



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS
CAMPUS MANAUS CENTRO
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

ANDREZA DE SOUZA ASSIS

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES: UM OLHAR SOBRE OS PROJETOS PEDAGÓGICOS E OS
TRABALHOS DE CONCLUSÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO IFAM-
CMC**

**MANAUS-AM
2026**

ANDREZA DE SOUZA ASSIS

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES: UM OLHAR SOBRE OS PROJETOS PEDAGÓGICOS E OS
TRABALHOS DE CONCLUSÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO IFAM-
CMC**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em Ciências
Biológicas do Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Amazonas - Campus
Manaus Centro como requisito para a obtenção
do título de Licenciada em Ciências
Biológicas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Rutimar de
Jesus Belizario

**MANAUS-AM
2026**

Biblioteca do IFAM – Campus Manaus Centro

A848e Assis, Andreza de Souza.

A educação de jovens e adultos na formação inicial de professores: um olhar sobre os projetos pedagógicos e os trabalhos de conclusão dos cursos de licenciatura do IFAM-CMC / Andreza de Souza Assis. – Manaus: IFAM, 2026.

87 p. : il. color.

Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus Manaus Centro*, 2026.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Rutimar de Jesus Belizario.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Formação inicial de professores. 3. Estágio supervisionado. I. Belizario, Maria Rutimar de Jesus. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 370.71

ANDREZA DE SOUZA ASSIS

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES: UM OLHAR SOBRE OS PROJETOS PEDAGÓGICOS E OS
TRABALHOS DE CONCLUSÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO IFAM-
CMC**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em Ciências
Biológicas do Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Amazonas - Campus
Manaus Centro como requisito para obtenção
do título de Licenciada em Ciências Biológicas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Rutimar de
Jesus Belizario

Aprovado em 2 de fevereiro de 2026

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Rutimar de Jesus Belizario
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

Documento assinado digitalmente
 **SAMANTHA RIBEIRO DA SILVA**
Data: 04/02/2026 21:41:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Samantha Ribeiro da Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

Documento assinado digitalmente
 **DEUZILENE MARQUES SALAZAR**
Data: 05/02/2026 11:16:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

MANAUS-AM
2026

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai celestial, pelo dom da vida, pela inteligência, pela sabedoria e pela inspiração. Sua presença me iluminou, me guiou e me sustentou durante toda essa trajetória. Se não fosse o Senhor, eu teria desistido.

Aos meus pais, minha maior torcida, por todo amor incondicional, por todo cuidado, por todo apoio, por todo sacrifício e por toda compreensão. Sem vocês não sei o que seria de mim, pois tudo o que eu sou e tudo o que eu conquistei se deve a vocês.

Aos meus irmãos em Cristo, por me ajudarem a fortalecer a minha fé através de cada oração e me darem forças para prosseguir.

Aos professores Samantha e Afrânio, e às pedagogas Simone Barros e Danielle Cristina, minha profunda gratidão pelo apoio constante, pelo carinho, pela dedicação e por sempre acreditarem em meu potencial, mesmo nos momentos em que eu mesma duvidara de mim. Jamais esquecerei tudo o que fizeram por mim.

Aos meus amigos e colegas de faculdade, por compartilharem momentos de aprendizado, desafios, risadas e apoio mútuo, tornando esta jornada acadêmica mais leve, divertida e significativa.

À comunidade educativa do Colégio Salesiano Dom Bosco Centro, cujo carisma e atenção se fizeram presentes em cada conversa, sorriso, abraço e palavra amiga. Vocês transformaram meus dias difíceis em momentos de acolhimento e leveza durante todo o processo de elaboração desta monografia.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus Manaus Centro (IFAM-CMC), pela oportunidade de ingressar no curso, pelas experiências vividas, pelo aprendizado adquirido e pelas amizades conquistadas.

Ao corpo docente do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas por todos os momentos de aprendizagem durante as aulas ministradas ao longo desta graduação.

À Professora Dra. Maria Rutimar de Jesus Belizario, por suas orientações valiosas. Sua confiança, seu apoio e a sua persistência foram essenciais durante todas as etapas deste trabalho. Muito obrigada por ter acreditado em mim e por ter contribuído de maneira tão significativa para que esta monografia fosse realizada.

Às Professoras Dra. Deuzilene Salazar e Dra. Samantha Silva, pelo aceite em compor a banca avaliadora do meu Trabalho de Conclusão de Curso.

Por fim, a todos que, de alguma forma, fizeram parte dessa trajetória, minha eterna gratidão.

Reconhecer os jovens-adultos como sujeitos de "rebelião" confere a seus itinerários por educação radicalidades político-pedagógicas que redefinem a função da EJA, das escolas públicas e do trabalho dos seus profissionais. Confere especificidades na formação de profissionais capacitados a entender essa "rebelião" que esses sujeitos levam à EJA, às escolas: formação para entender, acompanhar o problema de sua humanização-de-sumanização (Arroyo, 2017, p. 13).

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo geral investigar como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é contemplada na formação inicial de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus Manaus Centro (IFAM-CMC), com base nos projetos pedagógicos de 2019 e nos trabalhos de conclusão dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Química, Física e Matemática, no período de 2014 a 2024. Foram definidos os seguintes objetivos específicos: discutir os documentos normativos e os referenciais teóricos que fundamentam a inserção da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial de professores; identificar nos projetos pedagógicos e nos trabalhos de conclusão de curso a presença da modalidade EJA; e analisar o Estágio Supervisionado como espaço formativo essencial na constituição da identidade docente a partir da experiência no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). A pesquisa apresenta abordagem qualitativa (Gil, 2025), integrando procedimentos de cunho bibliográfico, documental (Gil, 2002) e de campo (Marconi; Lakatos, 2003). À luz da análise dos Projetos Pedagógicos e dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos, constatou-se que a EJA é abordada de forma incipiente na formação inicial de professores do IFAM-CMC. Nos Projetos Pedagógicos, a EJA aparece apenas no objetivo geral da Licenciatura em Matemática, na disciplina obrigatória Organização e Legislação da Educação Brasileira, e na disciplina optativa Educação de Jovens e Adultos, presente nas matrizes curriculares dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Química. Quanto às monografias, dos 135 trabalhos de conclusão de curso, verificou-se que a EJA ocupa lugar apenas em sete estudos, nos quais predomina sua abordagem como contexto pedagógico. A partir da experiência da pesquisa desenvolvida e da atuação no estágio supervisionado no âmbito do PROEJA, compreende-se que a docência na Educação de Jovens e Adultos se constitui como um processo formativo marcado pela valorização dos saberes dos estudantes e pela articulação destes com o conhecimento científico, configurando a sala de aula como um espaço de construção coletiva, orientado para a autonomia, a emancipação e a transformação social.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação Inicial de Professores; Estágio Supervisionado.

ABSTRACT

The research aimed, in general, to investigate how Youth and Adult Education (EJA) is addressed in the initial teacher training at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Amazonas – Manaus Center Campus (IFAM-CMC), based on the pedagogical projects of 2019 and the final papers of the teaching degree courses in Biological Sciences, Chemistry, Physics, and Mathematics, in the period from 2014 to 2024. The following specific objectives were defined: to discuss the normative documents and theoretical frameworks that underpin the integration of Youth and Adult Education in initial teacher training; to identify the presence of the EJA modality in pedagogical projects and final course papers; and to analyze the Supervised Internship as an essential formative space in the constitution of teacher identity based on the experience within the scope of the National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education in the Youth and Adult Education Modality (PROEJA). The research presents qualitative approach (Gil, 2025), integrating bibliographic, documentary (Gil, 2002), and field-based (Marconi; Lakatos, 2003) nature procedures. In light of the analysis of Pedagogical Projects and Course Conclusion Papers, it was found that EJA is addressed in an incipient manner in the initial teacher training of the IFAM-CMC. In the Pedagogical Projects, EJA appears only in the general objective of the Mathematics Teaching Degree, in the mandatory course Organization and Legislation of Brazilian Education, and in the elective course Youth and Adult Education, which is present in the curriculum matrices of the Biology Teaching Degree, Mathematics Teaching Degree, and Chemistry Teaching Degree. As for the monographs, out of the 135 course conclusion papers, it was found that EJA appears in only seven studies, being predominantly addressed as pedagogical context. Based on the research experience developed and the work carried out within the scope of PROEJA, it is understood that teaching in Youth and Adult Education constitutes a formative process characterized by the appreciation of students' knowledge and its integration with scientific knowledge, setting up the classroom as a space for collective construction aimed at autonomy, emancipation, and social transformation.

Keywords: Youth and Adult Education; Initial Teacher Training; Supervised Internship.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IFAM-CMC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - Campus Manaus Centro
LCB	Licenciatura em Ciências Biológicas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LF	Licenciatura em Física
LM	Licenciatura em Matemática
LQ	Licenciatura em Química
OLEB	Organização e Legislação da Educação Brasileira
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: FUNDAMENTOS LEGAIS E APORTES TEÓRICOS	13
2.1	Educação de Jovens e Adultos na Formação de Professores: fundamentos legais	13
2.2	Formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos: o que diz na literatura?	25
3	O LUGAR DA EJA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO IFAM CMC.....	30
3.1	Configuração da Formação Inicial de Professores: os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura do IFAM-CMC.....	30
3.2	A Educação de Jovens e Adultos nos Trabalhos de Conclusão das Licenciaturas do IFAM-CMC	53
4	O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	64
4.1	Estágio Supervisionado: contribuições para a construção da identidade do professor da Educação de Jovens e Adultos	64
4.2	Uma Experiência no Estágio Supervisionado: planejamento e regência de aula no PROEJA.....	70
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
	REFERÊNCIAS.....	80

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é marcada por negligências, especialmente nos campos das políticas públicas e da formação de professores. Em um contexto histórico de exclusão social, por diversos motivos, grande parcela da população não concluiu o ensino básico na idade escolar. Nesse cenário, a EJA se torna uma estratégia de extrema importância para garantir o direito a educação no Brasil.

Assim, essa modalidade da Educação Básica, atende aos estudantes que tiveram seus direitos historicamente negados e que encontram, na escola, a possibilidade de recuperá-los (Arroyo, 2006). Com a Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB nº 9.394/96) que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a EJA é reconhecida como um direito a todos que não concluíram os estudos e como modalidade da educação básica.

Nesse sentido, essa modalidade educativa é destinada a jovens, adultos e idosos que não ingressaram ou não concluíram a educação básica. Esse público apresenta um perfil diferenciado, marcado por trajetórias de vida, saberes e experiências próprias, que precisa ser considerado pelos educadores no processo educativo. Considerando essas particularidades, a formação inicial docente assume um papel crucial, uma vez que são os cursos de licenciatura que preparam os futuros professores para atuarem na educação básica, a qual contempla diferentes etapas e modalidades de ensino, incluindo a EJA.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 prevê que as licenciaturas não podem deixar de abordar a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000). Nessa perspectiva, analisar como os cursos de licenciatura contemplam essa modalidade da educação básica permite verificar como os licenciandos são preparados para exercer a docência nesse campo educativo. Para isso, foi necessário estabelecer um lócus de pesquisa para que o estudo fosse mais aprofundado, considerando o contexto real de uma instituição específica, buscando contribuir para novas pesquisas e reflexões sobre a EJA na formação inicial de professores, ampliando a visibilidade, com a devida importância atribuída a esta modalidade no âmbito das instituições formadoras.

Nesse viés, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus Manaus Centro (IFAM-CMC) foi escolhido como lócus da pesquisa pelo fato de ofertar o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e os Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Química, Física e Matemática. Essa especificidade permite examinar,

simultaneamente, a atuação docente na referida modalidade educativa e a preparação dos futuros professores para atuar nesse campo educativo.

Enquanto etapa do processo formativo nos cursos de licenciatura, o estágio supervisionado se configura um espaço favorável para a concretização da articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores. Por constituir-se como momento de aproximação com a realidade escolar, optou-se por realizá-lo no âmbito do PROEJA, programa que integra a educação profissional à Educação de Jovens e Adultos, permitindo ao licenciando vivenciar, na instituição investigada, a realidade educacional dos estudantes atendidos por essa oferta formativa.

