

## Provimento da Educação de Jovens e Adultos sob o olhar de coordenadores municipais em Minas Gerais

Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva  
Leôncio Soares  
Anna Carolina de Paiva Leal

**Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva**

Universidade Federal de Ouro Preto,  
UFOP, Minas Gerais, Brasil

E-mail: fernandasilva@ufop.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-8790-0882>

**Leôncio Soares**

Universidade Federal de Minas Gerais,  
UFMG, Brasil

E-mail: leonciogsoares@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-4750-2529>

**Anna Carolina de Paiva Leal**

Universidade Federal de Minas Gerais,  
UFMG, Brasil

E-mail: anna.caroldpaiva@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-6053-5061>

### Resumo

No âmbito da legislação brasileira, a escolarização das pessoas jovens e adultas sem a educação básica é um direito incorporado no sistema público de ensino que requer acompanhamento e avaliação das condições em que se opera o respeito ao pleno atendimento deste dever constitucional. Os esforços empreendidos pelo poder local efetivam o direito educacional dessa população? A questão norteou um estudo amplo com 29 municípios mineiros inicialmente, dos quais o aprofundamento ocorreu com 10 municípios, tendo como preocupação central verificar o provimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em um momento em que turmas e escolas são fechadas em todo o País. Serão apresentadas, neste artigo, as etapas quanti-qualitativas que retrataram a contagem de escolas e de matrículas do Ensino Fundamental EJA e a validação dos dados pelos gestores municipais. O mapeamento apontou acentuada tendência negativa das matrículas em conformidade com a realidade nacional. Buscou-se compreender essa realidade educacional pelo olhar dos coordenadores municipais da EJA. A análise compreensiva aponta que, na EJA dos municípios, convergem tensões multilaterais que se associam à descontinuidade do executivo e às condições políticas da oferta municipal e seus desdobramentos. As singularidades apresentadas são quanto à elaboração de materiais didáticos próprios e ao horário de aula diurno. Ressalta-se a importância do monitoramento da oferta de EJA na agenda municipal visto ser uma arena em que disputam vontade política e capacidade administrativa.

**Palavras-clave:** Educação de Jovens e Adultos. Coordenação da EJA. Oferta Municipal.

Recebido em: 23/05/2023

Aprovado em: 15/12/2023



**Abstract****Providing Youth and Adult Education from the perspective of municipal coordinators in Minas Gerais**

In the Brazilian legislation, the schooling of young people and adults without basic education is a right incorporated into the public education system that requires monitoring and evaluation of the conditions under which the full compliance with this constitutional duty is carried out. Do the efforts undertaken by the local government make the educational right of this population effective? The question initially guided a broad study with 29 municipalities in Minas Gerais, being 10 of them thoroughly studied, with the main concern to verify the provision of Youth and Adult Education (YAE) at a time when classes and schools are being closed all over the country. We will hereby deal with the quantitative-qualitative stages that portrayed the counting of schools and of EJA enrollments, and the validation of the data by municipal managers. The mapping showed a marked negative trend in enrollments, in line with the national reality. We tried to understand this educational reality through the eyes of the municipal coordinators of YAE. The comprehensive analysis points out that in YAE of the municipalities there is a convergence of multilateral tensions associated with the discontinuity of the executive branch and the political conditions of the municipal offer and its developments. The singularities presented are the elaboration of their own didactic materials and the daytime class schedule. The importance of monitoring the supply of YAE in the municipal agenda is emphasized since it is an arena where political will and administrative capacity compete.

**Keywords:**

Youth and Adult Education. YAE Coordination. Municipal offer.

**Resumen****La educación de jóvenes y adultos desde la perspectiva de los coordinadores municipales en Minas Gerais**

En el ámbito de la legislación brasileña, la escolarización de jóvenes y adultos sin educación básica es un derecho incorporado al sistema público de educación que requiere seguimiento y evaluación de las condiciones del pleno cumplimiento de este deber constitucional. ¿Los esfuerzos emprendidos por el poder local garantizan el derecho educativo de esta población? Este interrogante guio un estudio amplio que contó, inicialmente, con 29 municipios de Minas Gerais, cuyo análisis en profundidad ocurrió con 10 municipios, siendo la preocupación central verificar la provisión de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en un momento en que clases y escuelas son cerradas en todo Brasil. Este artículo presenta las etapas cuanti-cualitativas que retrataron el conteo de escuelas y matrículas de la Escuela Primaria EJA y la validación de los datos por parte de gestores municipales. El mapeo señaló una acentuada tendencia negativa de las matrículas acorde con la realidad nacional. Se buscó comprender esa realidad educativa a través de la mirada de los coordinadores municipales de la EJA. El análisis integral indica que en la EJA de los municipios convergen tensiones multilaterales asociadas a la discontinuidad del Poder Ejecutivo y a las condiciones políticas de la oferta municipal y sus desdoblamientos. Las singularidades presentadas están relacionadas con la elaboración de materiales didácticos propios y con el horario de clase diurno. Se destaca la importancia de monitorear la oferta de EJA en la agenda municipal, dado que es un ámbito en el que compiten la voluntad política y la capacidad administrativa.

**Palabras clave:**

Escuela Secundaria. Reforma Curricular. Política Educativa.

## Introdução

Passadas mais de duas décadas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema público de ensino brasileiro (LDB nº 9.394 de 1996), este artigo apresenta resultados de um estudo empírico<sup>1</sup> que verificou o atendimento da EJA em escolas públicas municipais de duas microrregiões mineiras – Metropolitana de Belo Horizonte e a dos Inconfidentes. A escolarização da população que não teve acesso à educação básica é um direito inalienável protegido pelo sistema legislativo brasileiro e deve ser cumprido nas redes públicas de ensino na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Portanto, a oferta em condições necessárias ao provimento desse dever constitucional deve ser acompanhada de avaliações, pois, trata-se do respeito ao pleno atendimento a 47% da população com 25 anos ou mais (Pnad Contínua, 2022). A responsabilidade pública pela oferta da EJA se amplia quando adultos e idosos pouco letrados cuidam da escolarização dos netos (Coutrim *et al.*, 2018). A literatura informa a correlação entre origem social, trajetória educacional e nível sociocultural da família (D'Ávila, 1998; Nogueira; Romanelli; Zago, 2011). Partindo dessa proposição, há que se pensar sobre os efeitos da escolarização de jovens, adultos e idosos na trajetória escolar de crianças e adolescentes, seus descendentes, sobretudo quando estão sob sua responsabilidade. A manutenção da EJA torna-se ainda mais indiscutível.

