dos conceitos. Para a autora, compreender representações contemporâneas exige investigar como “estruturas de pensamento que orientam uma forma de representar [...] têm efeitos na atualidade, apesar de ser outro o contexto histórico de sua produção” (Villas Bôas, 2014, p.609).

4.3.1 Rupturas históricas e estruturas de repetição

A pandemia de Coronavírus emerge nas narrativas como ruptura histórica definitiva. A Professora 4 a nomeia como “crise total”: *“A outra crise é agora, pós-pandemia. TOTAL! Porque a gente tava brincando... Hoje a gente vive numa constante [de pisar em ovos]. Ninguém pergunta quem é o alunado.”*

A pandemia funcionou como catalisador — acelerou processos de precarização que vinham se apresentando gradualmente. Como argumenta Reinhart Koselleck, há momentos históricos de aceleração onde transformações que levariam décadas acontecem em anos (Koselleck, 2006). O Professor 5 denuncia a permanência de estruturas autoritárias, apesar de três décadas de discurso sobre gestão democrática:

“A gente fala tanto sobre gestão democrática, e eu acho que é um termo já tão desgastado. Depois de tantos anos da educação, eu ainda não consegui enxergar. Essa democracia que é pintada, pra mim, é um verniz, porque a nossa gestão continua sendo a mesma gestão centralizadora” (Professor 5).

Villas Bôas denomina isso “estrutura de repetição”: discursos mudam, práticas permanecem (Villas Bôas, 2014). A LDB trouxe um novo vocabulário (“gestão democrática”), mas não transformou as relações de poder nas escolas.

4.3.2 O fechamento sistemático de escolas de Educação de Jovens e Adultos

A Professora 6 denuncia uma política deliberada de aniquilação:

“Fecharam mais quatro escolas [de EJA]. A gente tá com umas 24, 25 escolas, então é minoria. Estão num projeto mesmo de aniquilação da EJA, né, quanto menos EJA, melhor. A sociedade também não nos enxerga, não sabem nem o que é” (Professora 6).

A narrativa da docente expõe um paradoxo brutal entre a realidade social e a política administrativa. Enquanto escolas são sistematicamente fechadas sob a justificativa de “ausência de procura”, os dados do IBGE revelam um cenário oposto: o Brasil possui um contingente de 69,5 milhões de pessoas acima dos 25 anos de idade que não concluíram a educação básica obrigatória (IBGE, 2023b).

O fechamento de turmas, portanto, não reflete a inexistência de público, mas opera o que Maria Clara Di Pierro chamaria de confusão proposital entre demanda potencial (o imenso contingente estatístico de não escolarizados) e demanda manifesta (aqueles que conseguem efetivamente chegar à escola) (Di Pierro, 2005). Ao restringir a oferta, o Estado reduz a demanda manifesta e “fabrica” a invisibilidade desse público. Isso exemplifica a estrutura de repetição histórica identificada por Villas Bôas: a EJA permanece como modalidade periférica, onde a ausência de políticas de busca ativa e a precarização da oferta transformam o direito à educação em uma “ausência de demanda” artificialmente construída (Villas Bôas, 2014).

4.3.3 Transformações geracionais e familiares

A Professora 4 identifica um paradoxo geracional que tensiona expectativas convencionais:

“O que permaneceu são alguns professores — é o professor da geração de 80, o professor da geração de 70. Porque por mais que a gente seja o antigo, nós conseguimos nos renovar. Temos um novo grupo de professores que não aceitam ser formados” (Professora 4).

Não é a idade que determina flexibilidade, mas o tempo histórico em que se formaram. Professores formados durante a ditadura aprenderam a resistir e se adaptar; novos professores, formados em contexto de precarização e avaliação punitiva, desenvolvem rigidez como mecanismo de defesa psíquica.

Já a Professora 1 percebe uma transformação ainda mais profunda na relação família-escola: *“O que permanece é o sistema educativo — é o mesmo, nada mudou, pelo contrário, piorou. E o que deixou de permanecer? O que mudou? Família. E o que mudou foi a visão de educação por essa nova família que tem aí.”* A mudança não é “natural”, é efeito da neoliberalização da educação, onde escola torna-se prestadora de serviço e família assume papel de cliente que cobra resultados, mas não se compromete com o processo educativo.

**Quadro 3 — Síntese analítica — Categorias, conceitos e achados empíricos:
HISTORICIDADE**

| |
|---|
| CATEGORIA: HISTORICIDADE (Villas Bôas, 2014) |
| <p>CONCEITO-CHAVE</p> <p>Sujeitos situados no tempo</p> <p>Estruturas de repetição e rupturas históricas</p> |
| <p>O QUE OS DADOS REVELAM</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estruturas de repetição: discursos mudam, práticas permanecem (gestão autoritária, fechamento sistemático de escolas) • Pandemia como ruptura aceleradora da precarização • Paradoxo geracional: professores "antigos" renovam-se, novos professores cristalizam-se |
| <p>NARRATIVAS EMBLEMÁTICAS</p> <p>"Fecharam mais quatro escolas [de EJA]. Estão num projeto mesmo de aniquilação da EJA, né, quanto menos EJA, melhor. A sociedade também não nos enxerga, não sabem nem o que é." (Professora 6)</p> <p>"A outra crise é agora, pós-pandemia. TOTAL! Porque a gente tava brincando... Hoje a gente vive numa constante [de pisar em ovos]." (Professora 4)</p> |

Fonte: Elaboração própria.

4.4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: Um instrumento de articulação

Conforme a definição de Serge Moscovici, representações sociais são uma “forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Moscovici, 2003, p.22). Nesta pesquisa as representações sociais passaram a funcionar não enquanto centro epistêmico, mas como ferramenta articuladora que permite compreender como os sujeitos nomeiam e compartilham suas experiências.

4.4.1 A representação hegemônica subvertida

A análise revela que todos os professores participantes desta pesquisa constroem uma representação contra-hegemônica sobre o aluno da EJA. Enquanto o senso comum o representa como deficitário — aquele que “não conseguiu” no tempo certo —, os educadores, unanimemente, subvertem essa representação, compreendendo-o como sujeito de potência e saber.

A Professora 3 explicita: *“Ele não vem zerado, ele não vem uma tábua rasa pra mim. Ele vem com uma carga de conhecimento que precisa ser validado e valorizado.”* O Professor 5 complementa: *“A gente não pode ensinar quem a gente não conhece. Como você vai ensinar alguém que você não conhece? O aluno da EJA tem história, tem vida, tem conhecimento.”*

Moscovici coloca que representações sociais são elaboradas coletivamente (Moscovici, 2003). Os dados mostram que professores da EJA, vistos como um grupo subalterno e marginalizado, elaboram contra-hegemonias como forma de resistência ao estigma social que os marca.

4.4.2 O acreditar como representação central

A palavra “acreditar” aparece em todas as narrativas como representação central da identidade docente na EJA. Não se trata de sentimento passivo ou ingenuidade — todos os professores veem claramente as crises estruturais. Nesse cenário, o acreditar funciona como uma representação social que orienta a ação pedagógica.

A Professora 2 resume: *“A gente tem que ser teimoso e continuar acreditando. Não deixe de acreditar.”* Na fala da Professora 4 percebe-se a dialética: *“Eu ainda acredito, mesmo com todas as dificuldades, que é na escola que a gente pode fazer alguma mudança.”* O “mesmo com” é fundamental aqui: não é que eles acreditem porque está fácil, mas apesar de estar difícil. Essa representação funciona como ponte entre experiência vivida e esperança projetada, configurando o que Freire denomina de “práxis” (Freire, 1992).

4.4.3 Marginalização compartilhada

Os participantes evidenciaram uma representação social de marginalização compartilhada entre professor e aluno: *“Ser professor da EJA já é marginalizado por ser da EJA. Já tem a questão da marginalização do professor da EJA e dos alunos, conseqüentemente. Nós somos invisibilizados, como os alunos”* (Professora 6).

Moscovici afirma que nomear é tornar real (Moscovici, 2003). Ao nomear “marginalização”, os professores objetivam uma experiência difusa de exclusão, criam solidariedade professor-aluno, e denunciam a estrutura sem internalizar a situação como um fracasso pessoal. Hugo Leonardo Dias complementa que “o trabalho docente carrega um alto grau de subjetividade que deve ser considerada no momento de se pensar políticas públicas em educação” (Dias, 2023, p.69).

