
AS VIVÊNCIAS DOS DOCENTES NA ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS

TEACHERS' EXPERIENCES IN LITERACY EDUCATION IN YOUTH AND ADULT
EDUCATION

Juliana Duarte dos Santos

Licenciada em Pedagogia

Centro Universitário Einstein de Limeira- UniEinstein

jujuduartesantos12@gmail.com

Maria Eugênia Boraschi de Castro

Licenciada em Pedagogia

Centro Universitário Einstein de Limeira- UniEinstein

mariaeugeniaboraschi@gmail.com

Luciana Estessi Bento Antunes

Mestre em Educação

Centro Universitário UniEinstein-- UniEinstein

lubentunes@yahoo.com.br

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se como uma modalidade fundamental para a garantia do direito à educação de sujeitos que tiveram seus percursos escolares interrompidos ou inviabilizados por desigualdades históricas. Neste estudo, objetivou-se analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes que atuam na alfabetização da Educação de Jovens e Adultos, buscando compreender as estratégias mobilizadas, os desafios enfrentados e os sentidos atribuídos ao processo de ensino. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, fundamentada na articulação entre pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A produção dos dados ocorreu por meio da aplicação de questionário á docentes da modalidade, sendo o material analisado por análise temática, da qual emergiram seis categorias analíticas relacionadas à docência, à heterogeneidade, ao currículo, à alfabetização, à avaliação e à formação docente. Os resultados evidenciam que as práticas pedagógicas se caracterizam pela valorização das experiências dos educandos, pela reorganização permanente do currículo, pela compreensão da alfabetização como prática social e pela adoção de estratégias avaliativas

voltadas ao acompanhamento das trajetórias de aprendizagem. Ao mesmo tempo, revelam desafios relacionados à heterogeneidade das turmas, à permanência dos estudantes, às fragilidades dos processos formativos e às limitações das condições institucionais de trabalho. Conclui-se que a efetivação do direito à alfabetização na Educação de Jovens e Adultos depende da articulação entre práticas pedagógicas contextualizadas, políticas permanentes de formação docente e condições institucionais capazes de sustentar o trabalho educativo, fortalecendo a aprendizagem, a permanência escolar e a inclusão social dos educandos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Alfabetização; Práticas Pedagógicas; Formação de Professores; Direito à Educação.

ABSTRACT

Youth and Adult Education (YAE) plays a fundamental role in ensuring the right to education for individuals whose schooling has been interrupted by historical and social inequalities. This study aimed to analyze the pedagogical practices developed by teachers engaged in literacy education within Youth and Adult Education. A qualitative, descriptive approach was adopted, combining bibliographic research and fieldwork. Data were collected through questionnaires administered to YAE teachers and analyzed using thematic analysis. The findings reveal that pedagogical practices are characterized by curriculum adaptation, recognition of learners' life experiences, and an understanding of literacy as a social practice. The study also highlights challenges related to student heterogeneity, school retention, limited teacher education opportunities, insufficient institutional support, and the inadequacy of standardized assessment models. It concludes that literacy in Youth and Adult Education extends beyond teaching reading and writing, requiring contextualized pedagogical practices, continuous teacher education, and institutional policies that strengthen learning, school retention, and the right to education.

Keywords: Youth and Adult Education; Literacy; Pedagogical Practices; Teacher Education; Right to Education.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se como uma modalidade educacional fundamental para a garantia do direito à escolarização de sujeitos que, por diferentes razões, não tiveram acesso ou permanência na educação básica na idade considerada regular. No contexto brasileiro, sua existência está diretamente relacionada às desigualdades sociais, econômicas e educacionais que produziram processos de exclusão de amplos segmentos da população dos sistemas formais de escolarização (Arroyo, 2006; DI Pierro, 2022).

A exclusão educacional não se limita à ausência de acesso à escola. Ela constitui-se da expressão de processos estruturais marcados por desigualdades de classe, raça, território e condições de vida. Conforme destaca Arroyo (2006), os estudantes que chegam à EJA carregam

trajetórias atravessadas pela negação de direitos, interrupções escolares e inserção precoce no trabalho, aspectos que influenciam diretamente sua relação com o conhecimento e com a instituição escolar. Nessa mesma direção, Di Pierro (2022) ressalta que os desafios contemporâneos da modalidade envolvem não apenas a ampliação do acesso, mas também a garantia de permanência, aprendizagem e reconhecimento das especificidades dos sujeitos que dela participam.

Nesse cenário, a Educação de Jovens e Adultos consolida-se como uma política pública voltada à reparação de uma dívida histórica do Estado brasileiro com aqueles que foram excluídos dos processos formais de escolarização. Mais do que oferecer oportunidades de escolarização tardia, a modalidade busca possibilitar a reconstrução de trajetórias educativas interrompidas, ampliando as possibilidades de participação social, exercício da cidadania e acesso a direitos fundamentais (Brasil, 2000; Arroyo, 2006). Tal compromisso materializa-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que atribuem à modalidade funções reparadora, equalizadora e qualificadora, reafirmando que sua finalidade ultrapassa perspectivas meramente compensatórias e compreende a educação como direito humano e condição para a participação social (Brasil, 2000).