Estudos apontam que a Educação de Jovens e Adultos se define por um conjunto muito diverso de processos, práticas formais e informais relacionado à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas, profissionais e habilidades socioculturais (Haddad; Di Pierro, 2000), que se constitui como espaço de lutas, de direitos e de responsabilidade pública (Beisiegel, 1974; Paiva, 2003; Arroyo, 2015).

Os esforços empreendidos pelo poder local efetivam o direito educacional dos demandantes para a EJA? Para responder à questão, trabalhou-se com 29 municípios e, na segunda etapa, destacou-se 10 municípios da região central mineira para aprofundamento dos estudos quanti-qualitativos, com base nos critérios de atendimento contínuo a jovens, adultos e idosos e na presença de um servidor responsável pela coordenação da EJA na Secretaria Municipal de Educação (Coordenação, Núcleo, Gestão ou Secretaria específica de EJA). A etapa quantitativa da contagem de escolas e de matrículas do Ensino Fundamental EJA<sup>2</sup> nos municípios selecionados retratam acentuada tendência negativa nas duas variáveis em conformidade com a realidade nacional. Buscou-se compreender essa realidade educacional segundo o olhar dos gestores municipais da EJA, por entender que eles podem expressar o cumprimento da responsabilidade municipal para com a modalidade. Partindo daí, foram realizadas cinco reuniões com os

---

<sup>1</sup>Pesquisa realizada com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no período 2014-2018 pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

<sup>2</sup>Dados disponíveis na base QEDu ([www.qedu.org.br](http://www.qedu.org.br)).

coordenadores municipais da EJA<sup>3</sup>, sendo essas gravadas e analisadas. A primeira apresentou a pesquisa e os dados quantitativos dando margem ao surgimento de vários temas, entre os quais se destacou o das juventudes, que se tornou assunto central da segunda reunião<sup>4</sup>. Na terceira e na quarta reuniões, os gestores da EJA trouxeram os temas da formação inicial e continuada, os jovens e os desafios com outras temporalidades etárias, novamente, e os materiais didáticos. Na quinta reunião, a temática que ganhou destaque foi o impacto da mudança no poder executivo na EJA. Muitos salientaram que as mudanças nas prefeituras influenciavam a descontinuidade das políticas, a desobrigação do atendimento, a redução das equipes e a nucleação.

A interpretação compreensiva dos temas abordados nas reuniões aponta que os coordenadores municipais coincidem quanto ao fato de que a EJA tem suas especificidades e que os municípios seguem com a oferta mono temporal tendendo à redução de turmas, ou seja, somente no horário noturno e concentrada em algumas escolas. Com isso, o quadro de atendimento reflete a redução das matrículas. Redução essa entendida como multifatorial, pois emerge associada aos temas: fechamento de turmas, falta de busca ativa dos estudantes, ausência da chamada pública, condições políticas da oferta como a infraestrutura da escola, horário de atendimento, currículos e materiais didáticos, tempo de duração de aula, pouca atenção dada à formação continuada dos educadores, questão de segurança pública nas cidades e situação socioeconômica dos sujeitos.

Ainda que os coordenadores municipais coincidam quanto às condições de atendimento, há que destacar que cada municipalidade responde de forma heterogênea tanto à pressão quanto à resistência para garantir o direito à escolarização, à inovação na área e à manutenção das formas históricas de se oferecer a EJA. Com isso, ressalta-se a importância da continuidade de acompanhamento da oferta de EJA na agenda municipal, sobretudo após mudanças no executivo.

### **Provimento da EJA pelo poder local nas microrregiões**

A sociedade comemorou a inclusão da educação para todos no texto da Constituição Federal de 1988, mas ressentiu o retrocesso ao direito na redação final da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, de 1996, que suprimiu os esforços defendidos pelo projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional da Câmara, de autoria de Octávio Elísio e Jorge Hage. A LDB deixou de imprimir, na normativa, a ideia de escolaridade e de processos próprios para jovens e adultos ao vetar o financiamento, e uma

---

<sup>3</sup>As reuniões aconteceram na UFMG em maio/jun. (2015); abr./jun. (2016) e jul. (2017) com representantes dos seguintes municípios: Acaiaca, Belo Horizonte, Betim, Brumadinho, Caeté, Confins, Contagem, Diogo de Vasconcelos, Esmeraldas, Ibirité, Igarapé, Itabirito, Juatuba, Lagoa Santa, Mariana, Mário Campos, Mateus Leme, Nova Lima, Ouro Preto, Pedro Leopoldo, Raposos, Ribeirão das Neves, Rio Acima, Sabará, Santa Luzia, São Joaquim de Bicas, São José da Lapa, Sarzedo, Vespasiano.

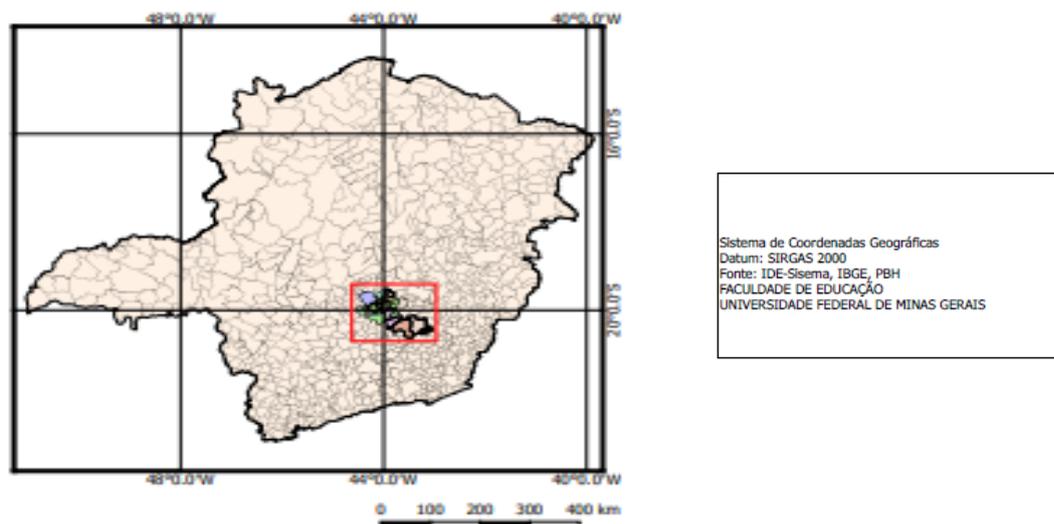
<sup>4</sup> O Prof. Juarez Dayrell (FaE/UFMG) foi convidado para conversar com os gestores sobre as juventudes.