**Quadro 4 — Síntese analítica — Categorias, conceitos e achados empíricos:
REPRESENTAÇÃO SOCIAL**

| |
|---|
| CATEGORIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (Moscovici, 2003) |
| <p>CONCEITO-CHAVE</p> <p>Conhecimento socialmente elaborado e compartilhado</p> <p>Ferramenta articuladora (não centro epistêmico)</p> |
| <p>O QUE OS DADOS REVELAM</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inversão da representação hegemônica: aluno como potência, não déficit • "Acreditar" como representação central da identidade docente • Marginalização compartilhada professor-aluno: solidariedade pela exclusão |
| <p>NARRATIVAS EMBLEMÁTICAS</p> <p>"Ele não vem zerado, ele não vem uma tábua rasa pra mim. Ele vem com uma carga de conhecimento que precisa ser validado e valorizado." (Professora 3)</p> <p>"Ser professor da EJA já é marginalizado por ser da EJA. Nós somos invisibilizados como os alunos." (Professora 6)</p> |

Fonte: Elaboração própria.

4.5 ESPERANÇAR: Verbo de ação

Paulo Freire distingue radicalmente “esperar” de “esperançar”: “Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir!” (Freire, 1992, p.10-11). Para o educador, esperança não é virtude natural — é uma construção histórica que se aprende na luta coletiva e constante.

4.5.1 A dialética entre denúncia e anúncio

Todos os sujeitos participantes articulam a dialética freiriana entre denúncia (crítica ao presente) e anúncio (projeto de futuro). Eles denunciam gestão autoritária, fechamento de escolas, precarização pós-pandêmica, adoecimento docente. Mas também anunciam futuros possíveis através de práticas concretas de transformação e resistência. O Professor 5 nomeia explicitamente: “*Eu sou movido por utopias. Por*

isso eu ainda faço, sabe? Porque senão, se eu não tivesse nada disso, se eu não fosse movido por essa utopia, que é a educação libertadora mesmo, eu não conseguiria. Eu acho que eu teria desistido.”

4.5.2 O inédito viável materializado

Freire desenvolve o conceito de inédito viável, “uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, esses sabem que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade” (Freire, 1987, p.206).

A Professora 6 narra um exemplo concreto de inédito viável realizado:

“Surgiu a política de cotas pra pessoas trans da UNIFESP e nós mostramos a matéria pra ela [aluna trans]. Aí ela falou: ‘Eu não acredito que eu vou ser universitária’. E aí eu falei: ‘Vai, você vai ser o que você quiser, mas você vai’. Lorena se formou, foi oradora da turma. E ela vai fazer universidade” (Professora 6).

A narrativa mostra como professores não apenas anunciam possibilidades, mas criam condições concretas para sua realização: acolhimento sistemático, informação sobre cotas, encorajamento constante, reconhecimento público. É práxis no sentido freiriano: reflexão e ação transformadora.

4.5.3 Resistência como esperarçar

Permanecer 15 a 32 anos na EJA (períodos trazidos nesta dissertação), em um contexto de precarização e marginalização sistemática, configura-se como ato político de resistência. Como afirma Freire: “Não há luta sem esperança, nem esperança sem luta” (Freire, 1992, p.80).

A Professora 6, que havia se afastado do trabalho em razão da depressão e do transtorno de ansiedade, decidiu retornar:

“Eu falo que eles me salvam todos os dias. Eu falo isso na terapia. Eu falo isso no psiquiatra e falo isso pra eles. Estar na EJA tá me fortalecendo enquanto pessoa. Essa minha prática dentro da escola e fazendo a diferença na vida dos alunos, é o que me dá motivação pra permanecer ali” (Professora 6).

A narrativa corrobora o que Freire estabelece: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1987, p.58). Não é uma “salvação” unidirecional — é libertação mútua, onde professor e alunos se humanizam reciprocamente.

4.5.4 Esperança crítica, não ingênua

A Professora 4 resume a natureza da esperança que encoraja os professores:

“Eu falo que nós não saímos da crise como professor, porque a todo momento a gente tá nesse processo de construção e desconstrução. Mas eu ainda acredito, mesmo com todas as dificuldades, que é na escola que a gente pode fazer alguma mudança” (Professora 4).

Não se trata de uma esperança ingênua que nega contradições, mas sim de uma esperança crítica, que vê a opressão claramente e age apesar dela. Após 30 anos de carreira, a Professora 4 não assegura superação definitiva da crise — ela se compromete com a luta permanente. É o que Freire denomina “esperançar” enquanto ética de resistência (Freire, 1992).

**Quadro 5 — Síntese analítica — Categorias, conceitos e achados empíricos:
ESPERANÇAR**

| |
|---|
| CATEGORIA: ESPERANÇAR (Freire, 1992) |
| <p>CONCEITO-CHAVE</p> <p>Verbo de ação (não espera passiva)</p> <p>Dialética denúncia + anúncio Inédito viável Práxis</p> |
| <p>O QUE OS DADOS REVELAM</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dialética denúncia-anúncio: crítica ao presente + projeto de futuro • Inédito viável materializado: aluna trans se forma e vai à universidade • Permanência na EJA (15-32 anos) como resistência política, não resignação • Esperança crítica, não ingênua |
| <p>NARRATIVAS EMBLEMÁTICAS</p> <p>"Eu sou movido por utopias. Por isso eu ainda faço, sabe? Porque senão, se eu não tivesse nada disso, se eu não fosse movido por essa utopia, que é a educação libertadora mesmo, eu não conseguiria. Eu acho que eu teria desistido." (Professor 5)</p> <p>"Estar na EJA tá me fortalecendo enquanto pessoa. Essa minha prática dentro da escola e fazendo a diferença na vida dos alunos, é o que me dá motivação pra permanecer ali." (Professora 6)</p> |

Fonte: Elaboração própria.

4.6 AFETO: A categoria emergente, o elo indissociável entre os sujeitos

"Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas." A máxima da raposa em *O pequeno príncipe* (Saint-Exupéry, 2018) ecoa com profunda ressonância na EJA, onde ensinar e aprender é, antes de tudo, um encontro e um cativar mútuo. Se a trajetória docente é um caminho singular, ela ganha sentido e força ao ser tecida na coletividade, mediada pela dimensão do afeto. No contexto desta pesquisa, este se revelou de tal força que sua análise se impôs como uma categoria emergente: embora não estivesse explicitamente prevista nos objetivos iniciais deste estudo, ela se manifestou de forma uníssona nos discursos e vivências dos sujeitos cujas narrativas foram aqui acolhidas.

O afeto não é um acessório pedagógico, mas a matriz do desenvolvimento e da construção do conhecimento, conforme postulam as bases teóricas de Henri Wallon, e de Abigail Mahoney e Laurinda de Almeida, que o entendem como o elo indissociável que conecta os sujeitos (Mahoney; Almeida, 2007; Wallon, 2017). Ao se analisar as experiências e vivências dos professores, torna-se evidente que a resistência e o compromisso na EJA são alimentados pela capacidade de reconhecer o outro e de se deixar afetar por ele, transformando o espaço escolar em um território de humanização e pertencimento.

Para compreender a densidade desse achado empírico, recorreu-se à psicogenética de Wallon, cujas contribuições quanto à compreensão do desenvolvimento humano permanecem essenciais para se pensar a educação de adultos. Médico, psicólogo e educador francês, ele construiu sua teoria a partir da experiência com crianças em contextos de vulnerabilidade (questões psiquiátricas, sequelas de guerra...), propondo uma visão radicalmente integradora do ser humano: para o autor, desenvolvimento é processo dialético onde o biológico, o psíquico e o social se constituem mutuamente. Wallon elabora a teoria dos conjuntos funcionais, compreendendo que o psiquismo humano integra quatro dimensões indissociáveis: afetividade, cognição, motricidade e pessoa. Tais dimensões não são isoladas, elas se atravessam — alternam-se em predominância ao longo do desenvolvimento, mas jamais se separam (Wallon, 2017).

Como explicitam Mahoney e Almeida, na perspectiva walloniana o conjunto afetivo oferece as funções responsáveis pelas emoções, pelos sentimentos e pela paixão; o cognitivo-motor oferece a possibilidade de deslocamento do corpo no espaço, as reações posturais que garantem o equilíbrio corporal e o apoio tônico para tais emoções; já o conjunto cognitivo permite a aquisição e manutenção do conhecimento por meio de imagens, noções, ideias e representações, permitindo registrar, rever o passado, fixar e analisar o presente e projetar futuros possíveis (Mahoney; Almeida, 2005; Almeida; Mahoney, 2007). “A pessoa, por fim, expressa a integração de todas essas dimensões” (Mahoney; Almeida, 2005, p.18).

No interior do conjunto afetivo, Wallon distingue três momentos evolutivos: a emoção, o sentimento e a paixão. A primeira é o momento inicial da afetividade, situado na expressão corporal, com os gestos, constituindo a ligação do orgânico com o social. As emoções são visivelmente perceptíveis — raiva, tristeza, alegria — e

externam o momento afetivo de forma instantânea. O sentimento, diferentemente, não é demonstrado no exato momento; ele reflete e representa a afetividade, é condição reguladora que tende a reprimir ou impor controles àquilo que o indivíduo sente, permitindo reflexão e compreensão das relações estabelecidas. Já a paixão, é o terceiro momento, caracterizado pelo autocontrole para dominar uma situação, configurando-a de forma a atender às necessidades afetivas.