Apesar dos avanços legais e normativos alcançados nas últimas décadas, a efetivação desse direito ainda enfrenta importantes desafios. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2023), do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2018) e do Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (UNESCO, 2023) evidenciam a permanência de elevados índices de analfabetismo e analfabetismo funcional entre jovens, adultos e idosos, revelando que as desigualdades educacionais permanecem como uma realidade significativa no país. Esse cenário reforça a necessidade de compreender como as práticas pedagógicas desenvolvidas na alfabetização da EJA podem contribuir para ampliar as oportunidades de permanência, aprendizagem e inclusão dos estudantes.

Associado a esse contexto, a permanência dos educandos constitui um dos maiores desafios enfrentados pela modalidade. A evasão escolar na EJA configura-se como um fenômeno complexo e multifatorial, influenciado por condições de trabalho, responsabilidades familiares, dificuldades econômicas, trajetórias escolares descontínuas e experiências anteriores de fracasso escolar (DI Pierro, 2010; Gadotti, 2011). Compreender os processos educativos nessa modalidade exige, portanto, superar análises centradas exclusivamente no indivíduo e considerar os condicionantes sociais que atravessam sua trajetória escolar.

Diante dessa realidade, torna-se fundamental reconhecer os estudantes da EJA como sujeitos históricos e produtores de saberes. Arroyo (2006) defende que os conhecimentos construídos ao longo da vida constituem parte indissociável do processo educativo, enquanto Di Pierro (2010) destaca que a heterogeneidade representa uma das principais características da modalidade, marcada pela coexistência de diferentes idades, experiências profissionais, percursos escolares e expectativas de aprendizagem. Essa diversidade demanda práticas pedagógicas capazes de reconhecer as singularidades dos educandos e promover processos de ensino compatíveis com suas diferentes formas de aprender.

Tal perspectiva ganha especial relevância na alfabetização, uma vez que aprender a ler e escrever não se restringe à apropriação do sistema de escrita alfabética, mas envolve a inserção dos sujeitos em práticas sociais de leitura e escrita. Nessa direção, Soares (2020) afirma que alfabetização e letramento constituem processos indissociáveis, pois a aprendizagem da escrita adquire significado quando articulada aos diferentes contextos de uso da linguagem. Sob essa perspectiva, a alfabetização assume uma dimensão social e emancipatória, favorecendo a construção da autonomia e da participação crítica dos sujeitos na sociedade.

As contribuições de Freire (1996) aprofundam essa compreensão ao defender uma educação dialógica, problematizadora e contextualizada, na qual a leitura da palavra encontra-se intimamente articulada à leitura do mundo. Nessa perspectiva, alfabetizar significa reconhecer os educandos como sujeitos capazes de interpretar criticamente sua realidade e atuar sobre ela de forma transformadora.

Apesar desses avanços conceituais, Gadotti (2011) observa que muitas práticas pedagógicas ainda permanecem vinculadas a modelos tradicionais de ensino, centrados na transmissão de conteúdos e na homogeneização dos processos de aprendizagem. Essa contradição evidencia o distanciamento existente entre os princípios teóricos que fundamentam a EJA e as condições concretas em que o trabalho pedagógico é desenvolvido.

Nesse contexto, a prática docente constitui elemento decisivo para a efetivação do direito à aprendizagem. É no cotidiano da sala de aula que os professores interpretam, adaptam e recriam propostas curriculares, buscando responder às necessidades dos estudantes e aos desafios próprios da modalidade. Compreender como esses profissionais constroem suas práticas pedagógicas torna-se essencial para o fortalecimento da alfabetização na EJA e para a formulação de políticas educacionais mais sensíveis às especificidades desse público.

Embora a literatura apresente importantes contribuições acerca da Educação de Jovens e Adultos e da alfabetização nessa modalidade, observa-se menor investimento em estudos que analisem, a partir das narrativas docentes, como se constituem as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da alfabetização. Essa lacuna limita a compreensão sobre os conhecimentos produzidos pelos professores diante das especificidades da modalidade e sobre as estratégias mobilizadas para responder aos desafios da prática educativa. Nesse contexto, investigar essas experiências possibilita ampliar a compreensão acerca da docência na alfabetização da EJA e produzir conhecimentos capazes de fortalecer tanto as práticas pedagógicas quanto as políticas públicas voltadas à modalidade

Diante desse cenário, compreender como os docentes constroem suas práticas pedagógicas na alfabetização da Educação de Jovens e Adultos torna-se fundamental para o fortalecimento da modalidade e para a formulação de políticas educacionais mais sensíveis às especificidades desse público. Nessa perspectiva, esta pesquisa teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes que atuam no processo de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos, buscando compreender as estratégias mobilizadas, os desafios enfrentados e os sentidos atribuídos ao ensino em um contexto marcado pela diversidade dos educandos, pelas desigualdades sociais e pelas múltiplas trajetórias de escolarização, contribuindo para ampliar a compreensão sobre a docência na alfabetização da EJA e para fortalecer a produção de conhecimentos comprometidos com o aprimoramento das práticas pedagógicas e das políticas públicas voltadas à modalidade.