“atitude ativa por parte do poder público na convocação e na criação de condições para que o aluno possa frequentar a escola” (Haddad, 2007, p. 9).

Os governos municipais se viram desestimulados a atender jovens e adultos por diversas razões, como o julgamento de que “a EJA vai acabar” e pelo desconhecimento acerca da modalidade sem o devido financiamento, que só aportou com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em 2007, dez anos depois da Lei de Diretrizes e Bases. Na mesma época, um estudo coordenado por Haddad (2007) centrou-se nas políticas públicas de regiões metropolitanas (Belo Horizonte, Porto Alegre, Florianópolis, Rio de Janeiro, São Paulo, João Pessoa e Goiânia) buscando sinais concretos de tendências qualitativas desenvolvidas para a EJA. A análise de Haddad concluiu que havia sinais de algumas formas de fazer a EJA, ou “tentativas de inventar alternativas corajosas” nas palavras de Arroyo (2006a, p. 46). Ao mesmo tempo que se desenvolvem alternativas corajosas, Haddad e Graciano (2006) alertam sobre os desafios que são exigir o cumprimento da educação como um dever e monitorá-la como direito.

Nesse sentido, considerando-se que a população brasileira, estimada em 2022, era de 203,1 milhões de pessoas, que 47% da população com 25 anos ou mais não completou a educação básica (Pnad Contínua, 2022) e que o número de matrículas gira em torno de 2,6 milhões<sup>5</sup>, interessa aqui averiguar como se revela a realidade de atendimento da EJA em Minas Gerais, alargando o trabalho de Soares e Venâncio (2007) que abordou uma escola da capital mineira, integrante do estudo de Haddad (2007). As cidades da região metropolitana de Belo Horizonte (Belo Horizonte, Betim, Contagem, Lagoa Santa e Nova Lima) são mais populosas que as da região leste (Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto) e, em comum, estão ligadas ao comércio e à prestação de serviços, à atividade minerária e ao turismo (Figura 1).

**Figura 1:** Microrregiões de Belo Horizonte e dos Inconfidentes - Minas Gerais



<sup>5</sup> Dados disponíveis na base QEdu ([www.qedu.org.br](http://www.qedu.org.br)).

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mais alto da área estudada se encontra em Nova Lima (0,749) e o menor, em Diogo de Vasconcelos (0,601), portanto, valores considerados alto e médio, respectivamente (IBGE, 2010). Uma vez que os índices são favoráveis ao desenvolvimento humano, interessa aqui direcionar a atenção para o direito educacional e, especialmente, ao atendimento na Educação de Jovens e Adultos, analisando o número de escolas que ofertam EJA versus o número de matrículas que a recebem. Com base no exposto a seguir, verifica-se a tendência do movimento de oferta e demanda pela escolarização (Quadro 1).

**Quadro 1:** Atendimento Municipal da Educação de Jovens e Adultos (2015-2018)

Município	2015		2016		2017		2018	
	Escola	Matrícula	Escola	Matrícula	Escola	Matrícula	Escola	Matrícula
Acaiaca	02	31	01	17	02	30	01	15
Belo Horizonte	128	17.433	124	15.841	119	14.071	107	13.770
Betim	16	3.193	16	3.144	16	3.049	16	2.971
Contagem	22	3.157	23	3.089	23	3.046	21	3.344
Diogo de Vasconcelos	03	40	03	47	04	53	04	32
Itabirito	02	205	02	248	02	241	03	317
Lagoa Santa	05	338	02	386	02	412	02	375
Mariana	03	694	03	644	03	568	03	614
Nova Lima	03	413	02	381	02	351	02	237
Ouro Preto	04	225	03	225	02	278	02	207

Fonte: QEDu, 2018.

Os dados acima mostram que os municípios tendem a operar com um movimento mais descendente do que ascendente, tanto nas matrículas quanto na manutenção de escolas que atendem a EJA, confirmando os estudos de Ventura (2017) para o Rio de Janeiro, e de Catelli Jr; Di Pierro; Girotto (2019) em São Paulo. A razão negativa oscila nas duas variáveis, número de escolas e matrículas, e se repete na maioria dos municípios da região estudada. Em recente estudo, Silva e Soares (2021) apontam que há diferença entre a demanda e a oferta nos mesmos municípios, o que leva os autores a afirmarem que o poder local está longe de garantir a cobertura dos potenciais demandantes. Com frequência, a redução das matrículas tem sido interpretada como sinônimo de diminuição da demanda, no entanto, não é o caso. Pode-se dizer que a demanda potencial é uma demanda latente e diz respeito aos milhares de jovens, adultos e idosos sem a escolarização básica. Por outro lado, quando se lê a demanda relacionada ao reprimido número de matrículas, pode-se interpretá-la, erroneamente, como o não interesse pelos estudos, quando é, de fato, mais uma narrativa de desresponsabilização dos governos.

O fechamento das escolas pela lógica do número mínimo de matrículas amparada pela Resolução nº 01/2021, de 25 de maio de 2021<sup>6</sup>, tem levado ao processo denominado nucleação<sup>7</sup>. A nucleação, como estratégia que permite aos gestores agruparem sua oferta de EJA em apenas algumas escolas, fechando aquelas que apresentam menor número de alunos frequentes, é contrariada pelos dados da pesquisa que explicitam a necessidade de se ampliar os espaços de atendimento. A análise que a coordenação de Lagoa Santa fez é de que o deslocamento do estudante “não foi positivo, pois o município cresceu muito e onde a escola está localizada não favorece ao público da EJA a frequentar” (Coordenação de EJA, 2016). O município estava com cinco escolas e condensou para duas, oscilando, de positivo a negativo, os números de matrícula, o que gera certa instabilidade na oferta, criando o “temor do professor de ficar sem aluno nesse segmento, levando-o a agarrar o aluno na sala para não ficar sem emprego”, segundo a coordenadora de Lagoa Santa.