Para Wallon, “a paixão pode ser viva e profunda na criança, mas com ela surge também o poder de tornar a emoção silenciosa” (Wallon, 2017, p.136). Esses três momentos — emoção, sentimento e paixão — são manifestações que têm papéis fundamentais no conjunto afetivo, resultando de fatores orgânicos e sociais que correspondem a configurações diferentes e resultantes de sua integração” (Almeida; Mahoney, 2007).

Almeida, em suas pesquisas sobre ensino noturno e EJA ancoradas na teoria walloniana (1999; 2007; 2014), demonstra como afeto é dimensão constitutiva — e não suplementar — da inteligência. A autora argumenta que “a afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, sendo a afetividade a fonte primeira do conhecimento” (Almeida, 2014, p.89). Seus estudos evidenciam que não há aprendizagem neutra: o aluno expressa sua condição atual a todo instante, com pequenos sinais de compreensão ou não compreensão. Tendo em vista que emoções como medo, tristeza e alegria são perceptíveis no processo, essas questões são fundamentais para que o professor consiga apreender em qual momento está o aluno em relação à compreensão dos conteúdos (Almeida, 2007).

Para Wallon (2017), na idade adulta — estágio que aqui nos interessa diretamente —, o indivíduo já desenvolveu a capacidade de reflexão profunda, de tomada de decisões ponderadas e de busca por realizações pessoais, equilibrando as responsabilidades dessa fase. Imbuído de espírito de unidade e consciência moral, o adulto se caracteriza pela sequência natural do processo de amadurecimento próprio da puberdade. “O indivíduo é capaz de desenvolver-se moral e eticamente, estruturando valores morais que se legitimam quando observado seu reconhecimento de si mesmo e do outro” (Mahoney; Almeida, 2005, p.24). As relações interpessoais tendem a ser mais moderadas, com uma compreensão mais ampla das perspectivas alheias. Isso possibilita, no caso da ação docente, um trabalho mais adequado, dado

que permite o acolhimento e o entendimento necessários, pavimentando os caminhos para o desenvolvimento de novos valores e princípios (Almeida; Mahoney, 2007).

Nas narrativas dos tecelões do esperar desta pesquisa, ficou evidente que, para o aluno adulto, a sala de aula é espaço de alta tensão emocional. O medo do erro, a vergonha, a ansiedade, o cansaço de jornadas de trabalho extenuantes: são todos fatores que podem comprometer a aprendizagem. É exatamente aqui que a afetividade docente atua como âncora e motor. Quando a Professora 6 diz categoricamente que *“a experiência sem afeto não tem como dar continuidade”*, ela não está fazendo uma afirmação sentimental, está enunciando um princípio epistemológico walloniano: sem o conjunto afetivo funcionando, o cognitivo não opera plenamente. Quando a Professora 4 fala de pedagogia da presença — saber o nome de cada aluno, conhecer suas dores, cobrar por se importar —, ela está operando o que Almeida (2014) define como a indissociabilidade entre afetividade e inteligência.

Portanto, a atuação do professor da EJA, como visto, transcende a mera transmissão de conteúdos programáticos; ela exige, preliminarmente, a construção de um solo fértil de afetividade e acolhimento. Antes que a equação matemática ou a regra gramatical ganhem sentido, é preciso que o sujeito se sinta validado em sua existência e em seus saberes prévios. Assim como nos ensinam os trabalhos de Wallon, Mahoney e Almeida, o ato educativo é uma experiência integral em que o afeto precede e sustenta o cognitivo. Dessa forma, o educador que se permite cativar e ser cativado não só ensina, mas ressignifica trajetórias, transformando a sala de aula em espaço de resistência ativa e de produção de novos horizontes de esperança.

**Quadro 6 — Síntese analítica — Categorias, conceitos e achados empíricos:
AFETO**

| |
|---|
| CATEGORIA EMERGENTE: AFETO (Wallon, via Almeida, 1999, 2014) |
| <p>CONCEITO-CHAVE</p> <p>Dimensão fundante da inteligência</p> <p>Afeto como ferramenta política</p> |
| <p>O QUE OS DADOS REVELAM</p> <ul style="list-style-type: none"> • Afeto como condição estrutural da experiência e da aprendizagem na EJA • Não é pieguice, mas reconhecimento de humanidade compartilhada • Vínculo afetivo como restauração da dignidade epistêmica do estudante |
| <p>NARRATIVAS EMBLEMÁTICAS</p> <p>"A pedagogia da presença se faz através dessa cobrança... os alunos falam: 'Você se importa com a gente'."</p> <p>(Professora 4)</p> <p>"Eu falo que eles me salvam todos os dias. Eu falo isso na terapia. Eu falo isso no psiquiatra e falo isso pra eles."</p> <p>(Professora 6)</p> |

Fonte: Elaboração própria.

4.7 Por que são tecelões do esperar? A poética da resistência coletiva

A metáfora do tecelão atravessa toda esta dissertação não como ornamento, mas como chave interpretativa. Tecer é ato ancestral, coletivo, paciente. Ninguém tece sozinho — é preciso entrelaçar fios diversos (experiências, saberes, afetos, memórias) para criar algo resistente. Assim, os professores da EJA são tecelões porque:

- Entrelaçam suas histórias pessoais com as dos alunos: a Professora 2 diz “*tem um pouquinho de você em mim*”, e reconhece que educar é deixar-se contaminar, é permitir que o outro te atravessasse e te transforme.
- Tecem coletivamente, não individualmente: a parceria docente emerge como ponto de virada em quatro das seis trajetórias analisadas. A Professora 2 divide sua carreira em “*antes e depois da parceria*”, porque o coletivo ensina o que a solidão não ensina.

- Trabalham com paciência estrutural: tecer é lento, exige refazer, ajustar, recomeçar. Como diz a Professora 4: “*A gente não sai da crise, porque a todo momento estamos em construção e desconstrução.*”
- Criam tessituras resistentes em contexto de desmanche: enquanto o Estado fecha escolas e precariza a EJA, os professores tecem redes de apoio, afeto e esperança, que sustentam alunos e a si mesmos. A Professora 6, mesmo vivendo uma crise de saúde mental, decide retornar ao perceber que estar na EJA a fortalece enquanto pessoa. Aquilo que ela tece também a envolve e protege.

O esperar, nesse contexto, é a ação de tecer. Cada aula em que há a recusa a reproduzir o estigma, cada aluno que se vê reconhecido como sujeito de saber, cada professor que permanece apesar das adversidades: tudo isso são fios de esperança entrelaçados numa trama coletiva de resistência. Como nos ensina Freire, a esperança não é dada, é construída na luta (Freire, 1992). E tecer é, precisamente, construir com as mãos aquilo que ainda não existe, mas que se faz possível pela persistência do gesto.

4.7.1 Do verbo ao gesto: Proposta de formação como compromisso no Mestrado Profissional

Um Mestrado Profissional não se encerra na análise, ele convida a um retorno à realidade que o gerou. Diante da constatação de que a formação de professores na EJA carece de espaços de escuta e de valorização da experiência, propomos como produto desta pesquisa a formação *Arquitetos da experiência: Representações sociais, trajetória biográfica e identidade profissional* (Apêndice 1, p.144 desta dissertação).

Destinada aos coordenadores pedagógicos da rede municipal de Guarulhos, a proposta visa instrumentalizar os gestores para que transformem seus espaços de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo em verdadeiros Círculos de Cultura. Inspirada na metodologia freiriana e na abordagem biográfica de Dominicé, a formação busca:

1. Desnaturalizar a experiência: ajudar o coordenador a ouvir a história de vida de seus professores, reconhecendo que cada trajetória carrega saberes que nenhum curso acadêmico pode ensinar.

2. Mapear representações sociais: entender como o grupo de professores enxerga o aluno da EJA, identificando estereótipos a serem desconstruídos e potências a serem valorizadas.
3. Fomentar a práxis: sair da burocracia do registro para a reflexão sobre a prática, transformando o HTPC de um espaço administrativo em um formativo.
4. Valorizar a dimensão afetiva: reconhecer que coordenar é também cuidar afetivamente de quem cuida — os professores precisam ser acolhidos, escutados, reconhecidos em suas dores e potências.

Queremos que os coordenadores sejam multiplicadores dessa escuta sensível, entendendo que cuidar de quem ensina (afetiva e profissionalmente) é uma forma de garantir a qualidade da educação para quem aprende. A proposta completa, detalhada no Apêndice 1 desta dissertação (p.144), estrutura-se em quatro blocos formativos que mimetizam o ciclo freiriano (pesquisa temática → codificação → descodificação → projeto), garantindo que os coordenadores vivenciem a metodologia que irão replicar.