Ao acompanhar duas turmas do Curso Técnico em Mecânica na modalidade PROEJA no IFAM-CMC, foi possível conhecer o perfil, os desafios e as especificidades do processo de aprendizagem dos estudantes, o que suscitou reflexões e questionamentos acerca da importância da preparação docente para atuar na EJA.

Foi nesse contexto que emergiu o problema de pesquisa que orientou o desenvolvimento dessa monografia: Que lugar a Educação de Jovens e Adultos ocupa na formação inicial de professores dos cursos de licenciatura do IFAM-CMC? Para responder a essa questão, a pesquisa teve como objetivo geral investigar como a EJA é contemplada na formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas do IFAM-CMC, com base nos projetos pedagógicos de 2019 e nos trabalhos de conclusão produzidos no período de 2014 a 2024.

A partir desse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: 1. Discutir os documentos normativos e os referenciais teóricos que fundamentam a inserção da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial de professores; 2. Identificar nos projetos pedagógicos e nos trabalhos de conclusão de curso a presença da modalidade EJA; e 3. Analisar o Estágio Supervisionado como espaço formativo essencial na constituição da identidade docente a partir da experiência no âmbito do PROEJA.

De abordagem qualitativa, por buscar compreender a realidade investigada por meio de descrições detalhadas (Gil, 2025), a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, pois o pesquisador analisa o que outros pesquisadores já produziram sobre um determinado assunto (Gil, 2002), e documental, por analisar documentos que não receberam tratamento analítico, ou seja, fontes primárias (Gil, 2002). Dentre os documentos analisados, destaca-se os Projetos Pedagógicos e os Trabalhos de Conclusão de Curso do IFAM-CMC.

Tendo em vista que os dados foram obtidos também durante o estágio supervisionado no âmbito do PROEJA, a pesquisa se caracteriza também como pesquisa de campo, por

envolver a coleta de dados diretamente na vivência do contexto investigado (Marconi; Lakatos, 2003).

A pesquisa teve como base teórica: Arroyo (2017); Freire (1996; 2013; 2015); Soares e Pedroso (2016); Ventura (2012); Ventura e Carvalho (2013); e Pimenta (1996).

Essa monografia está organizada em três seções: 1. A Educação de Jovens e Adultos na Formação Inicial de Professores: fundamentos legais e aportes teóricos; 2. O lugar da EJA na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura do IFAM-CMC: projetos pedagógicos e trabalhos de conclusão de curso; e 3. O Estágio Supervisionado como Espaço de Formação para a Docência na Educação de Jovens e Adultos.

A primeira seção discute os documentos normativos e os aportes teóricos que fundamentam a presença da EJA nas licenciaturas, evidenciando que, embora esse campo educativo seja reconhecido como modalidade da educação básica, ela não se configura como prioridade formativa nos documentos que orientam a formação inicial de professores, permanecendo pouco visibilizada nos cursos de licenciatura.

A segunda seção busca identificar nos projetos pedagógicos e nos trabalhos de conclusão dos cursos de licenciatura do IFAM-CMC a presença da modalidade EJA, revelando que a EJA é abordada de forma incipiente na formação inicial dos licenciandos da referida instituição.

A terceira seção analisa o Estágio Supervisionado como espaço formativo essencial na constituição da identidade docente, mostrando que a vivência prática na EJA contribui de forma significativa para a atuação docente nessa modalidade, possibilitando compreender a realidade dos estudantes e favorecer a construção de uma educação crítica, reflexiva e transformadora.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: FUNDAMENTOS LEGAIS E APORTES TEÓRICOS

Esta seção tem como objetivo discutir os documentos normativos e os aportes teóricos que fundamentam a inserção da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas licenciaturas, e está estruturada em duas subseções. A primeira analisa o lugar desse campo educativo nos documentos oficiais, enquanto a segunda apresenta uma discussão sobre a presença da EJA na formação inicial docente, à luz das produções clássica e contemporânea.

2.1 A Educação de Jovens e Adultos na formação inicial de professores: fundamentos legais

O marco legal da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil tem como foco predominante o direito à escolarização (Ventura, 2012). Nesse sentido, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 representa um marco histórico em relação ao asseguramento de direitos à sociedade, reconhecendo a educação como um desses direitos e ampliando o dever do Estado em relação à EJA (Sampaio; Hizim, 2022; Reichardt; Silva, 2020).

Em seu art. 205, o texto constitucional estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, cap. III, seção I). Esse artigo reconhece a educação como um direito universal e, ao assegurar a escolarização para todos, fundamenta, de maneira implícita, a EJA.

O art. 208 da Carta Magna determina que é responsabilidade do Estado assegurar o direito à educação, por meio da garantia, dentre outros fatores, da “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988, cap. III, seção I). Em consonância com o art. 205, apesar desse trecho não mencionar a EJA, entende-se que ele cria base legal para que jovens e adultos que não concluíram seus estudos tenham direito à escolarização, ao estender o direito à educação para além da faixa etária obrigatória estabelecida por lei.

O art. 206 da Constituição Federal fornece diretrizes que orientam a prática educacional no sistema de ensino brasileiro, estabelecendo princípios que servem de base para a formalização da EJA. Esse dispositivo determina que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal; IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1988, cap. III, seção I).

Considerando esses princípios, é possível perceber a sua relevância para a EJA, porquanto oferecem uma base normativa capaz de orientar políticas e práticas pedagógicas que propiciem a inclusão, a participação e o desenvolvimento integral dos estudantes que integram esta modalidade de ensino.

De acordo com Dourado *et al.* (2021, p. 207), esse documento representa um avanço significativo, pois foi a primeira constituição:

[...] a dar vez na história para que a educação tornasse efetivamente um direito efetivo do povo brasileiro, de forma que ao Estado caberia garantir, de forma obrigatória, a educação básica. Essa grande conquista indicaria, portanto, a ampliação da oferta ao ensino, o qual exigia a incorporação das modalidades educativas como um processo de inclusão à formação escolarizada de todas as pessoas, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

No ritmo do texto constitucional de 1988, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB nº 9.394/96), apresenta as diretrizes para a organização da educação do país, incorporando diferentes modalidades de ensino à estrutura educacional brasileira, como a EJA (Dourado *et al.*, 2021). Em seu art. 37 detalha essa modalidade, especificando seu público-alvo, objetivos e formas de implementação, conforme regulamentação legal (Brasil, 1996, cap. II, seção V):

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

O art. 38, por sua vez, complementa a sua estrutura legal ao estabelecer que:

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (Brasil, 1996, cap. II, seção V).

Segundo Julião, Beiral e Ferrari (2017), os dois artigos evidenciam o reconhecimento da EJA como modalidade educativa visando orientar políticas educacionais voltadas a esse público, levando em consideração as suas especificidades. Tal reconhecimento é relevante, pois, os jovens, adultos e idosos também são cidadãos e devem ter acesso à educação, assim como as demais pessoas.

Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 que estabelece as diretrizes curriculares nacionais (DCNs) para a EJA, afirma que essa modalidade, enquanto categoria organizacional da educação do Brasil, apresenta finalidades e funções exclusivas (Brasil, 2000). Entre suas funções destacam-se a reparadora, a equalizadora e a qualificadora.

A função reparadora visa assegurar o direito de todos os cidadãos à educação básica (Reichardt; Silva, 2020). Ou seja, visa corrigir desigualdades educacionais, possibilitando que pessoas de diferentes idades, classes sociais, condições econômicas e culturas possam ingressar ou retornar à escola. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, a referida função no contexto da Educação de Jovens e Adultos:

[...] se articula com o pleito postulado por inúmeras pessoas que não tiveram uma adequada correlação idade/ano escolar em seu itinerário educacional e nem a possibilidade de prosseguimento de estudos. Neste momento a igualdade perante a lei, ponto de chegada da função reparadora, se torna um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades (Brasil, 2000, p. 9).

Esse trecho aponta que essa função busca incluir todas as pessoas na escola, independentemente da idade ou histórico acadêmico, garantindo condições educacionais iguais para o êxito de todos.

A função equalizadora, por sua vez:

[...] vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser

saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. (Brasil, 2000, p. 9).

Nessa perspectiva, a função equalizadora busca criar oportunidades educacionais personalizadas, ou seja, que levem em consideração as condições individuais de cada estudante, facilitando a entrada, a permanência e o êxito na escola.

Já a função qualificadora enfatiza a educação permanente. Conforme o Parecer CNE/CEB nº 11/2000:

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (Brasil, 2000, p. 11).

Com base no excerto, a referida função não busca apenas assegurar o acesso ou a reintegração de jovens, adultos e idosos ao sistema educacional, mas reconhece que a educação é um processo contínuo que vai além da sala de aula, valorizando as experiências vividas pelos estudantes e promovendo sua formação permanente.

As três funções, portanto, refletem o compromisso da EJA com uma educação voltada à inclusão e à reintegração de todos que foram excluídos do sistema educacional, reconhecendo suas particularidades e reafirmando o processo educativo não como algo que se encerra no último dia da educação básica, mas como um processo contínuo, que se estende por diferentes espaços e ao longo do tempo.

Nesse contexto, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, responsável por determinar as DCNs para a EJA, define que esse campo educativo tem um caráter próprio que deverá considerar:

[...] as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar: I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos

nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (Brasil, 2000, art. 5).

Ao refletir sobre os princípios estabelecidos pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, percebe-se que a EJA atende a um público heterogêneo, composto de pessoas de diferentes idades e condições. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000:

O importante a se considerar é que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência, que não tiveram diante de si a exceção posta pelo art. 24, II, c. Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito ao saber. Outros são jovens provindos de estratos privilegiados e que, mesmo tendo condições financeiras, não lograram sucesso nos estudos, em geral por razões de caráter sócio-cultural. Logo, aos limites já postos pela vida, não se pode acrescentar outros que signifiquem uma nova discriminação destes estudantes como a de uma banalização da regra comum da LDB acima citada (Brasil, 2000, p. 33-34).

Nesse viés, a Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025, ao atualizar as Diretrizes Operacionais Nacionais para a EJA, reforça que o atendimento educacional desse campo educativo deve contemplar, dentre outros fatores:

§ 4º [...] as realidades culturais de grupos e suas formas de organização social, considerando os aspectos territoriais, econômicos, culturais, linguísticos, religiosos, ancestrais e étnico-raciais, enquanto povos e comunidades tradicionais, sejam elas quilombolas, ribeirinhas, indígenas e demais grupos dos campos, águas e florestas, adequadas às próprias diretrizes (Brasil, 2025, art. 2º).

Desse modo, o documento reafirma a EJA como um direito educacional orientado pelo respeito às diferenças, ao reconhecer a diversidade sociocultural do seu público.

Apesar dos avanços normativos, essa modalidade da educação básica ainda enfrenta desafios relacionados à alfabetização e à conclusão dos estudos, problemas historicamente presentes desde as campanhas de alfabetização do século XX e reafirmados como direito pela Constituição Federal de 1988 (Bonck, 2024).

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001–2010 estabeleceu metas ambiciosas, como alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos em meia década, além de erradicar o analfabetismo até o final do seu período de vigência (Brasil, 2001). Contudo, tais metas não foram alcançadas, o que levou à retomada dessas pautas no PNE subsequente.

O PNE (2014-2024) reafirma o compromisso com a superação do analfabetismo ao estabelecer, em sua Meta 9, o objetivo de “elevar a taxa de alfabetização da população com 15

(quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional” (Brasil, 2014).

Para isso, apresenta, dentre outras, quatro estratégias. A estratégia 9.1 busca “assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria” (Brasil, 2014). Ela reafirma o direito à educação como um bem para todos, previsto na Constituição Federal de 1988 e na LDB nº 9.394/1996, reconhecendo que o acesso à educação é um direito de todos.

A estratégia 9.7 propõe “executar ações de atendimento ao (à) estudante da educação de jovens e adultos por meio de programas suplementares de transporte, alimentação e saúde, inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, em articulação com a área da saúde” (Brasil, 2014). Ela amplia a ideia de educação ao integrá-la com políticas assistenciais, o que é importante, pois muitos estudantes da EJA enfrentam barreiras socioeconômicas que podem dificultar a continuidade e o êxito no âmbito escolar.