Afinal, tal lógica economicista quando aplicada à Educação de Jovens e Adultos, além de comprometer a cobertura da população demandante da EJA, força os estudantes a se deslocarem de seus espaços, ficando à mercê do transporte, o que implica a reorganização da própria autonomia de frequentar a escola.

Um estudo anterior já constatou que “a justificativa mais frequente dos gestores para nuclear o atendimento em poucas unidades de ensino é a reduzida demanda por vagas” (Catelli Jr *et al.*, 2019, p. 479). A nucleação passa a ser um desestímulo àqueles e àquelas que desejam escolher onde iniciar ou finalizar os estudos. Outro fator a ser considerado é como, historicamente, a EJA parece estar sempre em xeque:

Certamente devido ao perfil majoritário do seu público, trabalhadores de baixa renda, setores em situação de exclusão e vulnerabilidade social, parece estar sempre em xeque, com baixo reconhecimento, acusada de ser uma modalidade educativa com pouca produtividade e concorrente da educação de crianças e adolescentes (Catelli Jr *et al.*, 2014, p. 5).

Outra questão que se coloca diz respeito ao fato de que os municípios, em sua maioria, não constituem sistemas próprios de educação, o que os deixa dependentes da normativa estadual, à exceção de Belo Horizonte e Contagem. Isso significa que há pouca margem de autonomia do coordenador para administrar iniciativas mais condizentes com sua realidade, por exemplo, manter turmas de EJA com números inferiores ao determinado pela normativa estadual ou ampliar o atendimento em diferentes pontos

---

<sup>6</sup>Art. 21. Os sistemas de ensino poderão organizar EJA Multietapas nos casos em que o número de estudantes não corresponde ao estabelecido pelo sistema de ensino e/ou quando a estrutura física ou a especificidade de atendimento não comporta a composição de turmas por etapa (Resolução SEE/MG nº 01/2021, de 25 de maio 2021).

<sup>7</sup>Cf. Gonçalves (2010), Arroyo (2007), por exemplo, para o tema nucleação. Sobre a nucleação nas microrregiões estudadas, ver Silva; Soares (2021).

da cidade. São questões que influenciam diretamente a permanência dos estudantes jovens adultos. Significa dizer que uma oferta de EJA que tem como foco a diversidade de seus estudantes no centro do processo, tende a proporcionar, a eles, condições mais favoráveis de estudos.

### Queda da oferta e das matrículas sob o olhar do coordenador de EJA

“É muito bom trocar ideia, é bom perceber que o problema da gente é o mesmo” (Coordenação São José da Lapa).

Entende-se aqui que as respostas— envolvendo queda de matrículas enquanto há demanda represada por escolarização — são multifatoriais e podem ser melhor compreendidas pela ótica do coordenador municipal de EJA. Para tanto, foram realizadas cinco reuniões com coordenadores municipais<sup>8</sup>. Um debate aberto entre eles mostrou-se viável e acessível a todos tendo em vista que a posição de cada um, naquele momento, não estabelecia uma hierarquia entre as falas, mas sim, uma troca de pontos de vista e experiências que permitissem aprofundar alguns tópicos, comentários e ideias. Tal postura, de pensar junto, ancora-se na teoria da ação dialógica de Freire (2005) ao se propor pensar o objeto. O objeto foi compartilhado no encontro “para a pronúncia do mundo” (Freire, 2005, p. 192), de modo que os dados se tornassem ferramentas a serem utilizadas na problematização da realidade.

Desse modo, as reuniões foram moderadas com base em questões estruturadas, intencionando evidenciar aspectos que se destacaram nos dados quantitativos, nas observações e entrevistas: a) O coordenador acompanha o provimento da EJA, relacionando demanda potencial *versus* oferta real?; b) Nos cálculos operados pelo município, à medida em que os estudantes realizam trajetórias de estudos intermitentes (Coura, 2007), representadas por entradas e interrupções dos estudos, as escolas precisam ser fechadas?; c) Como se caracteriza a oferta municipal?; d) Quais os desafios encontrados ao coordenar a EJA?. As respostas mesclam-se e, não raras as vezes, têm interfaces entre elas que, somente, foram divididas para efeito do estudo. Levam-se em conta as singularidades e as convergências que as falas dos coordenadores conjugam.

a) *O coordenador acompanha o provimento da EJA, relacionando demanda potencial versus oferta real?*

Logo na primeira reunião, foram apresentados os dados quantitativos relacionando número de escolas e matrículas em um panorama geral de população com 15 anos ou mais sem escolarização, ou seja, o movimento de oferta de EJA aferido para cada município. É possível afirmar que os coordenadores ficaram impactados, mostraram desconhecimento e surpresa acerca dos indicadores, além do fato de constatarem a difícil, senão impossível na visão deles, progressão para cobrir a demanda potencial de estudantes para a EJA. Durante as reuniões, buscou-se desenvolver reflexões com os coordenadores sobre

---

<sup>8</sup>O acervo é composto por gravações das cinco reuniões e cada uma tem quatro horas de duração.

as possíveis causas da interrupção dos estudos ou da não atratividade da escolarização aos jovens e adultos. “Fim do ano, baixa as matrículas e, no início, volta”, é o pressuposto da coordenação de EJA de Contagem.

É consenso de que a EJA é afetada pela evasão, infrequência e repetência dos estudantes, e por vários outros fatores. Compreender os condicionantes da oferta real demanda o reconhecimento das especificidades dos estudantes. O público idoso, por exemplo, demonstra dificuldades de adaptação ao período mais frio do ano e não consegue ser assíduo. Já as mulheres sofrem ainda com a imposição da família quando há o desejo de que elas não continuem frequentando as aulas. Quando a escola é distante da moradia ou do trabalho, o horário das aulas nem sempre dialoga com essas realidades. A adaptação dos estudantes ao modelo da escola e a forma que rege o sistema educacional acabam sendo obstáculos para a escolarização. Nesse sentido, a redução de turmas e escolas implica deslocamentos maiores e a frequência na EJA entra em xeque novamente.