4.8 A contradição que não se resolve: Resistência, romantização e a responsabilidade do Estado

A análise das narrativas elencadas nesta pesquisa permite identificar uma tensão que perpassa, de maneira quase constitutiva, a atuação docente na EJA: aquela entre um sistema que diligentemente desfaz e professores que, apesar disso, insistem em fazer. Essa contradição não é acidental nem provisória. Ela é, como revelam os dados desta dissertação, uma condição estrutural da modalidade, instituída por décadas de descontinuidades políticas, fechamentos, ausência de formação específica, invisibilidade, e agravada, mais recentemente, pela precarização pós-pandêmica que os próprios sujeitos participantes nomearam como “crise total”.

Diante dessa contradição emerge, com toda sua força e toda sua ambiguidade, aquilo que os professores chamam de “resistência”. A Professora 6, que se afastou do trabalho em razão do Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG) e de conflitos com uma gestão opressora, decidiu retornar e foi categórica: *“Eles me salvam todos os dias”* (Professora 6). Essa frase exige que não a tomemos como ponto de chegada, mas como ponto de interrogação. Há nela, simultaneamente, uma afirmação de

potência — a escola como espaço de sentido e de cura — e um risco que o pesquisador/autor não pode ignorar: o de que a beleza desse retorno encubra o silêncio do Estado; o de que a força do afeto, ao manter a EJA viva, acabe por substituir, na narrativa pública, aquilo que compete ao poder público garantir por obrigação constitucional.

A pedagogia freiriana, que funda este trabalho, oferece aqui uma baliza fundamental. O esperar exige, antes de tudo, a denúncia — e não apenas o anúncio —, como o próprio Freire estabelece: “enquanto luto, movo-me na esperança” (Freire, 1992, p.11). A resistência que não nomeia aquilo ao que resiste corre o risco de se tornar sacrifício silencioso, e este, ao contrário da resistência, não transforma estruturas, apenas as suporta.

Nesse sentido, o que configuraria romantização não é o retorno em si, nem o afeto que o sustenta, mas a narrativa que celebra o gesto sem denunciar as condições que o tornam necessário. Os sujeitos desta pesquisa, entretanto, não operam essa separação: denunciam a gestão autoritária, o fechamento sistemático de salas, o adoecimento docente, a invisibilidade institucional, e, ainda assim, anunciam possibilidades, criam vínculos, produzem transformações concretas. Não é ingenuidade, é a dialética freiriana em operação.

Esta pesquisa não se propõe a resolver essa tensão, porque ela é, de fato, irresolúvel no plano individual. O que os dados permitem afirmar é que os professores aqui escutados exercem uma esperança crítica, que vê as contradições com lucidez e que age apesar delas não porque ignora os limites, mas porque compreende, bem como Freire, que “a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ordem injusta” (Freire, 1987, p.30). Permanecer na EJA, em contexto de marginalização histórica, é um ato de recusa quanto à naturalização desse cenário — e essa recusa tem nome político: resistência.

Por fim, é preciso dizer com perspicuidade o que os dados desta dissertação demonstram: a EJA existe, hoje, porque existem esses professores. Não porque o Estado a ampara, como bem demonstrado no Capítulo 1; não porque as condições estruturais favorecem, elas reiteradamente desfavorecem, há muito tempo. A EJA persiste porque há sujeitos que, diante de décadas de negligência, abandono e recomeços forçados, escolhem — a cada noite, em cada sala que ainda não foi fechada — tecer.

Reconhecer essa verdade não é, necessariamente, a romantizar. É a tornar visível, e contundente, para que, um dia, seja dignamente apoiada por quem tem a responsabilidade constitucional de o fazer. E, assim, possamos seguir tecendo, a cada noite, o sol da manhã seguinte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecer a vida: Por uma práxis do afeto e da resistência

*“É preciso ter esperança, mas ter
esperança do verbo esperançar; porque tem
gente que tem esperança do verbo esperar. E
esperança do verbo esperar não é esperança,
é espera. Esperançar é se levantar,
esperançar é ir atrás, esperançar é construir,
esperançar é não desistir!”*

(Paulo Freire, *Pedagogia da esperança*, 1992)

Chegamos ao remate desta tessitura. Ao longo destas páginas, buscamos não apenas analisar dados ou descrever políticas, mas escutar o pulsar de vidas que, nas noites de Guarulhos, insistem em fazer da escola um lugar de (re)existência. A pergunta que nos moveu — sobre os significados/representações que os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) constroem quanto à própria docência, a suas trajetórias e ao esperançar como horizonte — encontrou respostas que transcendem a técnica pedagógica. Deparei-me com sujeitos que, diante das descontinuidades das políticas públicas e da invisibilidade histórica da modalidade, optaram por tornar-se tecelões do esperançar.

A pesquisa confirmou que a identidade do professor da EJA não é um dado estático, mas uma construção permanente, forjada na experiência. O saber desses docentes é um “saber encarnado”: eles não ensinam apenas o que estudaram, mas sim a partir do que viveram. Suas trajetórias, longe de ser progressões lineares, mostram-se como percursos em espiral, marcados por crises recorrentes que, ao invés de destruir, reconfiguram identidades profissionais — e demonstram que ninguém “nasce” educador da EJA, torna-se no encontro com a humanidade do outro. A entrada, majoritariamente contingente, transforma-se em permanência vocacional quando os professores descobrem ali um sentido existencial profundo.

A historicidade atravessa todas as narrativas, revelando estruturas de repetição (gestão autoritária, fechamento de salas, EJA sempre periférica) e disrupções (como a pandemia que acelerou processos de precarização), mas é

constantemente rompida pela agência dos sujeitos. Os professores situam-se como indivíduos históricos que denunciam o presente enquanto anunciam futuros possíveis.

As representações sociais funcionam como ferramenta articuladora, permitindo aos professores nomear e compartilhar experiências, construir identidades coletivas e se opor ao estigma. Através delas percebe-se a força política desses educadores: ao inverter o estigma hegemônico do “aluno fracassado” para a imagem do “sujeito de potência”, eles realizam um ato de resistência simbólica que funda a possibilidade pedagógica.

O esperar surge não como otimismo ingênuo, mas como práxis transformadora que articula denúncia (das estruturas que oprimem) e anúncio (dos inéditos viáveis que constroem), lucidez crítica e aposta na ação. Permanecer na EJA, apesar de todas as adversidades, em contexto de marginalização sistemática, constitui-se como forma de esperar: não é resignação, é resistência política; não é esperar passivamente, mas construir ativamente possibilidades humanizadoras.

Como tecelões, esses professores entrelaçam fios de experiência, trajetória, historicidade, representações e esperança, construindo um tecido resistente que sustenta suas práticas cotidianas. O saber que produzem não é apenas técnico-pedagógico, mas ético-político, fazendo da EJA um espaço de resistência e humanização em um cenário estruturalmente desumanizador.

A pesquisa confirma que professores da EJA desenvolvem representações contra-hegemônicas sobre seus alunos e sobre si mesmos, compreendendo o trabalho docente nesta modalidade não como atividade residual ou compensatória, mas como prática transformadora essencial. Suas narrativas revelam que, mesmo em contexto de crise permanente, constroem cotidianamente o inédito viável — futuros possíveis materializados em práticas concretas de acolhimento, reconhecimento e libertação mútua.

Emerge com força a compreensão de que, na EJA, professor e aluno não ocupam posições fixas de quem ensina e quem aprende, mas constituem-se mutuamente como sujeitos em processo de humanização. Como colocou a Professora 6 — “eles me salvam todos os dias” —, revelando que, no encontro pedagógico autêntico, a transformação é sempre recíproca, e o saber que daí surge é, ao mesmo tempo, individual e coletivo, particular e universal, finito e transcendente.

O que leva a um dos achados mais potentes desta pesquisa, uma constatação aparentemente simples, mas epistemologicamente revolucionária: os professores da EJA são produtores de saber, não apenas aplicadores de teorias pedagógicas. Esse saber, contudo, não se encontra nos manuais de didática, não pode ser ensinado em cursos de formação inicial e não consta nos currículos universitários. Trata-se do saber de experiência.

A análise das narrativas dos seis sujeitos participantes revela, então, que o saber de experiência se configura como conhecimento encarnado, construído no transformador encontro entre professores e alunos adultos. É um saber que se aprende fazendo, vivendo, afetando e sendo afetado pelo outro. Assim, esta análise viu-se atravessada pela categoria emergente do afeto, revelando um complexo tecido de saberes, resistências e, claro, afetos que sustentam a docência nessa modalidade historicamente marginalizada. Aliás, como foi visto, o afeto não somente sustenta, ele é condição para que tal docência exista.