MÉTODO

Materiais e Instrumentos

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, de natureza descritiva, fundamentado na articulação entre pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A opção pela abordagem qualitativa fundamenta-se na compreensão de que esse tipo de investigação possibilita analisar fenômenos em seus contextos de ocorrência, valorizando os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências e práticas (Minayo, 2014). Tal abordagem mostrou-se adequada aos objetivos deste estudo, pois permitiu compreender como docentes que atuam na alfabetização da Educação de Jovens e Adultos constroem suas práticas pedagógicas,

interpretam os desafios da modalidade e atribuem sentidos ao processo de ensino e aprendizagem.

Quanto à natureza descritiva, o estudo buscou identificar e compreender aspectos relacionados às práticas pedagógicas desenvolvidas pelas participantes, sem a intenção de intervir na realidade investigada, mas de compreendê-la em sua complexidade (Gil, 2019).

A articulação entre pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo possibilitou estabelecer um diálogo permanente entre o referencial teórico e os dados empíricos produzidos na investigação, favorecendo uma compreensão mais consistente das práticas docentes e das especificidades da alfabetização na Educação de Jovens e Adultos. Com base nesse delineamento metodológico, foram definidos os critérios de seleção das participantes, os procedimentos de coleta de dados e as estratégias de análise adotadas.

Procedimentos

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 80315324.5.0000.5424, atendendo às diretrizes éticas para pesquisas envolvendo seres humanos.

A coleta de dados ocorreu entre julho e agosto de 2024, por meio da aplicação de questionário as seis docentes participantes, vinculados a redes municipais de ensino dos municípios de Limeira, Santa Bárbara d'Oeste e Americana, no interior do estado de São Paulo. As instituições participantes não foram identificadas, em conformidade com os princípios de sigilo e confidencialidade.

A participação foi voluntária e condicionada à concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo aos participantes o anonimato, a confidencialidade das informações e o direito de desistência a qualquer momento, sem prejuízo.

A organização das categorias fundamentou-se nos princípios da análise de conteúdo, compreendida como um conjunto de procedimentos sistemáticos de organização, categorização e interpretação das informações produzidas (Bardin, 2011), articulados à perspectiva qualitativa proposta por Minayo (2014). Esse processo possibilitou a identificação de recorrências, sentidos e padrões presentes nas narrativas das docentes, em diálogo com o referencial teórico adotado.

A análise resultou na construção das seguintes categorias temáticas: a) docência como prática sensível e relacional; b) heterogeneidade como eixo estruturante da prática pedagógica;

c) currículo em movimento: entre adaptação, improviso e intencionalidade; d) alfabetização como prática social: do código à construção de sentidos; e) avaliação e permanência: entre reconhecimento e exclusão; e f) formação docente e limites estruturais da EJA.

As categorias construídas orientaram a organização e a interpretação dos dados, permitindo compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas na alfabetização da Educação de Jovens e Adultos a partir dos sentidos atribuídos pelas docentes às suas experiências profissionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das narrativas docentes permitiu identificar diferentes dimensões constitutivas da prática pedagógica desenvolvida na alfabetização da Educação de Jovens e Adultos. Em diálogo com o referencial teórico, emergiram categorias analíticas que evidenciam potencialidades, desafios e tensões presentes no cotidiano da modalidade.

A docência como prática sensível e relacional

As narrativas das docentes evidenciam que a dimensão relacional constitui um dos pilares da prática pedagógica desenvolvida na Educação de Jovens e Adultos. Ao afirmar que “*não adianta querer ser autoridade, é preciso tratar de igual para igual, ouvir e entender*” (Docente A), e ao descrever a relação com os estudantes como pautada na “*cumplicidade, respeito, carinho e admiração*” (Docente B), as participantes expressam uma concepção de docência que ultrapassa a transmissão de conteúdos e se fundamenta no diálogo, na escuta sensível e no reconhecimento das trajetórias de vida dos educandos.

Essa concepção também se manifesta na fala da Docente C, ao definir a relação pedagógica como uma “*aprendizagem mútua*”, indicando que os conhecimentos construídos pelos estudantes ao longo de suas experiências são reconhecidos como parte constitutiva do processo educativo. Os relatos indicam que o estabelecimento de vínculos afetivos e respeitosos não constitui um elemento acessório da prática pedagógica, mas uma condição para favorecer a aprendizagem e fortalecer a permanência dos educandos na escola.

Os relatos dialogam com a perspectiva freireana, segundo a qual o processo educativo se constitui na relação dialógica entre sujeitos que ensinam e aprendem mutuamente (Freire, 1996). Da mesma forma, aproximam-se das reflexões de Arroyo (2006; 2019), ao evidenciarem que os estudantes da EJA chegam à escola trazendo trajetórias marcadas por interrupções escolares,

experiências de trabalho e diferentes formas de produção de saberes, que precisam ser reconhecidas como parte do processo educativo.

Para além da dimensão pedagógica propriamente dita, as narrativas também revelam que a atuação docente frequentemente extrapola as dimensões estritamente pedagógicas. Ao relatarem a necessidade de acolher dificuldades pessoais, escutar histórias de vida e oferecer apoio emocional aos estudantes, as professoras indicam que ensinar na EJA implica desenvolver uma prática marcada pela sensibilidade diante das múltiplas demandas que atravessam o cotidiano escolar. Nessa perspectiva, o vínculo pedagógico assume também uma dimensão ética, na medida em que o reconhecimento do outro constitui condição para a construção da aprendizagem.