Em termos gerais, a coordenação municipal conhece o movimento das matrículas e coincide quanto ao agravamento da redução das turmas de EJA, porém, não trabalha com os dados constantemente atualizados e nem faz projeções e simulações sobre as consequências da redução das escolas e das matrículas à demanda potencial. Isso porque, os cálculos, geralmente, giram em torno da economia escolar, fator determinante para a manutenção das escolas que será tratado junto às políticas públicas.

*b) Nos cálculos operados pelo município, à medida em que os estudantes realizam trajetórias de estudos intermitentes (Coura, 2007), representadas por entradas e interrupções dos estudos, as escolas precisam ser fechadas?*

Claro está que as políticas públicas educacionais se direcionam à escolarização de crianças e adolescentes, por várias razões, haja vista que a menor ponderação do custo aluno, que consta no Fundeb, é da EJA<sup>9</sup>. Até que ponto a prioridade dada à escolarização das crianças e dos adolescentes em detrimento da EJA desestimula os municípios a investir em sua oferta? (Di Pierro, 2005; Haddad, 2007). Parte das respostas indicativas do fechamento de salas para jovens e adultos está no financiamento. Sem a cobertura total dos gastos, de fato, compromete-se o investimento na modalidade, a manutenção do aparato educativo equitativo aos estudantes jovens e adultos e inibe qualquer iniciativa inovadora. Soma-se ao reduzido financiamento, o fato de que a coordenação da EJA tem conhecimento incipiente da área e da disputa por espaço nas secretarias municipais, principalmente, em momentos de mudança do executivo como se percebe nos depoimentos a seguir:

No momento atual, a EJA não é o foco – os gestores não conhecem a EJA, não participaram de fóruns, não conhecem a realidade da EJA. Eles estão querendo mesmo que a EJA acabe – a falta de reconhecimento vem de cima, da Secretaria. Aí o trabalho fica mais difícil. O Secretário Municipal

---

<sup>9</sup>Cf. Araújo (2012); Pinto (2007).

não poderia ser incluído nesta pesquisa em algum momento? Porque ele desconhece e não tem nenhum interesse, então parece que é uma luta pessoal nossa (Coordenador – Ribeirão das Neves, 2016).

Será que em nome dos Fóruns, da Universidade, não é possível enviar uma carta aos secretários, defendendo os direitos da EJA? Ou fazendo um convite para participação nas reuniões? Para termos mais legitimidade na luta pelo direito à EJA (Coordenador – Contagem, 2016).

É a primeira vez que participamos, somos quatro coordenadoras de EJA. Assumimos nesse ano e ainda estamos em processo de conhecer como é esse primo que ninguém quer enxergar (Coordenador – Santa Luzia, 2016).

Havia curso com gestores de EJA, mas, nesse semestre, não houve recursos para continuar, então não foi ofertado (Coordenador – Betim, 2016).

Há evidente solidão na gestão: “a coordenação da EJA está sozinha” (Coordenador – Contagem). A equipe unitária assemelha-se ao fato de que, nas reuniões realizadas com os gestores, ficou evidente o discurso de que a EJA pode acabar. Essa afirmativa não é nova. Ela reflete um panorama nacional e, no momento de desconstrução de políticas e de retiradas de direitos, é perigosa. Alguns coordenadores disseram que o argumento usado nas prefeituras é de que as matrículas de EJA diminuam, enquanto as da Educação Infantil estão crescendo em consequência da obrigatoriedade do cumprimento da lei que prevê atendimento a crianças a partir de 4 anos de idade. São raras as secretarias municipais que realizam a chamada pública para a EJA, fator decisivo para a efetivação do direito à escolarização de jovens, adultos e idosos. Quando se cruzam matrículas, abertura de turmas e manutenção da oferta, percebem-se os meandros da oferta municipal.

### *c) Como se caracteriza a oferta municipal?*

A configuração da oferta municipal pode ser compreendida por algumas características: uma trata do horário de atendimento e a outra envolve os outros vários aspectos da proposta municipal. A atenção será dada aqui ao horário de atendimento. Nos casos estudados, pode-se afirmar que, em relação ao horário, as municipalidades adotam a oferta monotemporal. Significa dizer que reservam somente o horário noturno aos estudantes da EJA, o que, por si só, opera como uma restrição severa ao direito à escolarização. É frequente a associação da EJA como uma modalidade destinada ao noturno<sup>10</sup>. No entanto, há grupos sociais que seriam beneficiados com a oferta da EJA diurna, como os idosos, seja pela segurança, seja pela presença de um familiar para auxiliar no deslocamento, seja porque a noite é um tempo dedicado ao recolhimento e descanso. Pode-se dizer o mesmo para as pessoas com deficiência. Outro público a ser atendido é o de responsáveis por crianças e adolescentes, pois, ao levá-los para a escola, poderiam usufruir o tempo e o direito para retomar os estudos. A EJA tem que funcionar só de noite ou seria esse um ‘tabu’ que se instalou na EJA? Há que se fazer a tentativa de diversificar o horário de atendimento a jovens e adultos. Sobre isso, a Coordenação de Ibirité diz que:

Até o ano passado, havia quatro escolas municipais com EJA. Fecharam duas no fim do ano passado por causa da evasão – tiveram uma experiência de funcionamento da EJA no período da tarde que foi um caos total! Duzentos alunos matriculados, mas sete frequentes. Não sabemos explicar o

---

<sup>10</sup>Para saber mais sobre a constituição do horário noturno para jovens e adultos, ver Silva (2013).

porque disso, então fechamos e temos duas escolas com 320 alunos, ao todo, em 4 turmas. A escola ficava reservada só para a EJA no diurno (Coordenador – Ibirité, 2016).

Além disso, é corrente, em algumas administrações públicas, o entendimento de que o direito dos estudantes da EJA equivale ao direito dos demais estudantes e, por isso, precisam da mesma carga horária. Em alguns dos locais pesquisados, as aulas começavam às 18h e terminavam às 22h30. Esse ponto necessita ser problematizado visto que os estudantes da EJA apresentam perfis e condições diferenciadas dos demais estudantes, sobretudo pela possibilidade de estarem engajados no trabalho.