Assim, a EJA resiste. Ela resiste não por causa das estruturas, mas apesar delas. Ela resiste porque em cada sala de aula da periferia de Guarulhos há um encontro humano acontecendo — um encontro onde professor e aluno se reconhecem mutuamente como sujeitos inacabados, incompletos, em busca de ser mais. Concluímos que ser professor da EJA é viver a tensão entre a denúncia e o anúncio. É exercício de alteridade radical: reconhecer no outro não um déficit a ser compensado, mas uma potência a ser liberada, e nesse reconhecimento mútuo, também se libertar. É assumir a tarefa de ser guardião de sonhos alheios, enquanto se tece o próprio sentido de vida. É, acima de tudo, amar a “boniteza” de ver gente virando gente através do conhecimento.

Esta dissertação, ao dar voz a esses tecelões, buscou jogar luz sobre o que o sistema insiste em invisibilizar: a EJA como espaço de produção de saber, de afeto, de resistência e de esperança ativa. Que este trabalho sirva como um convite para que continuemos a tecer, juntos, uma educação pública que tenha a coragem de sentir (reconhecendo a afetividade como dimensão constitutiva da inteligência); a força de lutar (denunciando as políticas de desmonte enquanto se anuncia possibilidades); e a ousadia de esperar (construindo, fio a fio, uma educação que liberta).

Também se espera que este trabalho inspire políticas públicas que valorizem esses tecelões, que reconheçam seus saberes experienciais, que ofereçam condições dignas de trabalho, que parem de fechar escolas e comecem a abrir horizontes. E que inspire, sobretudo, novos educadores a escolherem a EJA — não como complemento de carga horária, mas como território fértil de (re)humanização, em que ensinar e aprender são, sempre, atos recíprocos de esperar. Na EJA, onde Estado e sociedade frequentemente abandonam, o que sustenta são os vínculos tecidos entre professores e alunos. E, bem resume Emicida, “tudo, tudo, tudo, tudo que nós têm é nós”.

Logo, para além de uma realização acadêmica, esta dissertação tornou-se um ato político de resistência e (re)existência. Em tempos de neoliberalização da educação, onde professores são reduzidos a “executores” e alunos a “resultados”, afirmar que docentes da EJA são produtores de saber é gesto revolucionário. Os tecelões do esperar que conheci ao longo desta pesquisa ensinaram que educar jovens e adultos não é tarefa técnica, é trabalho de arte, de afeto, de coragem. Como nos traz o Professor 5, “permita-se contaminar”.

Que sirva de testemunho e inspiração para pesquisadores, gestores e professores que acreditam — como eu acredito — que a EJA não é modalidade compensatória, mas espaço privilegiado de construção de humanidades plurais, críticas e “esperançadoras”, em outras palavras, capazes de sustentar a esperança. Finalizo com as palavras da Professora 2, que substanciam a postura amorosa e freiriana desses educadores:

“A gente tem que ser teimoso e continuar acreditando. Não deixe de acreditar.”

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, Antonia S. P.; OLIVEIRA, Denize Cristina de. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 1998. p.27-38.

AGUIAR, Lilianya X. de. *et al.* A formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um elemento essencial para garantir a qualidade do ensino voltado para esse público. **Revista FT**. Salvador, v.29, ed.143, p.15-35, fev./mar. 2025. DOI: 10.69849/revistaft/th102503021034.

ALMEIDA, Laurinda R. de. A dimensão relacional no processo de formação docente: Uma abordagem possível. *In*: BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda R. de; CHRISTOV, Luiza Helena da S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 1999. p.77-88.

ALMEIDA, Laurinda R. de. Wallon e a educação. *In*: MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda R. de. (Orgs.). **Henri Wallon: Psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2014. p.71-92.

ALMEIDA, Laurinda R. de.; MAHONEY, Abigail A. **Afetividade e aprendizagem: Contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v.22, n.40, p.95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 nov. 2025.

ANUÁRIO Brasileiro da Educação Básica 2023. Educação de Jovens e Adultos. **Todos Pela Educação**. 2023. Disponível em: https://anuario.todospelaeducacao.org.br/capitulo-5-educacao-de-jovens-e-adultos.html#fcd22d8d-5baf-40ab-bcff-e14dda2acb09#secao_artigo. Acesso em: 07 jun. 2025.

ARROYO, Miguel G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; HADDAD, Sérgio. (Orgs.) **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.19-35.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: Imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel G. Outros sujeitos, outras pedagogias: A educação de jovens e adultos na perspectiva do direito à educação. *In*: ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2007. p.11-40.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite – Do trabalho para a EJA: Itinerários pelo direito a uma vida justa.** Petrópolis: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: À procura de novos significados. **Educação & Sociedade.** v.31, n.113, p.1381-1416, out./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400017>.

ARROYO, Miguel G. **Vidas re-existentis:** Reafirmando sua outra humanidade na história. Petrópolis: Vozes, 2023.

AYUB, Eudésio M; TAMBOSI, Elvira de P. **Avaliação e indicadores educacionais:** Princípios, instrumentos e aplicações. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Emerson S.; CRUZ, Maria do Carmo M. T.; RIBEIRO, Vanda M. Equidade educacional em territórios vulneráveis. **Tempos e Espaços em Educação.** v.15, n.34. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.16958>.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais.** Coleção Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação:** Uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDÍA, Jorge L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação.** n.19, p.20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 nov. 2025.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo:** Metodologia da pesquisa na sociologia. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. **Constituição Federal**, de 16 de julho de 1934. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Suspensa. Brasília: Presidência da República, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 07 jun. 2025.

BRASIL. **Constituição Federal**, de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.379**, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Brasília: Presidência da República, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19501969/l5379.htm. Acesso em: 07 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Antiga LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Suspensa. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 07 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 07 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o FUNDEB, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11494&ano=2007&ato=4eeUTQE1ENRpWT983>. Acesso em: 07 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 07 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 07 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 07 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Divulgados os resultados do Enceja 2024. **Portal GOV.br**. 23 dez. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/ptbr/assuntos/noticias/enceja/divulgados-os-resultados-do-enceja-2024>. Acesso em: 07 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: Segundo segmento do Ensino Fundamental. Vol. 1. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf. Acesso em: 07 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_EM_2018_site.pdf. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11**, de 19 de julho de 2000. Brasília: Presidência da República, 2000. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 07 jun. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em ciências humanas e sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Conselho Nacional de Saúde. 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 07 jun. 2025.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: Feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 9.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: Feminismo e subversão da identidade. 13.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: Quando a vida é passível de luto? Tradução de Ana Carolina da Costa Paes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: Crítica da violência ética. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CAMARGO, Poliana da S. A. S. Representações sociais de docentes da EJA: Afetividade e formação docente. **Educação & Realidade**. v.42, n.4, p.1365-1384, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623663306>.

CARRARA, Renata Luize P. **Identidades na prática pedagógica em Educação de Jovens e Adultos**: O que dizem os professores? 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CARVALHO, Sandro S.; NOGUEIRA, Mauro O. Plataformização e precarização do trabalho de motoristas e entregadores no Brasil. **Mercado de Trabalho: Conjuntura e Análise**. Brasília, v.30, n.77, p.173-196, abr. 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.38116/bmt77/pdrt1>.

CAVACO, Carmen. Experiência e formação experiencial: A especificidade dos adquiridos experienciais. **Educação Unisinos**. v.13, n.3, p.220-227, 2009. DOI: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/4949>.

CAVACO, Carmen. Formação experiencial de adultos não escolarizados: Saberes e contextos de aprendizagem. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.41, n.3, p.951-967, jul./set. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623653441>.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CUNHA, Alessandra S.; LOUREIRO, Armando Paulo F.; NEVES, Joana d'Arc de V. Representações sociais sobre o processo formativo de professores do campo e da EJA no Brasil: A realidade na Amazônia Paraense. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. v.6, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/11819/18829>. Acesso em: 07 jun. 2025.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: Figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Pesquisa biográfica e educação**: Ferramentas e procedimentos. São Paulo: Cortez, 2008.

DIAS, Hugo Leonardo de A. **O mal-estar na avaliação**: Reflexões sobre o neoliberalismo escolar e suas vicissitudes na avaliação de desempenho no Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo. 2023. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.26, n.92, p.1115-1139, out. 2005. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162640_por. Acesso em: 07 jun. 2025. <https://www.scielo.br/j/es/a/mbngdHjkWYrYGVX96G7BWNrg/?format=pdf&lang=pt>

DI PIERRO, Maria Clara; VÓVIO, Cláudia L.; ANDRADE, Eliane R. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: Lições da prática. Brasília, DF: UNESCO, 2008. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162640_por. Acesso em: 07 jun. 2025.

DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, n.2, p.345-357, mai./ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200010>.

DOMINICÉ, Pierre. **Learning from Our Lives: Using Educational Biographies with Adults**. São Francisco: Jossey-Bass, 2000.

DOSSE, François. **O império do sentido: A humanização das ciências humanas**. São Paulo: Editora UNESP Digital, 2010.