Entretanto, os resultados revelam uma tensão importante. Embora o acolhimento, a escuta e o acompanhamento sejam reconhecidos como elementos centrais do trabalho docente, tais práticas permanecem fortemente condicionadas à iniciativa individual das professoras, em grande medida. Esses dados sugerem que estratégias fundamentais para a permanência e o sucesso escolar ainda encontram pouco respaldo em políticas institucionais ou em estruturas de apoio capazes de compartilhá-las como responsabilidade coletiva.

Assim, esta investigação permite compreender que a docência na Educação de Jovens e Adultos caracteriza-se por uma atuação profundamente humanizada, comprometida com o reconhecimento das histórias, dos saberes e das singularidades dos educandos. Ao mesmo tempo, evidencia que a consolidação dessa prática depende do fortalecimento de condições institucionais capazes de sustentar o trabalho docente, esse resultado evidencia que a humanização da prática pedagógica, embora indispensável à Educação de Jovens e Adultos, não pode depender exclusivamente do compromisso individual dos docentes, devendo constituir também um compromisso institucional e das políticas públicas voltadas à modalidade.

A heterogeneidade como desafio estruturante da prática pedagógica

As narrativas das docentes evidenciam que a heterogeneidade constitui uma característica inerente à Educação de Jovens e Adultos e um dos principais elementos organizadores da prática pedagógica. Ao afirmarem que "*cada aluno tem suas necessidades e dificuldades*" (Docente A) e que o ensino precisa ocorrer "*de acordo com a realidade da turma*" (Docente D), as participantes revelam que ensinar na EJA exige reconhecer não apenas diferentes formas de

aprender, mas também os distintos percursos escolares, as experiências de vida e os contextos sociais que atravessam o processo educativo.

Essa diversidade manifesta-se não apenas nos diferentes níveis de escolarização, mas também nas trajetórias pessoais e profissionais, nas expectativas em relação à escola e nos distintos ritmos de aprendizagem que caracterizam os estudantes da modalidade. Tal compreensão aparece de forma recorrente nas narrativas, especialmente quando a *Docente F* afirma que o planejamento pedagógico é organizado para atender “*cada especificidade dos alunos*”, indicando que propostas homogêneas tendem a ser insuficientes diante da complexidade que caracteriza a modalidade.

As análises das narrativas das docentes corroboram as reflexões de Di Pierro (2010; 2022), ao reconhecerem a heterogeneidade como uma das marcas constitutivas da Educação de Jovens e Adultos. Em consonância com essa perspectiva, Arroyo (2006) defende que os sujeitos da modalidade carregam trajetórias marcadas por processos de exclusão, trabalho e produção de saberes, exigindo que o planejamento pedagógico incorpore essas experiências como parte do processo de aprendizagem.

As narrativas também revelam que reconhecer a diversidade implica mobilizar estratégias pedagógicas capazes de responder às singularidades dos estudantes. As docentes relatam reorganizar atividades, flexibilizar metodologias e redefinir encaminhamentos didáticos para favorecer a aprendizagem, evidenciando que a heterogeneidade produz impactos diretos sobre o planejamento, a organização curricular e a condução do ensino.

Entretanto, os resultados também revelam uma importante tensão. Embora as professoras demonstrem sensibilidade para reconhecer as especificidades dos educandos, a construção de práticas diferenciadas permanece condicionada à escassez de recursos didáticos, ao tempo reduzido destinado ao planejamento e à limitada oferta de suporte institucional. Nesse cenário, responder às demandas da diversidade depende, em grande medida, da capacidade de adaptação construída pelas próprias docentes.

Os resultados permitem compreender que a heterogeneidade constitui um princípio estruturante da prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos, mais do que um desafio a ser superado. Nessa perspectiva, currículo, planejamento, mediação pedagógica, estratégias de ensino e avaliação precisa ser continuamente reorganizado em função das características dos educandos. Para que essa concepção se consolide, torna-se indispensável fortalecer as condições

institucionais, materiais e formativas que sustentem práticas pedagógicas coerentes com a complexidade e a diversidade que caracterizam a modalidade.

Currículo em movimento: entre adaptação, autonomia e intencionalidade

As narrativas das docentes evidenciam que o currículo, na Educação de Jovens e Adultos, afasta-se de uma concepção estritamente prescritiva e assume caráter processual, sendo continuamente reconstruído a partir das necessidades, experiências e possibilidades de aprendizagem dos educandos. Essa compreensão torna-se evidente quando a *Docente A* afirma que “o planejamento muda toda hora, porque a gente vai percebendo o que eles conseguem ou não fazer”, indicando que as decisões pedagógicas são permanentemente reelaboradas em função das respostas apresentadas pelos estudantes ao longo do processo educativo.

Essa dinâmica também se manifesta nos relatos das *Docentes D e E*, ao afirmarem que o trabalho pedagógico é organizado “de acordo com a realidade da turma” e “a partir da necessidade de cada aluno”. Mais do que revelar flexibilidade metodológica, essas narrativas indicam que o currículo se constitui como um processo permanente de mediação entre as orientações institucionais e as demandas concretas dos educandos. Nessa perspectiva, organizar o ensino significa interpretar continuamente as necessidades da turma e reorganizar as ações pedagógicas à medida que novos desafios emergem no cotidiano escolar.