Já a estratégia 9.8 pretende:

Assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração (Brasil, 2014).

Nesse excerto, a educação é compreendida como instrumento de ressocialização e de exercício da cidadania, ao reconhecer o direito à educação também no contexto prisional e ao prever a capacitação docente para atuação nesse campo educativo.

A estratégia 9.12 propõe:

Considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas (Brasil, 2014).

Esse enfoque amplia significativamente o escopo da EJA, ao incluir os idosos, buscando valorizar as suas trajetórias de vida, promovendo inclusão, reconhecimento social e aprendizagem intergeracional.

Para que tais objetivos sejam alcançados, é importante considerar, entre outros fatores, o aperfeiçoamento da formação dos professores, capacitando-os para atuar nessa modalidade,

visto que são eles que lidam diretamente com esses estudantes. Diante disso, a Meta 15 do PNE (2014-2024) tem como objetivo:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014).

Para isso, a Meta 15 apresenta, dentre outras, duas estratégias.

15.1) Atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes (Brasil, 2014).

Esse propósito é relevante, pois permite identificar lacunas na formação docente, constituindo um primeiro passo para a capacitação docente. No entanto, somente o diagnóstico não garante melhorias efetivas, sendo necessário planejar e implementar ações específicas para enfrentar as dificuldades apontadas. No que diz respeito à EJA, essa estratégia só se torna efetiva se os diagnósticos considerarem as particularidades dessa modalidade. Caso contrário, a ação permanece genérica e voltada à educação básica, sem assegurar que os docentes recebam a formação adequada para atuar junto aos jovens, adultos e idosos.

A estratégia 15.8 visa “valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica” (Brasil, 2014). Ela destaca a importância de integrar conhecimentos teóricos à prática escolar, preparando futuros docentes para os desafios reais da sala de aula. No entanto, ela apresenta limitações, pois não especifica em quais etapas e modalidades os estágios devem ocorrer.

Para que essa estratégia alcance efetividade no contexto da EJA, é imprescindível que as instituições formativas e as escolas-campo integrem, no planejamento e na execução dos estágios, as particularidades dessa modalidade educativa. Se a EJA não for considerada já desde o estágio supervisionado, a formação dos futuros professores pode permanecer generalista, ou seja, centrada em abordagens amplas e padronizadas, que desconsideram as especificidades desse campo educativo.

Segundo Machado e Costa (2021), embora a Meta 15 não trate explicitamente da formação de professores para a EJA, ela estabelece condições que contribuem para a formação plena de todos os docentes, o que inclui a necessidade de garantir aos educadores da EJA o acesso à essa formação prevista em lei.

Nesse contexto, evidencia-se que, para atuar na EJA, os professores precisam de uma formação específica. Segundo o Parecer CNE/CEB nº 11/2000:

Vê-se, pois, a exigência de uma formação específica para a EJA, a fim de que se resguarde o sentido primeiro do termo adequação (reiterado neste inciso) como um colocar-se em consonância com os termos de uma relação. No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares [...] (Brasil, 2000, p. 58).

O trecho afirma que a formação de professores deve prepará-los para promover um ensino com conteúdos, métodos e ritmos adequados à modalidade, considerando o seu perfil. Por isso, é essencial que os cursos de licenciatura e demais habilitações não deixem de contemplá-la em seus currículos (Brasil, 2000).

Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, constitui um marco ao reconhecer a formação específica para a EJA, ao estabelecer que:

A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em: I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica; II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas; III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática; IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem (Brasil, 2000, art. 17).

Esse contexto evidencia a necessidade de políticas formativas que contemplem a EJA nas bases gerais da formação docente. É nesse ponto que a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, ainda que posteriormente revogada, ganha destaque.

O referido documento normativo, menciona “jovens e adultos” três vezes, com a primeira ocorrência em uma de suas considerações iniciais:

CONSIDERANDO A realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação,

devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, **jovens e adultos** que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição (Brasil, 2015, p. 1, grifo próprio).

Essa menção evidencia o reconhecimento de que a realidade dos jovens e adultos deve ser contemplada nos projetos formativos. Segundo Albuquerque, Santos e Andrade (2023), as licenciaturas devem contemplar os perfis de todos os públicos educativos, incluindo a EJA.

As demais referências à essas pessoas no documento reforçam a abrangência da formação docente e sua atenção às modalidades educativas. O parágrafo 5º do art. 3º determina que a formação para atuar na educação básica deve contemplar, dentre outros princípios, a preparação de professores para todos os campos de atuação, visando assegurar o direito a uma educação de qualidade não apenas para crianças, mas também para os jovens e adultos (Brasil, 2015).

Já a alínea “e” do inciso I do art. 12 reforça a necessidade de compreender o ser humano em suas diferentes dimensões, incluindo, dentre outros públicos, jovens e adultos (Brasil, 2015). Isso indica que a formação de professores deve considerar a realidade educacional e os diferentes perfis dos estudantes.

A expressão “educação de jovens e adultos” aparece três vezes, sendo as duas primeiras nos arts. 2º e 3º. O art. 2º estabelece que a preparação docente para atuar, dentre outros campos educativos, na EJA, deve ser contemplada pelas DCNs para a formação inicial e continuada. O art. 3º complementa ao afirmar que essas formações devem preparar os docentes para atuar efetivamente nesses campos. (Brasil, 2015). Esses trechos indicam, portanto, que a EJA é um dos campos educativos para o qual os professores devem ser capacitados.

A terceira menção ocorre no quarto parágrafo do art. 3º que além de definir quem são os profissionais da educação básica, as suas funções e responsabilidades, apresenta os diferentes campos educativos de atuação, incluindo a EJA (Brasil, 2015).

Os excertos apresentados evidenciam o compromisso por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, com uma concepção formativa que reconhece os diferentes perfis e realidades da educação básica. O caráter humanista, plural e progressista, que valoriza a reflexão crítica sobre a formação docente, é justamente o ponto de convergência dessa perspectiva (Albuquerque; Santos; Andrade, 2023).

Essa concepção se fortalece ao se considerar que, pela primeira vez na história, produziu-se um texto normativo que:

[...] ousava articular a formação inicial e continuada envolvendo as universidades e a Educação Básica. A Resolução CNE/CP n. 2/2015 foi recebida no meio acadêmico como uma grande conquista da área da educação, uma vez que buscou contemplar em seu texto concepções historicamente defendidas por entidades da área, como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Centro de Estudos Educação e Sociedade - Cedes e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras - FORUMDIR. Isto foi possível, por ter sido um documento construído a partir de um amplo debate realizado com as entidades acadêmicas, universidades, sindicatos, e professores da Educação Básica (Gonçalves; Mota; Anadon, 2019, p. 364).

Essa ampla representatividade contribuiu para que públicos historicamente marginalizados, como jovens, adultos e idosos, que não acessaram ou não concluíram a educação básica, fossem reconhecidos no texto normativo, fortalecendo a concepção de uma formação docente capaz de atender às especificidades de todos os públicos da educação básica.

De acordo com Crizel, Gonçalves e Andrade (2022), embora as DCNs de 2015 tivessem definido princípios e núcleos estruturantes para a formação docente, elas não possuíam caráter prescritivo, pois davam autonomia às instituições formativas para elaborar seus próprios projetos, considerando as especificidades locais e contextuais. Contudo, essa autonomia não eximia as instituições da responsabilidade de contemplar todos os campos educativos, conforme previsto na própria Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, como a EJA.

Esse documento normativo, portanto, representou um avanço significativo ao reconhecer a EJA como campo de atuação docente. No entanto, foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Além de instituir as DCNs para a formação inicial docente, essa Resolução também foi responsável pela instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação), posteriormente revogada.

Observa-se que nas DCNs de 2019 a EJA não teve o mesmo reconhecimento presente nas DCNs de 2015. O documento não menciona o termo “educação de jovens e adultos”, limitando-se a realizar duas referências ao público que compõe essa modalidade. A primeira menção ocorre no inciso I do art. 6º, ao estabelecer, como um dos princípios da política de formação de professores, uma formação que capacite os docentes para atender a todos os públicos que se diferem por apresentar especificidades únicas, como os jovens e adultos (Brasil, 2019).

Já a segunda referência encontra-se no inciso VIII do art. 13 que determina como uma das habilidades a serem incluídas nas 1.600h dos estudos comuns aos cursos de formação docente:

VIII - alfabetização, domínio de seus fundamentos e domínio pedagógico dos processos e das aprendizagens envolvidas, com centralidade nos resultados quanto à fluência em leitura, à compreensão de textos e à produção de escrita das crianças, dos jovens e dos adultos (Brasil, 2019).

Outro trecho da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que vale destacar é o art. 16, o qual estabelece que:

As licenciaturas voltadas especificamente para a docência nas modalidades de Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, devem ser organizadas de acordo com as orientações desta Resolução e, por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas, devem estabelecer, para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado, orientado pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2019, p. 9).

No entanto, não há menção a uma formação específica para a EJA, o que indica que a preparação docente para atuar nessa modalidade não é planejada de forma diferenciada, contribuindo para a invisibilização institucional desse campo educativo e comprometendo a qualidade do ensino para seus estudantes.

A partir dessa análise, percebe-se que na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 a formação docente prevista é generalista, não mencionando a EJA como uma das áreas de exercício da docência, diferentemente da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que previa explicitamente a preparação para esse campo educativo. Albuquerque, Santos e Andrade (2023), afirmam que essa Resolução (CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019) privilegia uma formação voltada ao “saber fazer”, em vez de preparar os professores para refletir sobre quem são enquanto sujeitos, qual o objetivo do seu trabalho, e quais são as realidades dos públicos com os quais atuarão, como no caso da EJA.

Em virtude desse caráter prescritivo, Albino, Rodrigues e Pereira (2024, p. 8) afirmam que:

[...] diversas entidades manifestaram descontentamento e preocupação sobre a geração de uma política pública apática e pragmática que ataca diretamente as pesquisas realizadas na área da Educação em nosso país. No processo de luta, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) também sinaliza e anuncia a problemática de uma resolução para a formação docente que privilegia somente a prática sem que possa refletir sobre ela. Além disso, enquanto entidade que luta incansavelmente pela formação de qualidade, exige a revogação da Resolução nº 2/2019 e solicita a imediata implementação da Resolução nº 2/2015.

Todavia, as DCNs de 2015 não foram retomadas e a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, após cinco anos, foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.

Diferentemente das DCNs de 2019, que não mencionavam a EJA, as DCNs de 2024 a reconhecem explicitamente em seu art. 2º como um dos campos de atuação docente, indicando que a formação dos professores para atuar nessa modalidade deve ser contemplada pela referida Resolução (Brasil, 2024).

Além disso, o documento faz três menções ao público da EJA, sendo a primeira localizada no parágrafo I, art. 5º, que estabelece como um dos princípios da formação docente:

I - a garantia da oferta de formação de profissionais do magistério para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso público de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas, sociais e técnicas sólidas e em consonância com as diretrizes dos documentos nacionais e marcos normativos de orientação curricular específicos de cada etapa e de cada modalidade (Brasil, 2024).

A segunda menção é feita no parágrafo XVII, do art. 10 que estabelece, que o egresso do curso, deve, dentre outras competências:

XVII - demonstrar conhecimento sobre os mecanismos pelos quais crianças, jovens e adultos aprendem, utilizando esse conhecimento para: a) planejar as ações de ensino; e b) selecionar estratégias pedagógicas e recursos que sejam adequados à etapa da Educação Básica a qual seus alunos pertencem (Brasil, 2024).

A terceira menção é encontrada na alínea d, do parágrafo I, do art. 13, que estabelece dentre outros núcleos, o Núcleo I – Estudos de Formação, que possuem saberes que devem articular, dentre outros aspectos:

d) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial (Brasil, 2024).

Ao analisar as DCNs de 2024, observa-se um avanço em relação às DCNs de 2019, com o reconhecimento da EJA como campo de atuação docente; entretanto, esse reconhecimento ainda não atinge o mesmo nível das DCNs de 2015. Nesse sentido, Santos (2025) afirma que as orientações apresentadas na Resolução não são suficientes para a atuação do docente na EJA, evidenciando que essa modalidade ainda é pouco visibilizada na referida Resolução.