EMICIDA. **Principia**. Intérprete: Emicida. *In*: Amarelo. [S.l.]: Laboratório Fantasma, 2019. 1 CD, faixa 1, (aprox. 4 min.).

ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antônio Augusto G. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.42, n.146, p.640-666, mai./ago. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200016>.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado. **Cadernos de Campo**. São Paulo, n.13, p.155-161, 2005. Disponível em: file:///C:/Users/celef/Downloads/cadcampo,+cadernos_de_campo_n13_155-161_2005.pdf. Acesso em: 13 nov. 2025.

FREIRE, Ana Maria A. [Nita Freire]. Notas. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Madalena. **Educador**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 7.ed. Coleção Questões da Nossa Época. Vol. 23. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. **A boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Cortez, 2003.

GAMA, Nilo César de O. **O processo de conformação da periferia urbana no município de Guarulhos: Os loteamentos periféricos como (re)produção de novas espacialidades e lugar de reprodução da força de trabalho**. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores e desafios para a docência**: Novos temas e abordagens. São Paulo: Cortez, 2021.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Série Pesquisa em Educação. Vol. 10. Brasília, Líber Livro, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli Eliza D. de A. **Políticas docentes no Brasil**: Um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/329.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil**: Novos cenários de formação. Brasília, DF: Unesco, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 07 jun. 2025.

GOMES, Sandra Regina. Grupo Focal: Uma alternativa em construção na pesquisa educacional. **Cadernos de Pós-Graduação**. São Paulo, v.4, p.39-45, 2005. DOI: <https://doi.org/10.5585/cpg.v4n0.1793>.

GONÇALVES, Helenice M.; SOUSA, Clarilza P. de. Articulações entre representações sociais e subjetividade: Um estudo sobre a produção nacional entre 2000 e 2010. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v.12, n.27, p.258-288, 2015. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1260/47964838>. Acesso em: 08 jun. 2025.

GONDIM, Sônia Maria G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: Desafios metodológicos. **Paideia**. Ribeirão Preto, v.12, n.24, p.149-161, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000300004>.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. n.14, p.108-130, mai./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 jun. 2025.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos no Brasil: Aspectos históricos e desafios atuais. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.20, n.60, p.23-41, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 jun. 2025.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p.31-61.

IBGE. Censo Demográfico 2022: Primeiros resultados. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2023a. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22408-censo-demografico2022.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 12 mai. 2025.

IBGE. Estimativas de população. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**.

2024a. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/guarulhos.html>.

Acesso em: 14 out. 2025.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2022**.

Rio de Janeiro: IBGE, 2023b. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102002>. Acesso em: 07 nov. 2025.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2023.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2024b. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=2102068>. Acesso em: 13 mai. 2025.

INAF. Resultados INAF 2024: Alfabetismo e letramento digital. **Portal INAF –**

Indicador de Alfabetismo Funcional. São Paulo: Ação Educativa; Conhecimento Social, 2025. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br>. Acesso em: 13 mai. 2025.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo técnico. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. 2023. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 07 jun. 2025.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2023: Resumo técnico. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. 2024a. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 07 jun. 2025.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2024: Apresentação coletiva. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. 2025a. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2024/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 07 jun. 2025.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2024: Notas estatísticas.

Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas**

Educacionais Anísio Teixeira. 2025b. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2024.pdf. Acesso em: 07 nov. 2025.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2024: Resumo técnico. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portal GOV.br**. 14 abr. 2025c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centraisde-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-escolar-da-educacao-basica-2024-resumo-tecnico>. Acesso em: 07 jun. 2025.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2024: Resumo Técnico – Resultados Preliminares. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. 2024b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 07 nov. 2025.

INEP. MEC e INEP contextualizam resultados do Censo Escolar 2024. Ministério da Educação. **Portal GOV.br**. 09 abr. 2025d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-contextualizam-resultados-do-censo-escolar-2024>. Acesso em: 07 nov. 2025.

JERONIMO, Bruna de O. **O professor da EJA e a educação das relações étnico-raciais – ERER's**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

JODELET, Denise. (Org.) **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JODELET, Denise. **Les représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

JULIÃO, Eliane Cristina; BEIRAL, Lucilene; FERRARI, Carla. As campanhas nacionais de alfabetização do Brasil: Uma trajetória histórico-política. **Cadernos de Educação**. Pelotas, v.26, n.55, p.574-596, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/10006>. Acesso em: 07 jun. 2025.

KITZINGER, Jenny. *Qualitative Research: Introducing Focus Groups*. **BMJ**. v.311, p.299-302, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299>.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-Rio, 2006.

KRUEGER, Richard A.; CASEY, Mary Anne. **Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research**. 5.ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. Métodos de coleta de dados: Observação, entrevista e análise documental. *In*: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. p.35-44.

MACEDO, Elizabeth F. de; SILVA, Marlon S da. A promessa neoliberalconservadora nas políticas curriculares para o Ensino Médio: Felicidade como projeto de vida. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v.35, p.1-23, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X71377>.

MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: Contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**. São Paulo, n.20, p.11-30, 2005. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a02.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2025.

MARKOVÁ, Ivana. A fabricação da teoria de representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**. v.47, n.163, p.358-375, jan. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143760>.

MEB. Viver é lutar: 2º livro de leitura para adultos. Cartilha. **Movimento de Educação de Base**. Rio de Janeiro, 1963. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/cedic/meb/nas-salas-de-aula/arquivos-pdf/2-2-cartilha-viverlutar.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2025.

MELLO, Thiago de. **A vida verdadeira**. Rio de Janeiro, Record, 1990.

MINAYO, Maria Cecília de S. Análise hermenêutico-dialética. *In*: MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 14.ed. São Paulo: Hucitec, 2012. p.316-334.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.) **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORGAN, David L. **Focus Groups as Qualitative Research**. 2.ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 1997.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: Investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

NOVAES, Adelina. Subjetividade social docente: Elementos para um debate sobre “políticas de subjetividade”. **Cadernos de Pesquisa**. v.45, n.156, p.328-343, abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143205>.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

PASSOS, Joana Célia dos; SANTOS, Carina S. dos. A educação das relações étnico-raciais na EJA: Entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698192251>.

OLIVEIRA, Cristina B. de; FREITAS, Henrique M. R. de. *Focus Group: instrumentalizando seu planejamento*. *In*: GODOI, Christiane K.; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; SILVA, Anielson B. da. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: Paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2010. p.325-346.

PASSOS, Joana Célia dos; SANTOS, Carina S. dos. A educação das relações étnico-raciais na EJA: Entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.34, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698192251>.

PEREIRA, Maria do Socorro V.; SANTOS, Emina Márcia N. dos; LIMA, Francisco Williams C. Representações sociais de professores da Amazônia paraense sobre a perspectiva de projeto de vida para jovens do Ensino Médio. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v.25, n.84, p.139-152, jan./mar. 2025. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.084.DS08>.

REPU. Nota Técnica: Redução na oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do ensino noturno na rede estadual de São Paulo, 2020-2023. **Rede Escola Pública e Universidade**. 2024. Disponível em: https://www.repu.com.br/_files/ugd/9cce30_0a9c18f6972d4a4fac6109097234fe51.pdf. Acesso em: 07 nov. 2025.

RIBEIRO, Vanda M.; VÓVIO, Cláudia L. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educar em Revista**. Curitiba, n.2, ed.Esp., p.71-87, set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51372>.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Vol. 1: A intriga e a narrativa histórica. Campinas: Papirus, 1994.

ROUQUETTE, Michel-Louis. Representações e práticas sociais: Alguns elementos teóricos. In: MOREIRA, Antonia S. P.; OLIVEIRA, Denize. (Orgs.) **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 1998. p.39-46.

RÜSEN, Jörn. **Tempo e história: Fundamentos de uma teoria da história**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SAINT-EXUPÈRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. (1943). Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2018.

SANTOS, Boaventura de S. **O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SANTOS, Boaventura de S. Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de S. (Org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal**. 6.ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: A educação escolar sob a perspectiva histórico-social**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: Aspectos históricos e desafios atuais. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.14, n.40, p.200-213, jan./abr. 2009a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gY4W63yW77Pfrq5xLqZfGtk/>. Acesso em: 07 jun. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das políticas educacionais no Brasil (1500-2000)**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2009b.

SEADE. Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS). **Fundação SEADE**. 2022. Disponível em: <https://ipvs.seade.gov.br>. Acesso em: 14 nov. 2025.

SEVERINO, Antonio Jorge F.; CHAIGAR, Vânia A. M. Fios que entrelaçam trajetórias de vidas: Narrativas de docentes da EJA do Ceará. **Cadernos do GPOSSHE**. Quixadá, v. 7, n. 2, 2023. DOI: <https://doi.org/10.33241/cadernosdogposshe.v7i2.11782>.