As narrativas evidenciam, ainda, que essa construção curricular ocorre em estreita relação com a realidade vivida pelos estudantes. Ao desenvolverem atividades relacionadas ao mundo do trabalho, à saúde e a outras experiências do cotidiano, as docentes procuram atribuir significado aos conteúdos escolares, favorecendo a articulação entre os conhecimentos sistematizados e os contextos sociais dos educandos. Os resultados indicam, assim, que o currículo deixa de exercer apenas uma função organizadora do ensino para assumir uma dimensão formativa comprometida com a construção de sentidos e com a ampliação da participação social dos estudantes.

Essa interpretação aproxima-se da concepção de currículo defendida por Sacristán (2000), para quem ele se concretiza nas práticas efetivamente desenvolvidas pelos professores. Dialoga igualmente com Freire (1996), ao reconhecer que o conhecimento adquire significado quando articulado à leitura crítica da realidade. Segundo a qual o conhecimento adquire significado quando se articula à leitura crítica da realidade. As escolhas curriculares relatadas

pelas participantes revelam, portanto, um movimento permanente de negociação entre os referenciais institucionais, os saberes docentes e as experiências trazidas pelos educandos.

Entretanto, os resultados também revelam uma tensão constitutiva da prática curricular na EJA. Embora a flexibilidade seja condição indispensável para responder à diversidade dos estudantes, sua efetivação permanece condicionada à insuficiência de recursos didáticos, ao tempo reduzido destinado ao planejamento e à limitada oferta de suporte institucional. Nesse contexto, a adaptação curricular depende, em grande medida, da capacidade de interpretação e reinvenção construída pelas próprias docentes.

Essa tensão evidencia que a autonomia profissional, embora essencial à prática pedagógica na EJA, não pode ser compreendida como responsabilidade exclusivamente individual. Quando não acompanhada por políticas curriculares consistentes, espaços permanentes de planejamento coletivo e processos sistemáticos de formação, essa autonomia tende a ampliar a sobrecarga docente e a produzir respostas fortemente condicionadas às experiências individuais dos professores. Tal constatação aproxima-se das reflexões de Di Pierro (2010; 2022) e de Nóvoa (2019), ao evidenciarem que o fortalecimento da docência depende da articulação entre autonomia profissional, trabalho colaborativo e sustentação institucional.

Os resultados permitem compreender, portanto, que o currículo na Educação de Jovens e Adultos constitui um processo de construção permanente, produzido na interação entre intencionalidade pedagógica, experiências dos educandos, autonomia docente e condições concretas de trabalho. Mais do que um conjunto de conteúdos previamente estabelecidos, configura-se como um espaço de interpretação, negociação e tomada de decisões, no qual se materializa o compromisso da escola com a garantia do direito à aprendizagem.

Assim, esta investigação evidencia que fortalecer o currículo da EJA implica reconhecer a heterogeneidade dos educandos como princípio estruturante da organização do ensino e assegurar condições institucionais capazes de sustentar a autonomia docente, o planejamento coletivo e a construção de práticas curriculares socialmente significativas.

Alfabetização como prática social: do código à construção de sentidos

As narrativas das docentes evidenciam uma compreensão ampliada da alfabetização, concebida para além do domínio técnico da leitura e da escrita. Essa concepção torna-se evidente quando a *Docente A* afirma que “*não adianta só juntar letras, eles precisam entender*

o que estão lendo”, indicando que alfabetizar envolve não apenas a apropriação do sistema de escrita alfabética, mas, sobretudo, a construção de sentidos a partir dos textos, das experiências e dos contextos vivenciados pelos educandos.

Essa concepção também se expressa nos relatos das demais participantes, que destacam a importância de desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas e articuladas ao cotidiano dos estudantes. A *Docente B* menciona a utilização de conteúdos relacionados ao “*mundo do trabalho e saúde*”, enquanto a *Docente F* destaca o trabalho com “*diferentes gêneros textuais presentes nas experiências diárias dos educandos*”. Essas narrativas evidenciam a preocupação das docentes em aproximar a aprendizagem da leitura e da escrita das práticas sociais efetivamente vivenciadas pelos estudantes, conferindo significado ao processo de alfabetização.

Os resultados revelam que as participantes concebem a alfabetização como um processo comprometido com a ampliação da autonomia, da participação social e do exercício da cidadania. Ao afirmarem que os estudantes “*saem melhor do que entraram*” (*Docente B*) e que o processo contribui para a formação de sujeitos “*críticos, reflexivos e atuantes socialmente*” (*Docente D*), as docentes atribuem à aprendizagem da leitura e da escrita uma função que ultrapassa a aquisição de habilidades linguísticas, aproximando-a da formação humana e da participação na vida social.

Essa interpretação aproxima-se das contribuições de Soares (2020), ao reconhecer alfabetização e letramento como processos indissociáveis. Dialoga igualmente com Moraes e Brito (2010), que defendem uma alfabetização articulada às experiências sociais e culturais dos educandos. As práticas relatadas evidenciam, assim, que aprender a ler e escrever adquire significado quando a linguagem escrita é mobilizada em situações concretas da vida cotidiana, favorecendo a construção de aprendizagens contextualizadas e socialmente relevantes.