A análise dos documentos legais, portanto, aponta que a EJA é reconhecida como uma modalidade da educação básica, mas não como prioridade formativa nos documentos que orientam a formação inicial de professores. As DCNs de 2015 representaram um avanço significativo ao reconhecer a EJA como campo de atuação docente, além de valorizar uma formação humanista, plural e progressista.

No entanto, as DCNs de 2019 promoveram a invisibilização da modalidade, em razão de não apresentarem referências diretas à EJA e priorizar uma formação generalista e tecnicista. As DCNs de 2024, por sua vez, reconhecem a EJA como uma das áreas de exercício da docência, configurando um avanço simbólico, todavia ainda insuficiente para orientar a formação dos professores para atuar junto a esse público.

É nesse contexto que se torna fundamental avançar para a próxima subseção, dedicada à revisão de literatura sobre o lugar da EJA na formação inicial de professores. Ao dialogar com produções literárias clássicas e contemporâneas que investigam o tema, busca-se compreender de que maneira a EJA tem sido contemplada na formação inicial docente, aprofundando a reflexão iniciada a partir da análise dos documentos oficiais.

2.2 Formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos: o que diz na literatura?

A discussão sobre como preparar professores para atuar na EJA não é algo recente. Desde os primeiros grandes encontros nacionais sobre educação de adultos, ainda nas décadas de 1940 e 1950, já se questionava como deveria ocorrer a formação desses docentes. No entanto, foi apenas nas últimas décadas que esse tema passou a receber mais atenção, acompanhando o reconhecimento da EJA como parte oficial da educação básica no Brasil (Soares; Pedroso, 2016). Ou seja, à medida que a EJA ganhou importância institucional, também cresceu a preocupação em formar professores preparados para atender às necessidades específicas desse público.

No entanto, o reconhecimento legal dessa modalidade não foi acompanhado, de forma equivalente, pela consolidação de diretrizes claras para a formação docente. De acordo com Soares e Pedroso (2016), em *Formação de Educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Alinhando Contextos e Tecendo Possibilidades*, embora o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 reconheça a necessidade de uma formação docente que contemple a EJA, ainda não existem diretrizes consolidadas para orientar o perfil dos professores para essa modalidade educativa.

Isso indica que a insuficiência ou a ausência de preparo dos docentes para atuar na EJA pode comprometer a aprendizagem dos estudantes, uma vez que essa modalidade apresenta características próprias que precisam ser consideradas no processo educativo, superando uma visão meramente compensatória. Para Paiva (2009, p. 7), a EJA é compreendida como:

[...] uma educação continuada ao longo de toda a vida. Isto significa romper os limites da escola, assim como superar a exigência da certificação, e pensar outras formas e modos de educação: na vida profissional, para entender e atender às mudanças do mundo do trabalho; no desdobramento das dimensões artísticas, esportivas e religiosas; na vida pessoal e familiar, tendo em vista um equilíbrio frente às demandas cotidianas e às perspectivas de futuro.

Esse excerto indica que os estudantes da EJA não são sujeitos desprovidos de conhecimento, mas pessoas que acumulam saberes, experiências e aprendizagens construídas ao longo de suas trajetórias de vida. Logo, a escola não é o único lugar de aprendizagem, mas um espaço que deve dialogar com essas vivências e ampliá-las. Nesse sentido, Freire (2013, p. 122-123) aponta que:

[...] não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte.

Assim, os saberes que os educandos trazem são resultantes da sua vivência e atuação na sociedade, gerando aprendizagem que constituem os seus perfis. Desse modo, para considerar tais saberes no processo educativo, é necessário que o professor compreenda quem são os estudantes da EJA. Nesse sentido, Arroyo (2017, p. 191) afirma que esse público é composto por “[...] trabalhadores/as das periferias submetidos ao padrão classista, sexista, racista do trabalho, mas lutando pelos direitos do trabalho, reagindo a serem submetidos aos trabalhos mais precarizados. São jovens do campo condenados a ‘sem terra’, ‘sem trabalho’ [...]”.

Ou seja, são, em sua maioria, pessoas que foram excluídas da educação básica e que não conseguiram iniciar ou concluir os estudos em razão das condições econômicas, sociais e culturais, mas que lutam por melhores condições de vida e pelo acesso à educação.

Diante da realidade desse campo educativo, Machado (2008), em *Formação de Professores para a EJA: uma perspectiva de mudança*, evidencia uma questão histórica e ainda pertinente: os professores estão sendo preparados para atuar com quais alunos? Segundo a autora:

A maioria dos cursos de formação de professores nos prepara para atuar com o aluno ideal - por que não dizer irreal. Aprendemos os conteúdos de nossas áreas, conhecemos algumas ferramentas pedagógicas e metodológicas, mas estamos longe de pensar a realidade concreta da escola na qual iremos atuar, ao assumir um contrato temporário ou, mesmo, ao passar num concurso para cargos efetivos nas redes públicas de ensino [...] (Machado, 2008, p. 165).

Essa reflexão evidencia uma contradição persistente entre a formação oferecida nos cursos de licenciatura e as demandas reais do contexto escolar. A formação inicial docente ainda se baseia em um modelo padronizado de aluno, desconsiderando a realidade escolar, marcada pela diversidade de públicos, os quais apresentam perfis e especificidades diferentes, como a EJA.

Tal cenário corrobora as análises de Ventura (2012), em *A EJA e os Desafios da Formação Docente nas Licenciaturas*. Ao examinar as DCNs dos cursos de Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas, conclui que, mesmo com o reconhecimento legal da EJA, os cursos de licenciatura ainda não apresentam orientações consistentes para a preparação de professores para atuar nessa modalidade.

Esses cursos permanecem orientados por referenciais do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, o que implica na incipiência da EJA nas licenciaturas, constatada por Ventura e Carvalho (2013). Ao investigarem o lugar da referida modalidade na graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, as autoras observam que o componente curricular Educação de Jovens e Adultos é obrigatório no curso de Pedagogia, mas optativo para as licenciaturas, sendo ofertada quando tem professor para ministrá-la. Dessa forma, para as autoras:

[...] é possível que licenciandos tenham um processo formativo no qual se tornam professores (de geografia, de história, de educação física, de matemática etc) na Educação Básica sem o reconhecimento de que a EJA também é parte integrante deste nível da educação e uma reflexão prévia sobre suas especificidades (Ventura; Carvalho, 2013, p. 27).

Nessa linha de raciocínio sobre lacunas na formação inicial para a EJA, Machado (2008, p. 165-166) problematiza as dificuldades que emergem no cotidiano da prática docente ao questionar:

[...] como lidar com alunos que chegam cansados, a ponto de dormir durante quase toda aula? Como auxiliar os alunos no seu processo de aprendizagem, com atendimento extra ou atividades complementares, se uma grande parte deles trabalha mais de oito horas diárias, inclusive no final de semana? Como atender as diferenças de interesse geracional, tendo na mesma sala adolescentes e idosos? Como administrar, no processo ensino-aprendizagem, as constantes ausências, em sua

maioria justificadas por questões de trabalho, família e doença? Por outro lado, como o professor deve proceder para reconhecer e validar os conhecimentos prévios que os alunos da EJA já trazem? Como trabalhar de forma interdisciplinar se as disciplinas continuam sendo “gavetas” isoladas e com tempo mínimo para algumas áreas de conhecimento? Como o professor, a coordenação da escola e os representantes das secretarias podem ousar na proposição de atendimento diferenciado, que modifique a dinâmica da escola, seja com alternativas de matrícula aberta, avanços progressivos, organização curricular de base paritária, tempo presencial e atividades complementares?

Esses questionamentos evidenciam a complexidade do trabalho docente na EJA e tornam explícito que, sem uma formação inicial que contemple as especificidades dessa modalidade, o professor tende a enfrentar tais desafios de forma isolada e improvisada. Nessa perspectiva, Porcaro (2011, p. 50) identifica entre outros obstáculos enfrentados nessa modalidade:

A heterogeneidade de níveis de aprendizagem dentro de cada turma, na qual o educador da EJA tem de atender, ao mesmo tempo, educandos que se encontram no início do processo de alfabetização e educandos que se encontram no final do processo; A grande diversidade entre os educandos, no que se refere às suas expectativas em relação aos estudos e às diferenças geracionais, religiosas, valorativas e de suas crenças; A grande diferença de idade entre os educandos jovens e adultos, o que gera conflitos de interesses e de posturas entre eles e, até mesmo, uma impaciência recíproca, ocasionando a desmotivação para os estudos e, conseqüentemente, a evasão escolar; A baixa autoestima dos educandos, que não acreditam em sua capacidade de aprender, o que acaba por gerar bloqueios em seu processo de aprendizagem; A institucionalização do processo, gerando a rigidez própria do sistema regular; O processo de certificação dos educandos adultos, que gera a perda da qualidade no processo, devido à necessidade de sua padronização.

Nesse sentido, os desafios da EJA não podem ser enfrentados apenas pela iniciativa individual do professor, mas demandam políticas educacionais e processos formativos que reconheçam a complexidade dessa modalidade e valorizem seus sujeitos. Dessa forma, Fonseca e Teixeira (2024, p. 287) afirmam que “se a formação inicial é quase inexistente ou quando se apresenta não dá conta das especificidades da modalidade da EJA, resta à formação continuada preencher essas lacunas [...]”.

Os autores indicam que as limitações da formação inicial acabam transferindo para a formação continuada a responsabilidade de suprir aquilo que não foi contemplado na graduação. Isso evidencia que o desenvolvimento profissional dos docentes da EJA ocorre, muitas vezes, de forma posterior e fragmentada, como tentativa de responder às exigências da modalidade, e não como resultado de um processo formativo estruturado desde o início para atender às suas especificidades.

Embora a formação continuada se constitua como um espaço importante de aprimoramento profissional, Castro, Almeida e Barbosa (2024, p. 11) afirmam que:

[...] legar a formação docente para a EJA nos momentos de formação continuada pode significar uma desarticulação ainda maior com os fundamentos trabalhados na formação inicial. Essa indicação se dá considerando que o fazer cotidiano do trabalho docente na EJA tem uma dinâmica muito precária no Brasil, fazendo com que os momentos de formação continuada sejam normalmente aligeirados, pragmáticos e muitas vezes desarticulados dos saberes científicos.

Nesse sentido, fica claro que a formação continuada, embora importante, não substitui a formação inicial. Quando essa etapa é insuficiente, o professor encontra dificuldades para atuar na EJA. Por isso, é essencial que ele saia da formação inicial com uma base sólida, capaz de compreender os diferentes contextos e perfis dos estudantes, criando práticas que favoreçam tanto a formação acadêmica quanto social dos alunos.

Diante do exposto, percebe-se que a EJA ocupa um lugar incipiente na formação inicial de professores, a qual permanece centrada em um modelo padronizado de aluno e desconsidera as especificidades dessa modalidade, ao se orientar predominantemente por referenciais pedagógicos voltados ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio. A insuficiência dessa formação leva muitos professores a enfrentarem os desafios da EJA de maneira isolada e improvisada, sem o suporte teórico, metodológico e institucional necessário para uma atuação qualificada.

As limitações da formação inicial acabam transferindo para a formação continuada a responsabilidade de suprir aquilo que não foi contemplado na graduação. Como consequência, o desenvolvimento profissional dos docentes ocorre de forma fragmentada, desigual e, muitas vezes, improvisada, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem.

À luz da análise dos documentos normativos e dos aportes teóricos mobilizados nessa seção, constata-se que, embora a Educação de Jovens e Adultos seja reconhecida como uma modalidade da educação básica, ela não se configura como prioridade formativa nos documentos que orientam a formação inicial de professores, permanecendo pouco visibilizada nos cursos de licenciatura.

É nesse contexto que se torna fundamental avançar para a próxima seção, dedicada à identificação da presença da modalidade EJA nos cursos de licenciatura do IFAM–CMC, com o intuito de verificar a preparação dos professores para atuar nesse campo educativo, o que contribui para verificar como as constatações apresentadas nesta seção se materializam no âmbito da referida instituição formadora.