#### *d) Quais os desafios encontrados ao coordenar a EJA?*

##### Desafio 1: Formação docente

A literatura do campo reconhece que, para ser educador de jovens e adultos, é preciso ter uma formação específica (Ribeiro, 1999; Arroyo, 2006; Soares, 2007; Vóvio, 2010, Laffin, 2018) e que se formar educador de jovens e adultos é, ao mesmo tempo, desenvolver atividades pedagógicas e dedicar tempo a estudos e reflexões permanentes sobre a prática (Tardif, 2002). Desse modo, a teoria (reflexão) e a prática (ação) se alimentam mutuamente: “caso contrário corremos o risco do ativismo, cuja prática esvazia-se e não avança, ou do tecnicismo, cuja reflexão perde sentido em divagações abstratas” (Giovanetti, 2006, p. 243).

A falta de formação específica reforça distorções e contradições à conquista do direito à escolarização, resultando em educadores alheios às características da modalidade. Sobre isso, Laffin (2018) diz que:

Tal noção de direito é conferido, nesse caso, em duas dimensões: o direito à educação por parte de jovens, adultos e idosos, com a garantia de haver profissionais habilitados e condições adequadas, tanto na estrutura física, como de materiais didáticos que atendam às suas particularidades; e, como também o é aos acadêmicos/professores formados em Cursos de Pedagogia e nas demais licenciaturas, de terem também a formação para a docência na Educação de Jovens e Adultos, atuação assegurada pelo título outorgado na conclusão de seu curso: professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Licenciados nas diferentes áreas de ensino (Laffin, 2018, p. 58).

A ausência de critérios na seleção de educadores/as em muitos municípios foi outra constatação da pesquisa. Identificamos educadores que veem na EJA uma oportunidade de ‘complementação salarial’ ou, até mesmo, pelo preenchimento da carga horária de trabalho, como sinaliza um dos gestores: “o professor que atua na EJA é aquele que sobrou, que está completando carga horária” (Reunião, 18 jun. 2015). Em alguns municípios, há atenção aos critérios de ingresso, cuja seleção procura tomar, como base, a preparação inicial do educador ou o tempo de experiência na área. Em Arroyo (2006, p. 17), encontra-se que:

Uma das características da EJA foi, durante muito tempo, construir-se um pouco às margens, ou ‘à outra margem do rio’. Consequentemente, não vínhamos tendo políticas oficiais públicas de educação de jovens e adultos. Não vínhamos tendo centros de educação, de formação do educador da EJA. Costumo dizer que a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas fronteiras onde estava acontecendo a EJA. Recentemente passa a ser reconhecida como uma habilitação ou como uma modalidade, como acontece em algumas faculdades de Educação (Arroyo, 2006, p. 17).

Verificou-se também, evidentemente, que não somente o campo acadêmico da EJA reconhece a necessidade de uma preparação específica para atuar com jovens e adultos, como também professores, coordenadores, gestores e alunos destacam que esse é um ponto importante para o desenvolvimento de um trabalho pertinente com o público da EJA. A questão então é: por que motivo as políticas públicas não têm escutado essas vozes? Em relação à necessidade de formação inicial/acadêmica<sup>11</sup> foram encontrados os seguintes indicadores: a) Cada vez mais, gestores e educadores reconhecem a diversidade dos sujeitos da EJA. Com isso, os sujeitos como princípio pedagógico se tornam elemento chave da formação; b) Se os sujeitos são diversos, faz sentido pensar o material didático próprio. A questão tem sido debatida nos municípios e, mesmo com a adequação das atividades, reconhece-se a importância de formar o educador para que ele possa elaborar recursos próprios, estruturar atividades, ou seja, ter retorno ao pensar materiais didáticos. Acerca do despreparo ao lidar com a EJA por parte dos professores, tem-se:

A formação de professor não é suficiente. Como trabalhar com o público da EJA? (Coordenador – Ibitiré, 2016).

Recebemos profissionais que estão totalmente despreparados para trabalhar com a EJA, lá tem um coordenador para cada área e a EJA não tem; são professores que pegam a EJA por pegar e é um despreparo total (Coordenador – Juatuba, 2016).

“O professor que atua na EJA é aquele que sobrou, que está completando carga horária”, comentou o coordenador de Betim. A afirmativa ecoou entre os coordenadores que se viram diante de um impasse quanto ao concurso para a EJA. Em Itabirito, “há concurso no município, mas quem escolhe a EJA é o candidato, e a sua formação não é critério para escolha. É quem quer pegar” (Coordenador – Itabirito, 2015).

Os outros aspectos dizem respeito à infraestrutura da escola, ao currículo, aos materiais didáticos e à formação dos educadores. Geralmente, a infraestrutura é pouco condizente com o público. Raras são as escolas que adaptam seu mobiliário aos adultos e idosos. Para quem trabalha o dia todo, sentar-se em cadeiras próprias para crianças ou adolescentes é, no mínimo, desconfortável. A sala de aula é um equipamento dedicado à aprendizagem e, como tal, precisa estar apropriada.

Espaços extraclasse como bibliotecas, laboratórios, quadra poliesportiva também foram elencados pelos coordenadores como pontos importantes da infraestrutura, já que, em muitas escolas, os jovens e adultos tinham dificuldades em acessá-los, seja por ausência de profissional para a manutenção do espaço aberto, seja pela falta de iluminação adequada ou, até mesmo, pela falta de atividade direcionada a tais

---

<sup>11</sup>Para maiores esclarecimentos sobre as terminologias, ver Diniz-Pereira (2006); Silva *et al.* (2011).

dependências. Freire (2004, p. 45), ao referenciar o espaço escolar, afirma que “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”. O espaço, além de ser pedagógico, é sociocultural (Dayrell, 2001) e, como tal, merece ser utilizado.

O currículo praticado na escola também é um fator de caracterização da oferta. À exceção dos municípios de Belo Horizonte e Contagem, os demais desenvolvem um currículo alinhado com as diretrizes estaduais. A utilização de materiais didáticos pouco expressivos aos jovens e adultos concorre para que as aulas se aproximem do modelo de ensino comum, conteudista, na lógica do ensino da recuperação do tempo perdido. Ao analisar a questão, Arroyo (2015) enuncia que os sujeitos da EJA têm o trabalho como central em suas trajetórias e esses conhecimentos nem sempre são considerados nos currículos da EJA.