Os depoimentos também revelam o esforço das professoras em reconhecer e valorizar os conhecimentos construídos pelos estudantes ao longo de suas trajetórias de vida. Essa perspectiva aproxima-se da concepção freireana (Freire, 1996), segundo a qual a leitura da palavra se constrói em permanente diálogo com a leitura do mundo. Nessa direção, as práticas descritas sugerem que a alfabetização é compreendida como possibilidade de interpretação crítica da realidade e de ampliação da participação dos educandos nos diferentes espaços sociais.

Entretanto, os resultados também evidenciam uma tensão constitutiva do processo de alfabetização na EJA. Quando a *Docente A* afirma que “*não posso dizer que eles saem letrados*”

e a *Docente C* relata que muitos estudantes ainda apresentam "*bastante dificuldades na leitura*", torna-se evidente que a concretização dos objetivos pedagógicos encontra limites nas condições concretas de escolarização vivenciadas pelos educandos. Esses resultados reforçam que a aprendizagem da leitura e da escrita não pode ser compreendida isoladamente das condições sociais, econômicas e educacionais que marcam as trajetórias desses sujeitos.

As dificuldades apontadas pelas participantes relacionam-se ao reduzido tempo de permanência na modalidade, às lacunas decorrentes de percursos escolares interrompidos, às dificuldades de frequência e às condições socioeconômicas que interferem diretamente na continuidade dos estudos. Evidencia-se, assim, uma tensão permanente entre a intencionalidade pedagógica das docentes e as condições objetivas em que o processo educativo se desenvolve, indicando que a garantia do direito à alfabetização ultrapassa os limites da sala de aula e demanda políticas comprometidas com a permanência e a aprendizagem dos estudantes.

Apesar desses desafios, as narrativas revelam o empenho das docentes em construir práticas alfabetizadoras socialmente significativas. A utilização de textos vinculados ao cotidiano, o trabalho com situações reais de comunicação e a valorização dos saberes dos educandos demonstram a preocupação em preservar a função social da linguagem escrita, mesmo diante das limitações estruturais que caracterizam a modalidade.

Os resultados permitem compreender que a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos constitui uma prática social marcada por avanços, desafios e possibilidades. Mais do que promover a aprendizagem do sistema de escrita, ela favorece a construção de sentidos, amplia a participação na cultura escrita e fortalece a autonomia dos sujeitos. Nesse contexto, alfabetizar significa reconhecer trajetórias, valorizar experiências e criar condições para que jovens e adultos historicamente excluídos exerçam, de forma mais plena, o direito à educação e à cidadania. Mais do que um processo de escolarização, a alfabetização revela-se, nesse contexto, como possibilidade de reconhecimento, participação social e reconstrução das trajetórias educativas desses sujeitos.

Avaliação e permanência: entre reconhecimento e exclusão

As narrativas das docentes evidenciam que os processos avaliativos constituem uma das dimensões mais desafiadoras da prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos. Ao afirmar que "*a avaliação nem sempre mostra o que o aluno realmente sabe*" (*Docente A*), uma das participantes explicita a preocupação com a capacidade dos instrumentos avaliativos de

contemplarem as especificidades dos estudantes da modalidade. Os resultados desta investigação indicam que os percursos de aprendizagem vivenciados na EJA nem sempre podem ser compreendidos por meio de modelos padronizados, o que exige práticas avaliativas sensíveis às singularidades dos educandos.

Essa compreensão torna-se ainda mais evidente quando as docentes reconhecem os diferentes ritmos de aprendizagem, as trajetórias escolares interrompidas e as condições de vida que atravessam o processo educativo. Ao destacar que *“qualquer avanço precisa ser valorizado”* (Docente B), as participantes atribuem à avaliação uma função que ultrapassa a mensuração de resultados, compreendendo-a como acompanhamento dos percursos individuais e reconhecimento das conquistas construídas ao longo da escolarização. Os dados sugerem, portanto, que a avaliação assume uma função pedagógica e relacional, na medida em que acompanha os percursos de aprendizagem e fortalece o vínculo dos educandos com a escola.

As narrativas também revelam que avaliação e permanência escolar constituem dimensões indissociáveis na Educação de Jovens e Adultos. Ao reconhecerem e valorizarem os avanços alcançados pelos estudantes, as docentes apontam que esse processo fortalece a autoestima, amplia a confiança e contribui para a construção do vínculo com a escola. Em uma modalidade marcada por experiências anteriores de fracasso e interrupção dos estudos, a valorização das conquistas assume papel relevante na construção de percursos educativos mais significativos.

Entretanto, os resultados também revelam uma tensão importante. Embora as docentes reconheçam a avaliação como instrumento de acompanhamento e valorização das aprendizagens, a permanência dos estudantes permanece condicionada a fatores que extrapolam o espaço escolar. As participantes relatam dificuldades relacionadas à frequência irregular, às exigências do trabalho, às responsabilidades familiares e às condições socioeconômicas enfrentadas pelos educandos. Esses resultados cuja compreensão exige considerar que a evasão escolar na EJA constitui um fenômeno complexo e multifatorial, cuja explicação demanda considerar a interação entre fatores sociais, econômicos, institucionais e educacionais que condicionam as trajetórias escolares.