3 O LUGAR DA EJA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO IFAM-CMC

Esta seção tem como objetivo identificar nos projetos pedagógicos e nos trabalhos de conclusão dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus Manaus Centro (IFAM-CMC) a presença da modalidade EJA, e está estruturada em duas subseções. A primeira analisa como a EJA é considerada nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Química, Matemática e Física do IFAM-CMC, enquanto a segunda examina o lugar que a modalidade ocupa nos trabalhos de conclusão dos egressos desses cursos.

3.1 Configuração da Formação Inicial de Professores: os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura do IFAM-CMC

Os Cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus Manaus Centro (IFAM-CMC) foram instituídos pela Resolução nº 003/CONDIR/CEFET-AM, de 1º de agosto de 2002, período em que a instituição ainda era denominada Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas – CEFET-AM (CEFET-AM, 2002). A partir dessa Resolução, teve início o processo de implementação dos cursos de formação inicial docente, com a oferta inicial da Licenciatura em Ciências Biológicas (LCB) e da Licenciatura em Química (LQ). Posteriormente, foram instituídos pela Resolução nº 015-CONDIR/CEFET-AM, de 31 de outubro de 2008, os Cursos de Licenciatura em Matemática (LM) e Licenciatura em Física (LF) (CEFET-AM, 2008).

A LCB e a LM foram criadas para atender a uma solicitação do Ministério da Educação (MEC), surgiu da necessidade de formar professores diante das transformações que marcam a realidade brasileira (IFAM, 2019a; IFAM, 2019c). Dessa forma, esses cursos se inserem no conjunto de políticas nacionais voltadas à ampliação e à qualificação da formação docente para a educação básica. Já a LF e LQ emergiram em resposta a escassez de professores com formação específica nas respectivas áreas, evidenciando a necessidade de profissionais capacitados para atender à realidade educacional da região amazônica (IFAM, 2019b; IFAM, 2019d).

Atualmente, as quatro licenciaturas são regidas pelos PPCs de 2019. A reformulação do PPC da LCB foi autorizada pela Resolução nº 56 - CONSUP/IFAM, de 10 de setembro de 2018, enquanto as reformulações dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Química, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Física foram autorizadas pela Resolução nº 43 - CONSUP/IFAM, de 10 de setembro de 2018.

Para analisar o lugar da EJA na formação inicial de professores do IFAM-CMC, foi necessária uma análise da estrutura curricular dos cursos, de modo a investigar como essa modalidade é contemplada nas licenciaturas da referida instituição. O material escolhido para estudo foi os projetos pedagógicos de curso (PPCs) por serem documentos que orientam a organização curricular das licenciaturas. Esses documentos foram obtidos no site oficial da instituição, garantindo a autenticidade e a confiabilidade da fonte.

Em virtude dos PPCs serem extensos e abrangentes, realizar uma análise minuciosa de todos seria inviável dentro dos limites do estudo. A análise desses documentos foi orientada pelas seguintes categorias estabelecidas: 1. Objetivos da Formação Docente; 2. Matriz Curricular; 3. Estágio Supervisionado; 4. Produção Acadêmica; e 5. Perfil do Egresso. Após a definição das categorias foi realizada uma leitura orientada dos documentos, buscando identificar trechos relacionados às categorias previamente definidas.

- *Categoria 1: Objetivos da Formação Docente*

A categoria *Objetivos da Formação Docente*, a qual compreende os objetivos gerais e específicos das licenciaturas presentes nos PPCs, busca identificar a presença da EJA nesses objetivos.

Os objetivos gerais expressam, de forma ampla, o perfil de formação pretendido para os futuros professores, isto é, a meta central do processo formativo, funcionando como elementos orientadores da organização curricular desses cursos. Os objetivos analisados se encontram no Quadro 1.

Quadro 1 - Objetivos Gerais dos Cursos de Licenciatura do IFAM-CMC

Curso	Objetivo Geral
Licenciatura em Ciências Biológicas	Formar professores-pesquisadores sujeitos de sua formação e prática didático-científica, aptos a atuar no Ensino de Ciências e Biologia, referenciados por critérios éticos e legais, comprometidos com a qualidade da Educação Básica
Licenciatura em Química	Formar professores-pesquisadores com sólidos conhecimentos científico-pedagógicos na área de Química para atuarem na Educação Básica, comprometidos de forma crítico-reflexiva com a qualidade do ensino, a transformação social e a produção e disseminação de conhecimento científico e tecnológico na Amazônia
Licenciatura em Matemática	Formar professores-pesquisadores com amplo domínio teórico e prático do conteúdo específico da Matemática e da práxis pedagógica, para o exercício do magistério no Ensino Fundamental II, Ensino

	Médio, Ensino Profissionalizante, nas modalidades presencial, a distância e na Educação de Jovens e Adultos
Licenciatura em Física	Formar professores-pesquisadores com conhecimentos sólidos e atualizados em Física, capacitando-os ao exercício da docência com competência, ética e criatividade, sendo capazes de solucionar problemas de forma reflexiva e crítica buscando novas formas de construir e disseminar o conhecimento científico, capazes de desenvolver pesquisas na área de ensino

Fonte: Adaptado dos PPCs das Licenciaturas (2019)

Observa-se que os objetivos gerais das quatro licenciaturas do IFAM-CMC, apresentados no Quadro 1, evidenciam uma concepção de formação docente voltada para o professor-pesquisador, com ênfase no domínio de conhecimentos científicos e pedagógicos, no compromisso ético, crítico e reflexivo com a Educação Básica, na qualidade do ensino e na transformação social. De modo geral, os cursos compartilham uma orientação formativa ampla, voltada ao exercício da docência das áreas específicas na Educação Básica, sem distinções detalhadas entre modalidades de ensino.

No que se refere à EJA, entre os quatro cursos analisados, ela aparece de forma explícita apenas no objetivo geral do PPC de Licenciatura em Matemática. Esse dado indica que a EJA é mencionada de maneira pontual e localizada, não se configurando como um elemento comum às diferentes licenciaturas.

Essa constatação dialoga com Paula (2020), que ao analisar o objetivo geral do curso de Licenciatura em Matemática do Campus de Porto Velho da Fundação Universidade Federal de Rondônia, observa que o curso busca formar professores para atuar na educação básica, de modo geral, sem especificar os diferentes campos educativos em que o docente poderá atuar, como é o caso da EJA.

Isso chama atenção na medida em que ao se propor formar o docente para atuar na Educação Básica, o curso deve também oportunizar uma formação para que o mesmo tenha condições de atuar nas turmas de EJA, dentre outras modalidades, uma vez que a mesma é uma das modalidades de ensino que integra o sistema de ensino do país (Paula, 2020, p. 37).

Ou seja, os professores não podem receber uma formação generalista para atuar na EJA, visto que essa modalidade apresenta especificidades que exigem preparo adequado para o exercício da docência nesse contexto. Dessa forma, a análise desses objetivos aponta que a EJA não é tratada como prioridade formativa nas licenciaturas do IFAM-CMC.

Além dos objetivos gerais, os PPCs das licenciaturas apresentam objetivos específicos, listados no Quadro 2, os quais desdobram e operacionalizam o objetivo geral, tornando mais claro como a formação proposta deverá ser concretizada.

Quadro 2 - Objetivos Específicos dos Cursos de Licenciatura do IFAM-CMC

Curso	Objetivos Específicos
Licenciatura em Ciências Biológicas	• Formar educadores competentes em Ciências Biológicas, comprometidos com a ética, e com os anseios e as demandas sociais; • Garantir conhecimentos teórico-práticos que fundamentem a compreensão da diversidade biológica, sua organização em diferentes níveis, suas relações filogenéticas e evolutivas, suas respectivas distribuições e suas relações com o ser humano e o meio ambiente; • Garantir uma formação básica sólida, abrangente, multidisciplinar e interdisciplinar que oportunize ao profissional desenvolver a consciência de sua responsabilidade como agente transformador da realidade; • Oportunizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre processos de ensinar e de aprender, sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; • Privilegiar propostas de ensino voltadas para a prática docente através da pesquisa ação, voltadas para ensinar e aprender, articuladas a atividades de campo, laboratoriais, experimentais e lúdicas que instrumentalizem tecnicamente o professor em formação, evitando a dicotomia entre teoria e prática; • Oportunizar a flexibilidade curricular, contemplando interesses e necessidades específicas dos licenciandos, garantindo as correções de fluxo necessárias ao cumprimento dos requisitos curriculares obrigatórios para a conclusão do curso; • Privilegiar propostas metodológicas que propiciem o equilíbrio entre a construção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores; • Viabilizar um ensino problematizado e contextualizado com a realidade amazônica, assegurando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; • Propiciar atividades que socializem e disseminem o conhecimento produzido tanto pelo corpo docente como discente do IFAM; • Desenvolver a capacidade de trabalhar em equipe, articulando a diversidade de opiniões de forma construtiva, dialógica e colaborativa; • Propiciar experiências em que o futuro professor assuma responsabilidades, em contextos diversos do universo educativo, desenvolvendo sua capacidade de planejar ações, construir estratégias, propor desafios e agir na incerteza, contribuindo com a construção de sua identidade profissional.
Licenciatura em Física	• Formar um professor-pesquisador competente, comprometido e ético, que atenda aos anseios e as demandas sociais; • Garantir uma formação básica sólida, abrangente e interdisciplinar, que oportunize ao profissional desenvolver a consciência de sua responsabilidade como agente ecológico e transformador da realidade; • Privilegiar propostas de ensino voltadas para a prática docente, através da pesquisa ação, evitando a dicotomia entre teoria e prática; • Adotar metodologias que propiciem o equilíbrio entre a construção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores; • Viabilizar um ensino problematizado e contextualizado com a realidade amazônica, assegurando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; • Estimular atividades que socializem e disseminem o conhecimento produzido tanto pelo corpo docente como discente do IFAM; • Desenvolver a capacidade de trabalhar em equipe, articulando a diversidade de opiniões de forma construtiva, dialógica e colaborativa; • Propiciar ao aluno o desenvolvimento de sua capacidade de planejar ações, construir estratégias, propor desafios e agir na incerteza com competência, contribuindo com a construção de sua identidade profissional; • Utilizar a matemática como uma linguagem para a expressão dos fenômenos naturais; • Resolver problemas experimentais, desde seu reconhecimento e a realização de medições, até à análise de resultados;

	• Propor, elaborar e utilizar modelos físicos, reconhecendo seus domínios de validade; • Concentrar esforços e persistir na busca de soluções para problemas de solução elaborada e demorada; • Utilizar a linguagem científica na expressão de conceitos físicos, na descrição de procedimentos de trabalhos científicos e na divulgação de seus resultados; • Utilizar os diversos recursos da informática, dispondo de noções de linguagem computacional; • Conhecer e absorver novas técnicas, métodos ou uso de instrumentos, seja em medições, seja em análise de dados (teóricos ou experimentais); • Reconhecer as relações do desenvolvimento da Física com outras áreas do saber, tecnologias e instâncias sociais, especialmente contemporâneas; • Apresentar resultados científicos em distintas formas de expressão, tais como relatórios, trabalhos para publicação, seminários e palestras.
Licenciatura em Matemática	• Formar profissionais com conhecimentos para exercer sua atividade docente e prosseguir seus estudos; • Exercer a reflexão crítica sobre sua própria prática como professor, sendo capaz de buscar e compreender novas ideias e novas tecnologias, relacionando-as ao ensino de Matemática; • Promover um espaço de criação e reflexão que possibilite o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem; • Inserir o aluno em atividades de pesquisa sobre diferentes temas, como forma de ampliar o conhecimento matemático e buscar alternativas metodológicas para o trabalho docente; • Proporcionar o efetivo desenvolvimento integral do ser humano, por meio da geração e compreensão do saber, comprometido com a qualidade e com valores éticos e solidários; • Compreender a Matemática como uma atividade humana contextualizada, desenvolvendo atitudes positivas, facilitadoras de inserção na sociedade atual; • Articular o Ensino da Matemática com outras áreas do conhecimento; • Proporcionar ao licenciando conhecimentos de qualidade para o cumprimento do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; • Refletir sobre a prática pedagógica do ensino fundamental e médio da Matemática de forma contextualizada, através do aprofundamento teórico dos conteúdos com as atividades didáticas, para uma aprendizagem significativa; • Utilizar o saber científico e tecnológico, particularmente alguns conteúdos básicos que funcionam como parâmetros de abordagem da realidade e como instrumento para entender e resolver as questões problemáticas da vida cotidiana.
Licenciatura em Química	• Formar um educador competente, comprometido e ético, que atenda aos anseios e as demandas sociais; • Garantir uma formação básica sólida e abrangente; • Oportunizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre processos de ensinar e de aprender, sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; • Privilegiar atividades de campo, laboratoriais e experimentais que instrumentalizem tecnicamente o aluno, evitando a dicotomia entre teoria e prática; • Oportunizar a flexibilidade curricular, de forma a contemplar interesses e necessidades específicas dos alunos; • Adotar metodologias que garantam a transposição didática e o equilíbrio entre a aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores; • Viabilizar o ensino investigativo, problematizado, interdisciplinar e contextualizado, assegurando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; • Estimular atividades que socializem o conhecimento produzido tanto pelo corpo docente como pelo discente.