A pesquisa localizou um município que desenvolveu material próprio à modalidade para toda a rede educacional. Em outros, foi verificada a existência da preparação de atividades e materiais desenvolvidos por professores. Por terem dificuldades em trabalhar com materiais fornecidos pelo Estado, a maioria dos coordenadores afirma que os livros ficam encalhados nas escolas. Além disso, as apostilas interdisciplinares de um dos municípios pesquisados são consideradas fracas, e muitos professores adaptam e organizam seu próprio material. A coordenadora de uma cidade da região metropolitana afirma que “é preciso fazer material, porque o livro não dá conta” (Coordenadora – Betim, 2016). De acordo com o coordenador de Contagem, há alguns desafios na didática,

“porque eu acho, eu desconfio de quem fala que trabalha com metodologias mais de vanguarda, mais progressivas, mais críticas assim, e tem uma crítica muito dura à linha tradicional, mas eu desafio aquela pessoa conseguir trabalhar 3 turnos, ser professor da educação pública” (Coordenador – Contagem, 2018).

## Desafio 2: O público da EJA

Segundo Arroyo (2015), o nome genérico “educação de jovens e adultos” oculta essas identidades coletivas específicas. É importante ressaltar, nesse sentido, que esses educandos não são somente “adolescentes, jovens e adultos em várias idades” (Arroyo, 2015, p. 31). As salas recebem desde adolescentes até idosos e, com isso, deu-se um novo espaço para um sujeito do entrelugar, o adolescente ‘indisciplinado’, vindo do diurno que vai para a EJA a partir dos 15 anos. Esse sujeito está no entrelugar, porque não se reconhece como pertencente à EJA e vice-versa. O jovem adolescente da EJA é encarado como ‘o problema da EJA’. Se ele não estivesse lá, não haveria nenhum outro problema. Esse tratamento evidencia a falta de políticas públicas voltadas para a juventude no Brasil (Dayrell, 2001; Brunel, 2004; Carrano, 2007). A juvenilização passa de desafio a problema enfrentado, segundo a coordenação:

(...) porque essa chegada desses jovens de 15 a 18 anos, né, 17 anos. Porque são estudantes que vêm do ensino fundamental, que era aqueles estudantes que são expulsos, né, porque eles ficam fora da

faixa etária, e aí o ensino fundamental não desenvolve que... o ensino fundamental está mais atrasado que a EJA tá (Coordenador – Contagem, 2018).

O coordenador expressou a realidade das juventudes na escola, de forma contundente: “Os jovens que estão com defasagem de idade e/ou série estão órfãos, porque a EJA tem dificuldade de atendê-los” (Coordenador – São José da Lapa, 2015). Para finalizar, o coordenador continuou “os professores do ensino regular sempre acham que os professores da EJA têm uma vida mais tranquila, ficam à toa, mas eles não sabem dos problemas enfrentados, por exemplo, a diversidade dos sujeitos da EJA ... é muito difícil”. Para uma Secretária de Educação presente em uma das reuniões, “existem muitos jovens entre os alunos, mas atende, atualmente, de 15 a 80 anos” (Itabirito, 2015). Para ela, a EJA é resultado de exclusão (passado, pelos idosos) e fracasso (presente, pelos jovens) e nos mostra a necessidade de pensar a história e o presente.

O tempo presente não tem sido muito animador:

Se, de um lado, temos um cenário desolador, por outro vivemos o ano em que se celebra o centenário de nascimento de Paulo Freire. Após ter sido alvo de críticas, assistimos à retomada de sua vida e obra trazendo a importância do seu pensamento para a educação, subsidiando nossas ações para vivermos esses tempos de crise e de incerteza (Soares, 2022, p. 237).

Os resultados desta pesquisa se relacionam com estudos publicados pelo Movimento Pela Base, em que três instituições da sociedade civil, que envidaram esforços em apresentar saídas para a EJA ante os diagnósticos mais realistas do campo, assinalam que “é preciso reverter tal trajetória, resgatando a educação de pessoas jovens e adultas como direito humano, bem comum e responsabilidade pública” (Mansutti, 2022, p. 51). Acrescentam, ainda, que o Ministério da Educação “precisa ter um papel ativo na indução de políticas de EJA, sendo propositivo em diálogo com a sociedade civil e secretarias estaduais e municipais” (Mansutti, 2022, p. 51).

A distorção de idade presente nas turmas se dá, basicamente, ao número de jovens que saíram do ensino regular para a EJA e aos adultos que foram levados a se qualificarem para melhor colocação no trabalho. A juvenilização da EJA é um dos conflitos mais presentes e discutidos em sala de aula. O público adulto e idoso, presentes nas escolas, não conseguem lidar com comportamento e inquietação dos adolescentes que estão dentro das turmas e tornam difícil a convivência. Como um aluno relatou “eu até não tenho problema em lidar com o jovem, mas com aquele que não quer estudar, sim”. Enquanto, de uma forma geral, nos municípios os adultos se sentem excluídos e evadem. Em São José da Lapa, o conflito entre jovens e adultos é distinto. Os adultos se impõem aos jovens e não permitem que sejam indisciplinados.

## Considerações Finais

A pesquisa buscou compreender de que forma tem se dado o atendimento da Educação de Jovens e Adultos em escolas públicas municipais de duas microrregiões mineiras. Uma das constatações é de que a

oferta da EJA tem singularidades e convergências nos municípios pesquisados. As singularidades dizem respeito, por exemplo, à tentativa de diversificar o horário de atendimento e na elaboração de materiais didáticos próprios. Já as convergências são mais constantes: enfrentam desafios com a formação docente, com o encontro intergeracional da EJA, seguem currículos menos flexíveis e que, dada a constatação da demanda represada, da redução das matrículas e das turmas, estão longe de atender ao número de demandantes enquanto escolas são fechadas ou nucleadas. Tal redução fere o direito de escolarização e desestimula jovens e adultos a iniciar ou retomar os estudos, ainda mais quando associada a outros fatores como horário de aula e as condições curriculares da oferta.