Apesar dessas limitações, as narrativas revelam que as docentes desenvolvem estratégias voltadas ao fortalecimento do vínculo dos estudantes com a escola, buscando construir ambientes mais acolhedores, motivadores e inclusivos. Tais iniciativas evidenciam o compromisso das participantes com práticas avaliativas e pedagógicas que reconhecem os

educandos em suas singularidades, valorizando seus percursos, potencialidades e experiências como parte constitutiva do processo educativo.

Ao mesmo tempo, os relatos revelam limites para a consolidação de processos avaliativos coerentes com as especificidades da modalidade. A ausência de orientações específicas, a predominância de modelos tradicionalmente utilizados na educação regular e a insuficiência de processos formativos voltados à avaliação restringem a construção de práticas mais contextualizadas e repercutem diretamente sobre o trabalho docente.

Os resultados permitem compreender que práticas avaliativas comprometidas com o reconhecimento das trajetórias dos educandos favorecem não apenas a aprendizagem, mas também o fortalecimento dos vínculos escolares e das condições de permanência. Em contrapartida, modelos excessivamente padronizados tendem a invisibilizar os diferentes percursos de aprendizagem e as condições concretas que marcam a experiência escolar desses sujeitos.

Assim, esta investigação evidencia que avaliar na Educação de Jovens e Adultos significa acompanhar processos, reconhecer avanços e compreender trajetórias, deslocando a avaliação de uma lógica predominantemente classificatória para uma prática comprometida com a inclusão, a permanência escolar e a garantia do direito à aprendizagem. Nessa perspectiva, a avaliação desloca-se de uma lógica predominantemente classificatória para constituir-se como prática pedagógica comprometida com a inclusão, a permanência escolar e a garantia do direito à aprendizagem.

Formação docente e limites estruturais da Educação de Jovens e Adultos

As narrativas das docentes evidenciam que a formação para atuar na Educação de Jovens e Adultos constitui uma das dimensões centrais da prática pedagógica. Ao relatarem que aprenderam a atuar na modalidade “*na prática*” e que, muitas vezes, sentem-se “*sozinhas, sem apoio*” (*Docente A*), as participantes evidenciam a fragilidade de processos formativos sistemáticos voltados às especificidades da modalidade.

Os relatos demonstram que a formação ocorre de maneira heterogênea. Enquanto algumas docentes mencionam reuniões pedagógicas, Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) e cursos promovidos pelas redes de ensino (*Docentes B, C e E*), outras apontam a insuficiência ou a descontinuidade dessas iniciativas, evidenciando a ausência de políticas permanentes de desenvolvimento profissional voltadas à modalidade.

Nesse contexto, grande parte dos conhecimentos mobilizados à atuação docente é construída no próprio cotidiano escolar, por meio da experiência, da observação das necessidades dos educandos e da reflexão sobre a prática. Essa compreensão dialoga com Schön (2000), ao reconhecer o professor como um profissional reflexivo que produz conhecimentos a partir da análise crítica de sua própria ação. Os resultados também revelam, entretanto, que os saberes experienciais, embora fundamentais para a atuação docente, não substituem processos formativos sistemáticos capazes de ampliar os referenciais teóricos e fortalecer a prática pedagógica.

Além das questões relacionadas à formação, as participantes apontam desafios estruturais que repercutem diretamente sobre o trabalho docente, entre eles a insuficiência de materiais didáticos específicos, o tempo reduzido para planejamento, a ausência de apoio institucional e limitações organizacionais presentes no cotidiano escolar. Esses fatores evidenciam que a qualidade da prática pedagógica depende não apenas do compromisso individual dos professores, mas também das condições institucionais oferecidas para o desenvolvimento do trabalho educativo.

Os resultados revelam, portanto, que a formação docente na Educação de Jovens e Adultos é atravessada por uma tensão constitutiva entre experiência e sistematização, autonomia profissional e suporte institucional. Embora as participantes demonstrem capacidade para construir respostas pedagógicas diante dos desafios encontrados, tais iniciativas permanecem fortemente condicionadas ao esforço individual das professoras, evidenciando a necessidade de políticas permanentes de formação continuada articuladas às condições concretas de trabalho. Nessa direção, Nóvoa (2019) defende que o desenvolvimento profissional docente requer espaços institucionais de colaboração, reflexão coletiva e aprendizagem contínua, superando ações formativas pontuais e desarticuladas da realidade escolar.

Assim, os resultados desta investigação evidenciam que fortalecer a Educação de Jovens e Adultos implica reconhecer a formação docente como condição estruturante da qualidade do ensino. Valorizar os saberes produzidos na experiência não significa prescindir da formação sistemática; ao contrário, exige articular experiência, teoria e reflexão crítica na construção de práticas pedagógicas capazes de responder à complexidade dos sujeitos, dos contextos e dos desafios que caracterizam a modalidade.