SIAL NETO, Albérico A. **Pode a precariedade ser o fundamento das relações agonísticas?** 2024. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.

SILVA, Carla Ivana A. da. **Professores que atuam na EJA: Entre a formação e a prática docente**. 2021. 162f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

SOARES, Nana. Censo Escolar expõe desigualdades educacionais, abandono da EJA e desafios para as políticas públicas. Edição de Cláudia Bandeira. **Ação Educativa**. 23 jun. 2025a. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/censo-escolar-expoe-desigualdades-educacionais-abandono-da-eja-e-desafios-para-as-politicas-publicas/>. Acesso em: 09 nov. 2025.

SOARES, Nana. Sob Tarcísio, educação paulista aprofunda processos de privatização, precarização e exclusão escolar. **Ação Educativa**. 01 abr. 2025b. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/sob-tarcisio-educacao-paulista-aprofunda-processos-de-privatizacao-precarizacao-e-exclusao-escolar/>. Acesso em: 07 nov. 2025.

SOUSA, Clarilza P. de. *et al.* Ensino médio e projeto de vida pelas representações sociais. **Revista Diálogo Educacional**. v.25, n.84, p.1-8, jan./mar. 2025. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.084.AA01>.

SOUSA, Clarilza P. de; VILLAS BÔAS, Lúcia P. S. A teoria das representações sociais e o estudo do trabalho docente: Os desafios de uma pesquisa em rede. **Revista Diálogo Educacional**. v.11, n.33, p.271-286, mai./ago. 2011. Disponível em: www.redalyc.org/pdf/1891/189119299002.pdf. Acesso em: 06 set. 2022.

SOUZA, Lidiane dos S.; DELLAZZANA-ZANON, Letícia L. Projetos de vida de estudantes jovens e adultos: Uma análise temática. **Cadernos de Educação**. São Bernardo do Campo, v.23, n.46, 2024. Disponível em: <https://revistas.metodista.br/index.php/cadernosdeeducacao/article/view/969>. Acesso em: 07 jun. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VALA, Jorge. Representações sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. *In*: VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta. **Psicologia social**. 6.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004. p.4567-4502.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. *In*: NUNES, Edson de O. (Org.). **A aventura sociológica: Objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p.36-46.

VELOSO, Caetano. **Cajuína**. Intérprete: Caetano Veloso. *In*: Cinema transcendental. [S.l.]: **Universal Music**, 1979.

VILLAS BÔAS, Lúcia P. S. Representações sociais: A historicidade do psicossocial. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v.14, n.42, p.585-603, 2014. DOI: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.042.A004>.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento: Ensaio de psicologia comparada**. Petrópolis: Vozes, 2015.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: Aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, n.2, p.241-260, mai./ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200003>.

APÊNDICE 1

Projeto de formação para coordenadores pedagógicos da EJA da Prefeitura Municipal de Guarulhos



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE
FORMADORES

Formação Professores Coordenadores da Educação de Jovens e Adultos da
Prefeitura Municipal de Guarulhos

Formador: Cauê Caic Gomes – 29/10/2025

**Arquitetos da experiência: Representações sociais, trajetória biográfica e
identidade profissional**

À Diretora do Núcleo de Formação,

Com a satisfação de colaborar com a Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos (SME-Guarulhos) no aprofundamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), apresento a proposta de formação continuada para os coordenadores pedagógicos da Rede.

Essa iniciativa visa reconfigurar o olhar sobre a docência na EJA, deslocando o foco da mera operacionalização curricular para a valorização da experiência e da trajetória biográfica dos professores, alinhando-se a um arcabouço teórico robusto em representações sociais e pedagogia do esperar (Freire, 1992).

1 Apresentação

Meu nome é Cauê Caic Gomes. Sou mestrando em Educação: Formação de Formadores pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), onde desenvolvo minha pesquisa sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Clarilza Prado de Sousa, uma das maiores referências do país em Teoria das Representações Sociais (TRS). Minha conexão com o campo da EJA é profunda, construída ao longo de 12 anos como professor na periferia de Guarulhos.

Essa trajetória, marcada pelo cotidiano da docência e pela busca por uma práxis alinhada ao “esperançar” freiriano, foi complementada por uma experiência internacional transformadora: a participação no projeto Educadores Sem Fronteiras, em Angola. A vivência no continente africano impôs uma reflexão crítica sobre a dimensão colonizadora da formação, bem como sobre o imperativo de adotar uma postura decolonial. Lá, compreendi que a excelência pedagógica reside na humildade, na escuta atenta e no reconhecimento da historicidade dos saberes dos sujeitos. Essa lição fundamental — de que a formação deve ser contínua, dialógica e sensível às especificidades culturais e biográficas — nutre a proposta que agora apresento.

É a partir dessa perspectiva — que articula o rigor da representação social à centralidade da experiência e da trajetória biográfica na construção da identidade docente — que desenhamos essa formação. O objetivo é resgatar e potencializar o saber de experiência dos coordenadores e professores da EJA de Guarulhos, transformando as rupturas e continuidades de suas carreiras no motor da reflexão pedagógica (o “imperativo biográfico” da formação de adultos).

2 Justificativa estratégica e conceitual

Em sua essência, a EJA é um campo de “esperançar ativo”, onde educandos e educadores (re)constróem projetos de vida. Reconhecemos, a partir da pesquisa em curso, que a sustentabilidade desse horizonte de futuro depende do saber de experiência e da consistência pessoal dos profissionais que atuam na linha de frente: os Coordenadores Pedagógicos (CP).

O papel do CP na EJA é crucial, atuando como o principal articulador das ações formativas no interior da escola. No entanto, a função exige que o coordenador lide com uma dupla identidade (gestor e professor) e que enfrente o “imperativo biográfico”, ou seja, a necessidade de dar sentido à sua própria história de vida e carreira diante da instabilidade multifacetada da modalidade. A formação proposta visa equipar os CPs com ferramentas conceituais para:

- a. Desnaturalizar o conceito de experiência: superar a polissemia do termo “experiência” para que os CPs possam reconhecer e valorizar ativamente os saberes experienciais e a trajetória de vida dos professores que coordenam.
- b. Mapear Representações Sociais (RS): utilizar o rigor da teoria das representações sociais — campo no qual a Professora Clarilza Prado de Sousa é referência — para investigar como o corpo docente de EJA constrói significados (âncoras e objetivações) sobre o seu próprio papel, o currículo e o Projeto de Vida.
- c. Promover a práxis dialógica: reforçar o compromisso com uma prática pedagógica que, em vez de apenas ensinar o que o aluno já sabe, utilize a reflexão sobre a trajetória como motor para o desenvolvimento profissional, garantindo que o coordenador seja um mediador pedagógico e não somente um gestor administrativo.
- d. Promover empatia, entrosamento e integração entre a equipe pedagógica.
- e. Integrar o Círculo de Cultura (C/C): o C/C será utilizado para articular o saber de experiência (Bondía, 2002) e a construção biográfica (Dominicé, 2006). A experiência, para Paulo Freire (1996) e Jorge Bondía, requer escuta lenta e reflexão sobre o que nos toca. O Círculo oferece esse espaço de interrupção para que tal reflexão aconteça

3 Estrutura da formação

A formação será estruturada em dois momentos complementares, totalizando quatro blocos, com o objetivo de articular a fundamentação teórica à aplicação metodológica no cotidiano escolar, mimetizando o ciclo freiriano (Pesquisa Temática,

Codificação, Descodificação e Projeto), garantindo que os CPs vivenciem a metodologia que irão replicar.

Tabela I — Planificação da formação

| Parte | Bloco | Eixos temáticos e objetivos |
|--|--|---|
| Parte 1: Fundamentação e práxis reflexiva (coordenadores) | 1A: Base conceitual e codificação (C/C) | Apresentação do cenário da EJA em Guarulhos, da identidade do professor da modalidade (“tecelão do esperar”) e da teoria das representações sociais. Discussão sobre a transição do “projeto de vida” para o “saber de experiência” (Bondía, 2002; Dominicé, 2006). |
| | 1B: Descodificação biográfica (<i>hands-on</i>) | Condução da dinâmica relacional (experiência/trajetória). O objetivo é que o CP utilize sua própria trajetória biográfica (professor Vs. gestor) como lente para a descodificação do tema gerador. Pergunta-chave: de que forma a sua experiência pessoal se conecta à sua atuação como educador em Guarulhos? |
| Parte 2: Círculo de práxis e projeto (metodologia) | 2A: Grupo Focal (GF) como pesquisa- ação | Aplicação prática de um grupo focal semiestruturado (duração de 40 minutos) com seis professores convidados (com mais de 2 anos de experiência em EJA) da Rede. O foco será capturar as representações sociais desses docentes sobre suas experiências e trajetórias, exemplificando a metodologia de pesquisa-ação em TRS. |
| | 2B: Projeto, multiplicação e registro reflexivo | Discussão coletiva sobre o processo do grupo focal (bloco 2A) com coordenadores e professores convidados. A meta é cotejar as narrativas docentes e capacitar os CPs quanto a adaptar a dinâmica do GF (ou entrevistas em profundidade) para a valorização da subjetividade dos professores em suas unidades escolares, promovendo a formação continuada no lócus escolar. Capacitação dos CPs quanto a traduzir os <i>insights</i> (a descodificação) em ações pedagógicas concretas na escola (círculos de cultura/práxis). Saber fundamental: redefinição do registro do CP enquanto sistematização reflexiva do ciclo C/C na unidade escolar, e não apenas como um relatório burocrático. |

Fonte: Elaboração própria.