Fonte: Adaptado dos PPCs das Licenciaturas (2019)

De forma geral, todos os objetivos dos quatro cursos de formação inicial, listados no Quadro 2, destacam a formação de professores competentes, éticos e comprometidos com a Educação Básica, enfatizando o desenvolvimento de habilidades como reflexão crítica, trabalho em equipe, planejamento de ações e articulação entre conhecimentos científicos e pedagógicos.

Além disso, há uma preocupação comum com a integração entre teoria e prática, por meio de atividades de pesquisa, ações de campo, laboratoriais e experimentais, buscando assegurar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

No que se refere às especificidades de cada curso, nota-se que as ênfases variam conforme a área de conhecimento. A LCB privilegia a compreensão da diversidade biológica e experiências em atividades de campo, laboratoriais, experimentais e lúdicas. A LF enfatiza a resolução de problemas experimentais, a utilização de modelos físicos, a linguagem científica e o uso de recursos da informática. A LM centra-se na reflexão pedagógica e no ensino contextualizado da disciplina, promovendo atividades de pesquisa e estratégias de ensino e aprendizagem. Já a LQ destaca atividades de campo, laboratoriais e experimentais, além de metodologias que garantam o equilíbrio entre conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

Todavia, nenhum dos objetivos específicos faz menção à Educação de Jovens e Adultos, assim como a maioria dos objetivos gerais das Licenciaturas. Segundo Ferreira e Pereira (2023) a EJA não tem sido reconhecida como modalidade com identidade própria pelas instituições formativas, ocupando, portanto, um lugar secundário nos cursos de formação inicial de professores. Nesse sentido, a análise dos objetivos específicos das licenciaturas do IFAM-CMC indica consonância com essa constatação teórica, uma vez que se evidencia a incipiência da EJA no conjunto analisado, o que suscita a necessidade de examinar de que modo essa incipiência se expressa na organização da matriz curricular, categoria analisada na sequência.

- *Categoria 2: Matriz Curricular*

A categoria *Matriz Curricular*, que corresponde ao conjunto de componentes curriculares responsáveis por estruturar o curso, busca identificar a existência de disciplinas obrigatórias ou optativas, que abordem, de forma específica ou transversal, a EJA.

As disciplinas obrigatórias são componentes curriculares que todos os estudantes devem cursar e nos quais devem ser aprovados para a conclusão do curso, assegurando aos licenciandos o acesso a um núcleo comum de formação. Todas as licenciaturas do IFAM-CMC possuem componentes curriculares obrigatórios distribuídos ao longo de oito períodos. Os cursos de LCB e LQ são compostos por 56 disciplinas, o curso de LF apresenta 50 disciplinas e o curso de LM conta com 49 disciplinas obrigatórias. As matrizes curriculares desses cursos estão apresentadas nos Quadros 3 a 6.

Quadro 3 – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFAM-CMC

Período Oferta	Nome da Disciplina	C.H	Período Oferta	Nome da Disciplina	C.H
1º	Citologia	60 h	5º	Organização e Legislação da Educação Brasileira	60 h
	Conhecimentos Sociolinguísticos	60 h		Parasitologia	60 h
	Ecologia Básica	60 h		Biologia Molecular	60 h
	Genética Básica	60 h		Educação Especial na Perspectiva Inclusiva	60 h
	História e Filosofia das Ciências	60 h		Estágio Supervisionado I – Ensino Fundamental II	20 h
	Matemática Aplicada à Biologia	40 h		Metodologia da Pesquisa Educacional III	20 h
	Metodologia da Pesquisa Educacional I	20 h		Metodologia do Ensino das Ciências	60 h
	Metodologia do Trabalho Científico	40 h		Morfologia e Sistemática dos Vegetais Superiores	60 h
2º	Química Geral	80 h	6º	Vertebrados I	60 h
	Bioestatística	60 h		Anatomia Vegetal	60 h
	Educação, Cultura e Sociedade	60 h		Estágio Supervisionado II – Ensino Fundamental II	20 h
	Embriologia Comparada	60 h		Gestão Ambiental	40 h
	Fundamentos de Física	60 h		LIBRAS	60 h
	Fundamentos de Geociências	40 h		Metodologia do Ensino de Biologia	60 h
	Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem	60 h		Pesquisa e Prática Pedagógica I	40 h
	Química Orgânica	60 h		Vertebrados II	40 h
3º	Sociologia da Educação	40 h	7º	Bacteriologia e Virologia	60 h
	Biofísica	80 h		Ecologia da Amazônia	40 h
	Bioquímica	100 h		Educação Ambiental	40 h
	Didática Geral	60 h		Estágio Supervisionado III – Ensino Médio	20 h
	Histologia Animal	60 h		Fisiologia Animal	60 h
	Invertebrados I	60 h		Pesquisa e Prática Pedagógica II	40 h
	Metodologia da Pesquisa Educacional II	20 h		Educação na Região Amazônica	40 h
	Anatomia Humana	60 h	8º	Estágio Supervisionado IV – Ensino Médio	20 h
4º	Genética de Populações e Evolução	60 h		Fisiologia Humana	60 h
	Informática Aplicada à Educação	60 h		Fisiologia Vegetal	60 h
	Invertebrados II	60 h		Micologia	60 h
	Morfologia e Sistemática de Criptógamas	60 h		Monografia	20 h

Fonte: Adaptado do PPC de Licenciatura em Ciências Biológicas (2019)

Quadro 4 – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Química do IFAM-CMC

Período Oferta	Nome da Disciplina	C.H	Período Oferta	Nome da Disciplina	C.H
1º	Conhecimentos Sociolinguísticos	60 h	5º	Bioquímica	80 h
	História e Filosofia das Ciências	60 h		Estágio Supervisionado I – Ensino Fundamental II	100 h
	Matemática Aplicada I	80 h		Físico-Química II	60 h
	Metodologia da Pesquisa Educacional I	20 h		Físico-Químico Experimental	40 h
	Metodologia do Trabalho Científico	40 h		Informática Aplicada à Educação	60 h
	Química Geral	80 h		Metodologia do Ensino de Ciências	60 h
	Química Geral Experimental	40 h		Metodologia da Pesquisa Educacional III	20 h
	Educação, Cultura e Sociedade	60 h		Química Analítica I	80 h
2º	Física I	80 h	6º	Estágio Supervisionado II- Ensino Fundamental II	100 h
	Matemática Aplicada II	80 h		Geoquímica	60 h
	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	60 h		Gestão Escolar	60 h
	Química Inorgânica I	60 h		Instrumentação para o Ensino de Ciências	60 h
	Química Orgânica I	60 h		Organização e Legislação da Educação	60 h
	Química Orgânica Experimental I	40 h		Química Analítica II	80 h
	Didática Geral	60 h		Análise Instrumental	60 h
	Física II	80 h	7º	Estágio Supervisionado III - Ensino Médio	100 h
3º	Metodologia da Pesquisa Educacional II	20 h		História da Química	40 h
	Química Inorgânica II	60 h		Libras	60 h
	Química Inorgânica Experimental	40 h		Metodologia do Ensino de Química	60 h
	Química Orgânica II	60 h		Pesquisa e Prática Pedagógica I	40 h
	Química Orgânica Experimental II	40 h		Química Ambiental	40 h
	Sociologia da Educação	60 h		Optativa	40 h
	Educação Inclusiva	60 h		Educação na Região Amazônica	40 h
	Física III	80 h	8º	Estágio Supervisionado IV – Ensino Médio	20 h
4º	Físico-química I	60 h		Instrumentação para o Ensino de Química	60 h
	Fundamentos de Biologia	60 h		Monografia	20 h
	Probabilidade e Estatística	60 h		Pesquisa e Prática Pedagógica II	40 h
	Química Orgânica III	60 h		Optativa	60 h

Fonte: Adaptado do PPC de Licenciatura em Química (2019)

Quadro 5 – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Física do IFAM-CMC

Período Oferta	Nome da Disciplina	C.H	Período Oferta	Nome da Disciplina	C.H
1º	Conhecimentos Sociolinguísticos	60 h	5º	Probabilidade e Estatística	80 h
	Fundamentos de Cálculo	80 h		Educação Inclusiva	60 h
	História da Física	40 h		Estágio Supervisionado I – Ensino Fundamental II	100 h
	Introdução à Física	40 h		Física IV	80 h
	Metodologia da Pesquisa em Educação I	20 h		Informática Aplicada à Educação	60 h
	Metodologia do Trabalho Científico	40 h		Metodologia da Pesquisa em Educação III	20 h
	Química Geral	80 h		Metodologia do Ensino de Física	60 h
2º	Álgebra Linear I	80 h	6º	Tópicos de Física-Matemática	60 h
	Cálculo I	80 h		Educação na Região Amazônica	40 h
	Física Experimental I	40 h		Eletromagnetismo I	80 h
	Física I	80 h		Estágio Supervisionado II – Ensino Fundamental II	100 h
	Organização e Legislação de Ensino	60 h		História e Filosofia das Ciências	60 h
	Sociologia da Educação	60 h		Instrumentação para o Ensino de Física	40 h
	Álgebra Linear II	80 h		Mecânica Clássica	80 h
3º	Cálculo II	80 h	7º	Estágio Supervisionado III – Ensino Médio	100 h
	Física Experimental II	40 h		Mecânica Quântica I	80 h
	Física II	80 h		Pesquisa e Prática Pedagógica I	40 h
	Libras	60 h		Termodinâmica Estatística	80 h
	Metodologia da Pesquisa em Educação II	20 h		Tópicos de Biologia	60 h
	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	60 h		Atividades Computacionais Aplicadas ao Ensino de Física	60 h
	Cálculo III	80 h		Educação Cultural e Sociedade	60 h
4º	Didática Geral	60 h	8º	Estágio Supervisionado IV – Ensino Médio	100 h
	Física Experimental III	40 h		Física Contemporânea	40 h
	Física III	80 h		Pesquisa e Prática Pedagógica II	40 h
	Metodologia do Ensino das Ciências	60 h		TCC	20 h

Fonte: Adaptado do PPC de Licenciatura em Física (2019)

Quadro 6 – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Matemática do IFAM-CMC

Período Oferta	Nome da Disciplina	C.H	Período Oferta	Nome da Disciplina	C.H
1º	Educação, Cultura e Sociedade	60 h	5º	Informática Aplicada à Educação	60 h
	Geometria Plana	80 h		Matemática Financeira	60 h
	História e Filosofia das Ciências	60 h		Cálculo Diferencial e Integral III	80 h
	Matemática Elementar I	60 h		Estágio Supervisionado I - Ensino Fundamental II	100 h
	Metodologia da Pesquisa Educacional I	20 h		Física I	80 h
	Metodologia do Trabalho Científico	40 h		Informática Aplicada ao Ensino da Matemática	60 h
	Teoria dos Conjuntos e Lógica Matemática	80 h		Metodologia do Ensino da Matemática I	60 h
2º	Análise Combinatória e Probabilidade	60 h	6º	Metodologia da Pesquisa Educacional III	20 h
	Cálculo Matricial	60 h		Cálculo Diferencial e Integral IV	80 h
	Conhecimentos Sociolinguísticos	60 h		Cálculo Numérico	60 h
	Educação Inclusiva	60 h		Estágio Supervisionado II - Ensino Fundamental II	100 h
	Geometria Espacial	80 h		Física II	80 h
	Matemática Elementar II	60 h		História da Matemática	60 h
	Sociologia da Educação	40 h		Metodologia do Ensino da Matemática II	80 h
3º	Cálculo Diferencial e Integral I	80 h	7º	Álgebra I	80 h
	Desenho Geométrico	60 h		Estágio Supervisionado III - Ensino Médio	100 h
	Didática Geral	60 h		Introdução à Análise	80 h
	Metodologia da Pesquisa Educacional II	20 h		Introdução às Funções de Variáveis Complexas	80 h
	Organização e Legislação do Ensino	60 h		Pesquisa e Prática Pedagógica I	40 h
	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	60 h		Álgebra II	80 h
	Vetores e Geometria Analítica	80 h		Estágio Supervisionado IV - Ensino Médio	100 h
4º	Álgebra Linear	80 h	8º	Libras	60 h
	Cálculo Diferencial e Integral II	80 h		Pesquisa e Prática Pedagógica II	40 h
	Educação na Região Amazônica	60 h		TCC	20 h
	Estatística	60 h			
			-	-	-

Fonte: Adaptado do PPC de Licenciatura em Matemática (2019)

As matrizes curriculares dos quatro cursos, apresentadas nos Quadros 3 a 6, são compostas majoritariamente por disciplinas de formação específica, indicando uma concepção de licenciaturas fortemente ancoradas no domínio do conteúdo disciplinar. Também incluem componentes curriculares de formação pedagógica, indicando que essas licenciaturas buscam capacitar os futuros docentes para atuarem na educação básica.