Potencialidades, limites e contradições

A análise integrada das categorias evidencia que a prática pedagógica na alfabetização da Educação de Jovens e Adultos se desenvolve em um contexto marcado por permanentes tensões entre as necessidades dos educandos e as condições concretas de trabalho docente. As narrativas revelam professoras comprometidas com a construção de práticas fundamentadas no diálogo, na valorização das experiências de vida, na contextualização do currículo e na compreensão da alfabetização como prática social. Ao mesmo tempo, demonstram que a efetivação dessas propostas depende, frequentemente, da capacidade de adaptação e do compromisso individual das docentes diante de limitações relacionadas à formação, aos recursos didáticos e ao suporte institucional.

Os resultados também permitem compreender que currículo, alfabetização, avaliação e formação docente constituem dimensões indissociáveis da prática pedagógica na EJA. As análises evidenciam que a aprendizagem se fortalece quando essas dimensões são articuladas em torno do reconhecimento das trajetórias dos educandos, da valorização de seus saberes e da construção de práticas pedagógicas contextualizadas. Nessa perspectiva, os desafios identificados ultrapassam o espaço da sala de aula e evidenciam a necessidade de políticas públicas comprometidas com o fortalecimento da modalidade.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa contribuiu para ampliar a compreensão das experiências de docentes que atuam na alfabetização de jovens e adultos, conferindo visibilidade às suas práticas e aos desafios que permeiam o cotidiano escolar. Embora limitada pelo número de participantes e pela utilização exclusiva do questionário como instrumento de coleta de dados, a investigação amplia o debate sobre a alfabetização na EJA e oferece elementos para novas pesquisas que aprofundem a compreensão das relações entre prática pedagógica, formação docente e garantia do direito à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta investigação evidenciam que alfabetizar jovens e adultos ultrapassa a aprendizagem do sistema de escrita e constitui um processo profundamente comprometido com o reconhecimento das trajetórias de vida dos educandos, a valorização de seus saberes e a ampliação das possibilidades de participação social. Ao analisar as narrativas das docentes participantes, esta pesquisa demonstra que a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos se constrói na articulação entre sensibilidade, compromisso ético e competência

profissional, exigindo respostas educativas capazes de dialogar com a complexidade dos sujeitos que compõem essa modalidade.

Entretanto, os resultados também revelam que a consolidação dessas práticas permanece condicionada a desafios que extrapolam a atuação individual dos professores. Questões relacionadas à formação docente, às condições institucionais de trabalho, à organização curricular e à permanência dos estudantes evidenciam que a efetivação do direito à aprendizagem na EJA depende do fortalecimento de políticas públicas comprometidas com as especificidades dessa modalidade e com a valorização do trabalho docente.

Do ponto de vista científico, esta pesquisa amplia a compreensão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na alfabetização da Educação de Jovens e Adultos ao privilegiar as narrativas de professoras que vivenciam cotidianamente os desafios da modalidade. Ao conferir centralidade às suas experiências, evidencia que compreender a alfabetização na EJA exige considerar, simultaneamente, os processos pedagógicos, as condições sociais que atravessam os percursos educativos e os sentidos construídos pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Como toda investigação qualitativa, este estudo apresenta limitações relacionadas ao número de participantes e à utilização do questionário como único instrumento de produção dos dados, apontando possibilidades para futuras pesquisas que ampliem os contextos investigados e diversifiquem os procedimentos metodológicos.

Mais do que responder aos objetivos inicialmente propostos, esta investigação convida a ampliar o olhar sobre aqueles que, historicamente, permaneceram à margem das políticas educacionais e das narrativas escolares. Muitos estudantes da Educação de Jovens e Adultos retornam à escola trazendo consigo marcas de exclusão, interrupções em seus percursos formativos e histórias frequentemente invisibilizadas. Entretanto, carregam também conhecimentos, experiências, formas de resistência e projetos de vida que desafiam visões reducionistas sobre a modalidade e reafirmam a potência transformadora da educação.

Nessa perspectiva, os resultados desta pesquisa aproximam-se da reflexão proposta por Brum (2006) ao evidenciarem que educar também significa tornar visíveis vidas que, durante muito tempo, permaneceram silenciadas. Reconhecer os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos em sua humanidade, em seus saberes e em suas trajetórias é reafirmar a educação como espaço de dignidade, pertencimento e justiça social. Afinal, como sugere Brum (2006), toda sociedade precisa aprender a enxergar "*a vida que ninguém vê*". Na EJA, esse olhar ultrapassa um princípio pedagógico: constitui um compromisso ético com homens e mulheres que, ao

retornarem à escola, reivindicam muito mais do que o direito de aprender a ler e escrever. Reivindicam o direito de terem suas histórias reconhecidas, suas vozes escutadas e suas existências, finalmente, vistas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. *Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública*. Petrópolis: Vozes, 2006.

ARROYO, M. G. *Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência*. Petrópolis: Vozes, 2019.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, DF: MEC/CNE, 2000.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRUM, E. *A vida que ninguém vê*. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006.

DI PIERRO, M. C. Desafios da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 939-959, 2010.

DI PIERRO, M. C. *Educação de jovens e adultos: desafios contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2022: Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 jun. 2026.

INAF. *Indicador de Alfabetismo Funcional 2018: resultados preliminares*. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa, 2018.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. *Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2023.