4 Estratégias de integração: Círculos de Cultura na Formação de Formadores

A integração da metodologia Círculo de Cultura na proposta de formação, especialmente nos momentos de plenária coletiva (inicial e final), visa mimetizar o ciclo completo da metodologia freiriana: pesquisa temática, codificação, decodificação e projetamento.

4.1 Princípios metodológicos para a formação de coordenadores

A formação de formadores está estruturada como um círculo de cultura de formadores, onde as experiências e os saberes dos CPs são a matéria-prima da reflexão (trocas entre pares). O objetivo é que o CP vivencie a metodologia para então poder replicá-la e coordená-la com competência em sua comunidade escolar. A instrumentalização da reflexão crítica é a função pedagógica primária, garantindo que o círculo não se reduza a um encontro meramente administrativo.

4.2 O momento formativo inicial (plenária de abertura): A pesquisa temática e a geração do tema

O momento inicial da formação deve corresponder à fase de pesquisa temática e codificação da metodologia C/C. Esse é o ponto onde o universo de significados dos CPs é levantado, preparando o terreno para a análise crítica:

- a. Roda de conversa inicial (o universo vocabular): os CPs devem ser convidados a articular suas representações sociais sobre os principais desafios da EJA em Guarulhos. O formador registra as palavras-chave mais recorrentes (por exemplo: “cansaço”, “evasão”, “trabalho”, “precariedade”, “esperança”, “falta de tempo” etc.). Esse é o levantamento do universo vocabular.

- b. Apresentação da situação codificada: o formador e os participantes apresentam a situação existencial codificada (importância da trajetória no processo educativo). Essa narrativa opera como a “palavra geradora” que dá forma e sentido à discussão.
- c. Práxis – descodificação inicial e geração do tema: a plenária inicia a descodificação da situação codificada. Os CPs são convidados a refletir — a discussão deve conectar as palavras geradoras levantadas, contextualizadas como um produto da reflexão coletiva sobre o projeto de vida/trajetória docente, fornecendo o tema gerador.

4.3 O momento formativo final (plenária de fechamento): Descodificação e o projeto de práxis

O momento final da formação (projetamento) deve consolidar a análise crítica da realidade (descodificação) e a traduzir em um plano de ação concreto, garantindo que a prática de registro do CP se torne um saber fundamental:

- a. Ancoragem no projeto de vida docente: a plenária de fechamento convida os CPs a refletir sobre como a metodologia Círculo de Cultura transforma seu próprio projeto de vida profissional. Ao dominar o C/C, o CP ascende de executor de diretrizes a um coordenador dialógico, alinhando sua identidade profissional à missão de transformação.
- b. Círculo de práxis e registro reflexivo: o produto do Círculo de Formadores deve ser o planejamento de como os CPs implementarão os C/Cs com seus professores. Tencionaremos o “registro” como um mecanismo de subjetivação da construção coletiva do projeto de ação nas escolas — nesse contexto, a sistematização do ciclo contínuo de reflexão-ação. O registro não é um relatório burocrático, mas a documentação da práxis — o que foi pesquisado (o universo vocabular dos professores), como foi descodificado (a análise crítica da contradição) e o que se projetou (o plano de intervenção pedagógica).

A tabela a seguir ilustra a articulação estratégica das fases do Círculo de Cultura nos momentos formativos propostos para os coordenadores pedagógicos de Guarulhos:

Tabela II — Articulação estratégica dos Círculos de Cultura na formação de coordenadores em Guarulhos

| Momento formativo | Fase do Círculo de Cultura | Objetivo central | Integração no CP (Guarulhos, EJA) |
|--------------------------------|----------------------------------|--|---|
| Inicial (plenária de abertura) | Pesquisa temática e codificação | Levantamento do universo vocabular e da situação existencial. | Roda de conversa para captar as representações sociais dos CPs. |
| Grupos focais/Conteúdo (meio) | Descodificação e análise crítica | Reconhecimento da contradição dialógica e análise das representações sociais. | CP atua como expectador/analista: descodificando como os professores aplicariam o projeto de vida e o esperar. |
| Final (plenária de fechamento) | Projetamento e esperar ativo | Transformação da análise em ação pedagógica (práxis) e reafirmação do horizonte de futuro (projeto de vida). | Construção coletiva do plano de círculos de práxis para as escolas. Sistematização do registro reflexivo como “saber fundamental” para o CP. |

Fonte: Elaboração própria.

5 Considerações finais e o horizonte do esperar

A presente proposta coteja o mais profundo afeto e a esperança ativa que move a Educação de Jovens e Adultos. Nossa crença reside na força do encontro e do diálogo, pois a formação do coordenador e do professor é, em sua essência, relacional.

Conforme a sabedoria de Madalena Freire (2019), “Eu não sou você. Você não é eu. Mas sei muito de mim vivendo com você”. É nesse espelho, na escuta da trajetória e da experiência do outro, que o coordenador pedagógico se reconhece, fortalecendo a própria identidade e o compromisso com o esperar.

Acreditamos que, ao valorizar a experiência e a biografia de cada um, alcançaremos o ponto da emancipação na escola, porque “tudo, tudo, tudo, tudo que nós têm é nós” (Emicida, 2019).

Com esperança e desejo de um encontro formativo, de aprendizados mútuos, e com a convicção na força transformadora do tecer educação em comunidade, cordialmente,

Cauê Caic Gomes

Mestrando em Educação: Formação de Formadores
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

APÊNDICE 2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa:

TECELÕES DO ESPERANÇAR:

Trama de experiência, afeto e resistência na Educação de Jovens e Adultos

Pesquisador: Cauê Caic Gomes

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

O presente estudo será desenvolvido a partir de inquietações do autor, no que se refere ao ensino de todos os estudantes, tendo como premissa suas diferentes habilidades e motivações.

O objetivo dessa pesquisa é contribuir para o entendimento das possibilidades de ensino do professor a partir das teorias e práticas exploradas em uma formação de professores sobre Ensino Diferenciado e Desenho Universal para a Aprendizagem.

Procedimentos:

Em aceitando participar desta pesquisa o seu envolvimento se dará da seguinte forma: participando de entrevista e autorizando a utilização dos dados registrados durante os encontros em plataforma online, gravações, e também dos registros realizados em portfólio online.

Desconfortos e riscos:

Sobre os possíveis riscos apresentados pela pesquisa, é preciso afirmar que todas as pesquisas com seres humanos envolvem risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidente os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes conforme Resolução n° 466/12. Este projeto seguirá as normatizações éticas atendendo as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Art. 3° da Resolução CNS n° 510/2016.

Percebendo a existência de qualquer constrangimento, cansaço, estresse ou fase que afete emocionalmente, poderão optar, durante o processo, não responder qualquer questionamento que gere quaisquer desconfortos ou não veja pertinência na exposição assim como poderão desistir de participar do projeto no seu decorrer. Ainda assim, se necessário, caso algum tipo de risco se materialize, principalmente em questões emocionais, poderemos fazer o encaminhamento a unidade de saúde para amenizar qualquer questão apresentada. Os participantes também têm a garantia de anonimato e privacidade.

Benefícios:

Ao final da pesquisa será realizada a apresentação dos resultados para a equipe de professores entrevistados, o que envolverá uma oportunidade de reflexão dos mesmos sobre o seu processo de aprendizagem durante a formação. Desta forma, pretende-se que esta seja mais uma oportunidade de formação docente, ao convidar o professor a olhar para suas práticas docentes e refletir sobre os pontos que modificou, confirmou e para as práticas que deseja modificar.

Acompanhamento e assistência:

O pesquisador dará total suporte aos voluntários participantes dessa pesquisa, em caso de dúvidas sobre o desenvolvimento deste estudo.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. E ainda, você tem o direito de retirada do consentimento a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo, ônus ou represália.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador Cauê Caic Gomes. E-mail: caue.caic.gomes@gmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP na Rua: Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015-001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 e e-mail: cometica@pucsp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP):

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante: _____

Contato telefônico: _____

E-mail (opcional): _____

Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante, ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução nº 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante.

Data: ____ / ____ / ____.

(Assinatura do pesquisador)