Além disso, as matrizes contemplam disciplinas que abordam temas contemporâneos, como Educação Inclusiva, LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), Educação Ambiental e Educação na Região Amazônica, o que aponta a preocupação do curso em ofertar uma formação que contemple as demandas sociais, regionais e legais da educação brasileira.

Ao analisar as denominações das disciplinas, nota-se que a Educação de Jovens e Adultos não é mencionada nos títulos dos componentes curriculares dos quatro cursos. A verificação das ementas desses componentes obrigatórios, evidenciou que, entre as quatro licenciaturas, cada uma com mais de 45 disciplinas obrigatórias, apenas a disciplina *Organização e Legislação da Educação Brasileira (OLEB)* faz referência à EJA. De acordo com os Projetos Pedagógicos das Licenciaturas, essa disciplina tem como objetivo geral:

Oportunizar ao estudante a aquisição de conhecimentos que fundamentem a compreensão da organização e do funcionamento da educação brasileira, com vistas a um posicionamento crítico frente aos desafios da realidade educacional e um engajamento comprometido com a construção de uma escola democrática e de qualidade, diante da análise dos problemas da realidade educacional brasileira considerando o contexto sócio-econômico-político da conjuntura presente (IFAM, 2019a, p. 74; IFAM, 2019b, p. 78; IFAM, 2019c, p. 91; IFAM, 2019d, p. 112).

A ementa apresenta os seguintes conteúdos:

Fundamentos sociológicos, filosóficos, econômicos e políticos que contextualizam a relação da educação, Estado e sociedade. Organização do sistema educacional, considerando as peculiaridades nacionais e os contextos internacionais. O sistema de ensino/modalidades/avanços e recuos na estrutura e no funcionamento da Educação Básica, tecnológica e reforma universitária. Legislação de ensino (LDB 9394/96; Decretos e Resoluções, entre outros). Autonomia da escola pública e gestão democrática. Estudo analítico das políticas educacionais do Brasil. Estrutura e funcionamento da Educação Básica, ensino superior com ênfase na política de ensino tecnológico. Financiamento da educação. Trajetória histórica, política e social da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. O papel das instituições educativas e das políticas públicas educacionais para Jovens e Adultos. O universo sociocultural dos estudantes jovens e adultos. Processos cognitivos da aprendizagem de jovens e adultos. Metodologias para a educação de jovens e adultos (IFAM, 2019a, p. 74; IFAM, 2019b, p. 78; 2019c, p. 91; IFAM, 2019d, p. 113).

Com base no excerto, observa-se que, no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, é proporcionado ao licenciando uma compreensão ampliada sobre o processo de constituição dessa modalidade no contexto educacional brasileiro, considerando os fatores históricos, políticos e sociais que influenciaram sua configuração ao longo do tempo. Além disso, favorece a análise do papel desempenhado pelas políticas públicas e pelas instituições educativas na garantia do direito à educação para jovens e adultos.

A ementa também contempla aspectos relacionados às características socioculturais do público atendido, contribuindo para que os futuros professores reconheçam as especificidades da EJA e as diferenças que a distinguem das demais etapas e modalidades da Educação Básica. Soma-se a isso a abordagem dos modos pelos quais jovens e adultos constroem conhecimentos, o que possibilita aos licenciandos refletirem sobre práticas pedagógicas mais adequadas às particularidades desse público. Por fim, o componente curricular oferece subsídios para o desenvolvimento de estratégias de ensino contextualizadas, orientadas para a realidade dos estudantes da EJA.

No que se refere ao conteúdo programático, a EJA é abordada na Parte 03, item 3.2, dos PPCs das Licenciaturas em Ciências Biológicas, Matemática e Química, que apresentam as diferentes modalidades de ensino e situam a EJA no contexto da organização didática da Educação Brasileira (IFAM, 2019a; IFAM, 2019c; IFAM, 2019d). O PPC da Licenciatura em Física, por sua vez, não apresenta detalhamento do conteúdo programático da disciplina.

Embora a disciplina contemple a Educação de Jovens e Adultos, ela não é dedicada exclusivamente a essa modalidade, sendo a EJA abordada de forma pontual em sua ementa e no conteúdo programático. Esse achado dialoga com a pesquisa de Fonseca e Teixeira (2024), que, ao analisarem os PPCs das universidades do Rio Grande do Sul, identificaram que a EJA aparece, majoritariamente, de maneira transversal em ementas de outras disciplinas ou restrita a componentes optativos. Nesse sentido, a análise das disciplinas obrigatórias apresentadas nas matrizes curriculares das licenciaturas do IFAM-CMC indica consonância com essa constatação teórica, uma vez que se evidencia a incipiência da EJA no conjunto analisado.

Sobre isso, Casagrande e Pereira (2025, p. 20) afirmam que:

Trabalhar a EJA de forma secundária pode parecer menos prejudicial à formação inicial de professores, mas, pelo fato de as ementas abordarem conjuntamente outros eixos no currículo, dificilmente se tornam capazes de conduzir a complexidade da EJA e as necessárias discussões a seu respeito, inibindo que sejam construídos debates profícuos e bem-sucedidos. Nessas escolhas e disputas de interesses, os currículos acabam fortalecendo determinados silêncios, disputas culturais, sociais e políticas, certos conhecimentos em detrimento de outros, o que ainda agrega essa formação docente para atuar na EJA com pouca qualidade, e de forma aligeirada e compensatória.

Desse modo, a ausência de componentes específicos voltados à EJA, aliada ao fato de a modalidade ser tratada apenas de forma transversal em algumas disciplinas, tende a proporcionar aos licenciandos uma compreensão geral e pouco aprofundada sobre esse campo educativo. Tal abordagem pode comprometer a atuação docente frente às especificidades da

EJA, dificultando o desenvolvimento de práticas pedagógicas que facilitem o processo de aprendizagem dos estudantes.

As disciplinas optativas correspondem aos componentes curriculares que o licenciando pode escolher para cursar de acordo com os seus interesses. No que se refere à oferta dessas disciplinas, o curso de LCB apresenta 32 componentes, LQ dispõe de 27, LF conta com 21 e LM oferece 9. As disciplinas optativas desses cursos estão listadas nos Quadros 7 a 10.

Quadro 7 - Disciplinas Optativas do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFAM-CMC

Disciplina	Carga Horária	Disciplina	Carga Horária
Biologia da Água Doce	60 h	Imunologia	40 h
Biologia da Conservação	40 h	Impacto Ambiental	40 h
Biotecnologia	60 h	Inglês Instrumental	60 h
Ciência e Arte	40 h	Introdução à Pesquisa Educacional	40 h
Concepções, Identidade e Formação do Educador	60 h	Instrumentação para o Ensino de Ciências	40 h
Desenvolvimento sustentável e políticas públicas	40 h	Limnologia	40 h
Didática das Ciências	60 h	Microbiologia oral	40 h
Economia, Política de Educação e Significado da Escola	40 h	Metodologia do Trabalho Científico	40 h
Educação de Jovens e Adultos	40 h	Práticas citológicas	40 h
Educação Profissional Técnica de Nível Médio	40 h	Projetos Científicos: Teoria e Prática	40 h
Espanhol Instrumental	40 h	Projetos Científicos e Tecnológicos em Ciências Biológicas	40 h
Filosofia da Educação	40 h	Recuperação de áreas degradadas	40 h
Filosofia, Cidadania e Ética Profissional	40 h	Tópicos Especiais	40 h
Gestão ambiental e responsabilidade social	40 h	Tópicos Especiais	60 h
Gestão escolar	40 h	Tópicos Especiais	80 h
História da Educação	40 h	Tópicos em Saúde e Higiene	40 h

Fonte: Adaptado do PPC de Licenciatura em Ciências Biológicas (2019)

Quadro 8 - Disciplinas Optativas do Curso de Licenciatura em Química do IFAM-CMC

Disciplina	Carga Horária	Disciplina	Carga Horária
Análise de Águas	60 h	Fundamentos de Cromatografia	40 h
Ciência e Arte	40 h	Fundamentos de Mecânica Quântica	60 h
Citologia	40 h	Genética Básica	40 h
Concepções, Identidade e Formação do Professor	60 h	Gestão Ambiental e Responsabilidade Social	40 h
Desenvolvimento Regional Sustentável e Políticas Públicas	60 h	História da Educação	40 h

Didática das Ciências	60 h	Impacto Ambiental	40 h
Dinâmica de Grupo	40 h	Inglês Instrumental	60 h
Ecologia Básica	60 h	Legislação Ambiental	40 h
Educação Ambiental	40 h	Libras II	60 h
Educação de Jovens e Adultos	40 h	Métodos de Extração	40 h
Educação Profissional Técnica de Nível Técnico	40 h	Tópicos Especiais I	40 h
Espanhol Instrumental	40 h	Tópicos Especiais II	60 h
Fundamentos de Biotecnologia	60 h	Tópicos Especiais III	80 h
Fundamentos de Catálise	40 h	-	-

Fonte: Adaptado do PPC de Licenciatura em Química (2019)

Quadro 9 - Disciplinas Optativas do Curso de Licenciatura em Física do IFAM-CMC

Disciplina	Carga Horária	Disciplina	Carga Horária
Cálculo IV	80 h	Mecânica Celeste	60 h
Eletrodinâmica Clássica	80 h	Mecânica dos Fluidos	80 h
Física Ambiental	80 h	Mecânica Estatística	80 h
Física de Sistemas Complexos	60 h	Mecânica Geral	80 h
Física do Estado Sólido	80 h	Mecânica Quântica II	60 h
Física Matemática	80 h	Métodos Numéricos Aplicados à Física	80 h
Geometria Espacial	80 h	Modelagem Climática	80 h
Geometria Plana	80 h	Relatividade Restrita	60 h
História da Matemática	80 h	Tendências em Educação	60 h
Informática Aplicada à Educação	60 h	Vetores e Geometria Analítica	80 h
Mecânica Analítica	80 h	-	-

Fonte: Adaptado do PPC de Licenciatura em Física (2019)

Quadro 10 - Disciplinas Optativas do Curso de Licenciatura em Matemática do IFAM-CMC

Disciplina	Carga Horária
Educação de Jovens e Adultos	40 h
Equações Diferenciais Parciais	60 h
Física III	80 h
Geometria um Segundo Curso	60 h
Introdução à Geometria Diferencial	60 h
Introdução ao Latex	20 h
Resolução de Problemas	60 h
Tendências em Educação	60 h
Tópicos Especiais	60 h

Fonte: Adaptado do PPC de Licenciatura em Matemática (2019)

Ao verificar as denominações das disciplinas, apresentadas nos Quadros 7 a 10, e as suas ementas, identificou-se que apenas as Licenciaturas em Ciências Biológicas, Matemática

e Química apresentam, em suas matrizes curriculares, um componente curricular optativo intitulado *Educação de Jovens e Adultos*, que faz referência à EJA.