Há que considerar o peso do histórico do atendimento ininterrupto que vem contribuindo para consolidar a oferta associada à vontade política do governante, mesmo em momentos de mudança do executivo quando a EJA perde espaço na agenda municipal, conforme constatado pelos coordenadores.

Ressalta-se a importância de pesquisas que prossigam com o acompanhamento da política pública, voltada para a EJA, pois, afinal, monitorar é um direito da educação.

### Referências

- ARAÚJO, R. L. S. **Desvendando o perfil dos gastos educacionais dos municípios brasileiros.** *Educação & Sociedade*, v. 33, p. 1215-1233, 2012.
- ARROYO, M. *Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.* In: SOARES, L. et al. (org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos.* Belo Horizonte: Autêntica, 4a ed., 2015, p. 19-50.
- ARROYO, M. G. *Experiências de Inovação Educativa: o currículo na prática da escola.* In: MOREIRA, A. F. B. (org.). *Currículo: políticas e práticas.* Campinas: Papirus, 2006<sup>a</sup>, p. 131-164.
- ARROYO, M. G. *Formar educadoras e educadores de jovens e adultos.* In: SOARES, Leôncio et al. *Formação de Educadores de Jovens e Adultos.* Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 17 – 32.
- BEISIEGEL, C. *Estado e Educação Popular: um estudo sobre educação de adultos.* São Paulo: Liber Livros, 1974.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília.
- BRASIL. **DATASUS População Residente – Estudo de Estimativas Populacionais por Município, Idade e Sexo 2000-2020 Brasil.** Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?popsvs/cnv/popbr.def>.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996.** Modifica os art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 1996. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm)
- BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. População 15 ou mais e taxa por município.** 2010. Disponível em: <https://educacao.mppr.mp.br/>.
- Brasil. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Instrumentos de coleta.** Pnad Contínua 2022. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf).

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96)**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)
- BRASIL. **Sistema IBGE de Recuperação Automática – SIDRA. População residente estimada**. Municípios, 2018. Disponível em <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/6579#resultado>
- BRUNEL, C. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Medicação, 2004.
- CARRANO, P. **Educação de Jovens e Adultos e juventude**: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, p. 55-67, ago. 2007.
- CATELLI Jr, R.; DI PIERRO, M. C.; GIROTTO, E. D. **A política paulistana de EJA: territórios e desigualdades**. *Estud. Aval. Educ.* São Paulo, v. 30, n. 74, p. 454-484, maio/ago. 2019.
- CATELLI, Jr, R.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V. M. *A EJA em Xequê*: Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI. 1.ed.- São Paulo: Global, 2014.
- COURA, I. G. M. *A terceira idade na educação de jovens e adultos: expectativas e motivações*. 2007.141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- COUTRIM, R. M. da E. *et al.* **O papel dos avós nos cuidados com a educação e a saúde das crianças**. *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, v. 3, n. 5, p. 101-110, 2018.
- D’AVILA, J. L. P. **Trajetória escolar**: Investimento familiar e determinação de classe. *Educação & Sociedade*, v. 19, n. 62, 1998.
- DAYRELL, J. *A escola como espaço sócio-cultural*. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2001. p. 136-161.
- DI PIERRO, M. C. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. *Educação & Sociedade*, v. 26, p. 1115-1139, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática pedagógica. 30a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 41a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GONÇALVES, G. B. B. *Nucleação das escolas rurais*. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM
- GIOVANETTI, M. A. *A formação de educador de EJA: o legado da educação popular*. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. **Escolarização de jovens e adultos**. *Revista Brasileira de Educação*. maio/jun./jul./ago., n. 14, p. 108-130, 2000.
- HADDAD, S.; GRACIANO, M. *A educação monitorada como um direito humano*. Experiência da Relatoria Nacional pelo Direito à Educação. In: HADDAD, S.; GRACIANO, M. (org.). *A educação entre os direitos humanos*. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo, SP, Ação Educativa, 2006, p. 199-265.
- HADDAD, S. *Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA*: Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007.

LAFFIN, M. H. L. F. **Formação Inicial de Educadores no campo da Educação de Jovens e Adultos: espaços de direito e de disputas.** *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, v.1, p. 53-71, 2018.

MANSUTTI, M. A. (Coord.). *Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA.* São Paulo, Movimento Pela Base, 2022.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE/MG nº 01/2021 de 25 de maio 2021.** Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao/pdf/DiretrizesEJA.pdf>

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.* Petrópolis: Vozes, 2011.

PAIVA, V. *História da Educação Popular no Brasil: Educação Popular e Educação de Adultos.* São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PINTO, J. M. de R. **A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo.** *Educação & Sociedade*, v. 28, p. 877-897, 2007.

RIBEIRO, V. M. **A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico.** *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.

SILVA, F. A. O. R. *Elementos para a construção das especificidades na formação do educador da EJA.* 2013. 372f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

SILVA, F. A. O. R.; SOARES, L. **Educação de Jovens e Adultos na esfera municipal em Minas Gerais.** *Rev. Educação e Pesquisa*, 47, e227768, 2021.

SOARES, L. *A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de Pedagogia.* In: GRACINDO, R. V. (org.). *Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais.* Brasília: Liber Livro Editora, p. 89-103, 2007.

SOARES, L. *Sobre a importância da obra e do pensamento de Paulo Freire para a educação em tempos distópicos.* In: GOLDSCHMIDT, C., BORGES, L. (org.). *Diálogos com Paulo Freire: para entender e mudar o mundo: 100 anos de um educador.* Veranópolis: Diálogos Freiriano, 2022, p. 227-238.

SOARES, L.; VENÂNCIO, A. P. *A educação de jovens e adultos na Escola Municipal Aurélio Pires: tensões, contradições e avanços.* In: HADDAD, S. *Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA: Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras.* São Paulo: Global, 2007, p. 189-207.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VENTURA, J. **A diminuição das matrículas na EJA no Rio de Janeiro – cenários e enfrentamentos a partir do Fórum de EJA/RJ.** *Rev. Cátedra Digital*. v. 3, 2017, p. 40-48.

VÓVIO, C. *Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência.* In: SOARES, L. (org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: educação de jovens e adultos.* Belo Horizonte: Autêntica, p. 60-77, 2010.