Conforme descrito nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, a disciplina tem como objetivo geral: “Conhecer os fundamentos históricos, projetos implantados e as concepções sobre a Educação de Jovens e Adultos” (IFAM, 2019a, p. 118; IFAM, 2019c, p. 156; IFAM, 2019d, p. 135).

Em consonância com esse objetivo, sua ementa abrange aspectos relacionados ao perfil dessa modalidade, como: “características da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos. Sua história, suas dificuldades e métodos de ensino, contexto histórico, as leis que a fundamentam e as políticas de educação direcionadas ao EJA” (IFAM, 2019a, p. 118; IFAM, 2019c, p. 156; IFAM, 2019d, p. 135).

Dessa forma, essa disciplina assume relevância no âmbito da formação inicial no que tange à ampliação e sistematização da abordagem da EJA no currículo. Contudo, por ser ofertada apenas como componente optativo, seu alcance formativo tende a ser restrito, especialmente no que se refere à construção de uma preparação mais consistente e aprofundada para a atuação pedagógica na EJA.

Tal constatação dialoga com Paula (2020), ao afirmar que essa modalidade educativa envolve múltiplas demandas e conhecimentos específicos relacionados a esse público, os quais não podem ser contemplados de forma suficiente em apenas uma disciplina. Assim, ao restringir a EJA a um único componente curricular, corre-se o risco de o futuro professor receber uma formação superficial, sem o aprofundamento necessário para atuar nessa modalidade de ensino.

A análise das matrizes curriculares dos cursos de formação inicial do IFAM-CMC, portanto, indica que a EJA é abordada de maneira incipiente nas organizações curriculares das licenciaturas investigadas, visto que foram identificados apenas dois componentes curriculares que abordam a referida modalidade, sendo um de forma transversal, de caráter obrigatório, e outro de forma específica, de caráter optativo.

Tendo em vista o exposto, torna-se pertinente analisar de que modo tal incipiência se expressa no âmbito do Estágio Supervisionado, espaço destinado à articulação entre teoria e prática na formação inicial docente, categoria analisada na sequência.

- *Categoria 3: Estágio Curricular Supervisionado*

A categoria *Estágio Curricular Supervisionado* (ECS) tem como objetivo investigar se esse componente curricular apresenta um espaço destinado para a educação de jovens e adultos.

O ECS é apresentado, de modo geral, nos PPCs das licenciaturas do IFAM-CMC (2019) como um componente curricular obrigatório voltado à inserção do licenciando no contexto escolar e à compreensão do trabalho docente na Educação Básica, promovendo a articulação entre a formação teórica e a prática pedagógica.

No que se refere à explicitação dos objetivos do ECS, apenas os cursos de LCB e LF apresentam objetivos claramente definidos nos documentos analisados. Na LCB, de acordo com o PPC deste curso, “o estágio tem como objetivo proporcionar aos discentes conhecimentos teórico-práticos compatíveis com a realidade científico-profissional, com a realidade institucional e com a realidade social do educador (discente) em formação [...]” (IFAM, 2019a, p. 42).

Isso indica que o estágio se configura como um espaço formativo essencial para a articulação entre teoria e prática, possibilitando ao licenciando vivenciar o cotidiano educacional e compreender as dinâmicas institucionais. A partir dessa aproximação com a realidade, infere-se que o licenciando possa vir a desenvolver uma postura profissional crítica e reflexiva frente aos desafios da atuação docente, o que se articula ao trecho do PPC que defende a pesquisa-ação como princípio formativo:

É preciso exercer atividades de pesquisa-ação onde os professores em formação inicial possam ir às escolas a fim de conhecer suas rotinas, tempos e espaços, a cultura escolar e suas representações sociais, refletindo e criando alternativas didático-científicas para um contexto educacional real, e não imaginário (IFAM, 2019a, p. 41).

Assim, observa-se que o ECS na Licenciatura em Ciências Biológicas, ao ser orientado pela inserção em contextos reais e pela investigação da prática, amplia as possibilidades de compreensão do trabalho docente para além do espaço acadêmico, favorecendo uma formação mais conectada às exigências concretas do exercício profissional.

Na Licenciatura em Física, o ECS tem como objetivo:

[...] propiciar ao estudante estudo e vivência de situações profissionais, nas diferentes áreas de atuação do físico, preparando-o para o pleno exercício profissional, que propiciem a participação em situações reais de trabalho; atividades de aprendizagem em relacionamento humano, profissional e cultural; ampliação de conhecimentos no campo do trabalho docente; oportunidade para o desenvolvimento de práticas investigativas e avaliativas (IFAM, 2019b, p. 52).

Entende-se que, com base no excerto, o ECS na LF busca possibilitar que o licenciando adquira conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para atuar de maneira qualificada em

diferentes contextos profissionais, articulando vivência prática, desenvolvimento investigativo e compreensão das relações humanas e institucionais no ambiente de trabalho.

Os Projetos Pedagógicos de Curso das Licenciaturas em Química e Matemática limitam-se a transcrever parte do objetivo do estágio previsto na Lei nº 11.788/2008. De acordo com os Projetos Pedagógicos desses cursos, o estágio é considerado “[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos [...]” (IFAM, 2019d, p. 54; IFAM, 2019c, p. 41).

Observa-se que essa transcrição, diferentemente do texto da Lei nº 11.788/2008, é apresentada de forma genérica, sem qualquer menção explícita à modalidade da Educação de Jovens e Adultos. A referida Lei nº 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, define esta atividade como:

[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (Brasil, 2008, art. 1º).

Diante do exposto, percebe-se que embora a EJA seja reconhecida em outros documentos normativos como possível campo de atuação do estágio, tal possibilidade não é explicitada nem operacionalizada nos PPCs do IFAM-CMC analisados.

Quanto aos eixos norteadores do Estágio Supervisionado, esses eixos foram identificados apenas nos PPCs dos cursos de Licenciatura em Química e Matemática, os quais elencam como eixos:

As especificidades do trabalho docente da Educação Básica, nomeadamente, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio; A colaboração a professores experientes, estabelecendo, inclusive, relação com saberes desses docentes para o desenvolvimento de competências para atuar na Educação Básica; O desenvolvimento de uma atitude investigativa articulada ao Trabalho de Conclusão de Curso (monografia); A pesquisa e a intervenção na Educação Básica, pautada na articulação teórico prática, considerando o espaço-tempo escolar e as especificidades do trabalho docente; A produção de conhecimento, considerando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; O favorecimento do processo de integração entre a escola de estágio e o IFAM (IFAM, 2019d, p. 54; IFAM, 2019c, p. 41).

Com base nos eixos elencados acima, infere-se que o componente formativo contribui para a preparação de um futuro professor capaz de atuar de forma reflexiva, crítica e contextualizada, além da articulação entre teoria e prática, fomentando a produção de novos saberes.

O ECS possui carga horária total de 400 horas nas quatro licenciaturas, conforme estabelecido pela Resolução nº 121 - CONSUP/IFAM, de 27 de dezembro de 2021, que aprova as normas que regulamentam o Estágio Curricular Profissional Supervisionado das Licenciaturas do IFAM-CMC, devendo ser realizado em escola pública ou privada, a partir do início da segunda metade do curso – 5º período (IFAM, 2021). Essa carga horária está organizada em quatro etapas, apresentadas no Quadro 11.

Quadro 11 – Etapas de Desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos de Licenciatura do IFAM-CMC

Etapas do Estágio	Carga Horária	Atividades Previstas	Distribuição da Carga Horária
Estágio Supervisionado I – Ensino Fundamental II	100h	Observação	80h:escola-campo
			20h: orientação e socialização em sala
Estágio Supervisionado II – Ensino Fundamental II	100h	Projeto de Intervenção e Regência	80h:escola-campo
			20h: orientação e socialização em sala
Estágio Supervisionado III – Ensino Médio	100h	Observação	80h:escola-campo
			20h: orientação e socialização em sala
Estágio Supervisionado IV – Ensino Médio	100h	Projeto de Intervenção e Regência	80h:escola-campo
			20h: orientação e socialização em sala

Fonte: Adaptado dos PPCs das Licenciaturas (2019)

Todas as etapas do estágio, de acordo com os PPCs das Licenciaturas (2019), mostradas no Quadro 11, devem ser realizadas sob a orientação do Orientador-IFAM, professor pertencente ao quadro docente da instituição em que o licenciando está matriculado, sendo atribuídas a cada etapa 20 horas correspondentes à disciplina Seminário de Estágio.

O Estágio Supervisionado I – Ensino Fundamental II é composto por atividades de observação que devem ser desenvolvidas na escola-campo, incluindo a ambientação institucional, a observação participante em sala de aula e o acompanhamento do trabalho pedagógico coletivo da escola (IFAM, 2021).

O Estágio Supervisionado II – Ensino Fundamental II compreende o acompanhamento do trabalho pedagógico coletivo da escola, planejamento e realização das aulas, além da elaboração e desenvolvimento do projeto de ensino/pesquisa (IFAM, 2021).

O Estágio Supervisionado III – Ensino Médio apresenta organização semelhante à do Estágio Supervisionado I, destinado às atividades de observação na escola-campo, que contemplam a ambientação, a observação participante em sala de aula e o acompanhamento do trabalho pedagógico coletivo (IFAM, 2021).

O Estágio Supervisionado IV – Ensino Médio apresenta organização semelhante à do Estágio Supervisionado II, concentrando-se no planejamento das aulas e do projeto de ensino/pesquisa, e no desenvolvimento dessas atividades na sala de aula (IFAM, 2021).

Apesar de o estágio está estruturado para a educação básica, percebe-se que seus objetivos, eixos e etapas abrangem o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, sem qualquer menção à EJA, modalidade que é reconhecida como parte integrante da educação básica por documentos oficiais como a LDB nº 9.394/96 e o Parecer CNE/CEB nº 11/2000.

Essa ausência se mantém tanto nos PPCs quanto na Resolução nº 121 - CONSUP/IFAM, de 27 de dezembro de 2021, que regulamenta os estágios, o que evidencia que o ECS não apresenta um espaço reservado para a EJA. Essa lacuna compromete a preparação dos licenciandos para atuar nessa modalidade, visto que não apresentam, dentre outras, oportunidades de vivência no contexto dessa modalidade (Silva; Marques; Silva, 2020). Para os autores, é necessário que os PPCs incluam estágios direcionados à EJA, permitindo que os futuros professores compreendam a realidade e os desafios específicos desse campo educativo.

Todavia, segundo Ventura (2012), a vivência na EJA não deve se limitar ao conhecimento descritivo, mas orientar práticas capazes de transformá-la, o que reforça a importância de experiências formativas que aproximem os licenciandos do contexto concreto da EJA.

Nesse contexto analítico acerca da invisibilidade da EJA nas licenciaturas do IFAM-CMC, torna-se pertinente analisar também a produção acadêmica, em especial os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), componente que complementa o estágio ao permitir que os licenciandos articulem teoria, prática pedagógica e investigação científica em um projeto final.

- *Categoria 4: Produção Acadêmica – Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)*

A Categoria *Produção Acadêmica – Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)* tem como objetivo averiguar como a EJA é contemplada nas diretrizes institucionais que orientam a produção das monografias.

O TCC, conforme os Projetos Pedagógicos das Licenciaturas (2019), é um requisito curricular suplementar obrigatório voltado à sistematização de conhecimentos por meio da investigação de um objeto de estudo ou problema.

Nos cursos de LCB, LM e LQ, o TCC deve ter como eixo temático a educação e suas interfaces com áreas afins (IFAM, 2019a; IFAM, 2019c; IFAM, 2019d). Por sua vez, no curso de Licenciatura em Física, o eixo temático do TCC é o ensino de Física e suas interfaces com

áreas afins, destacando-se que o tema da monografia deve estar, obrigatoriamente, "[...] vinculado à formação de professores e/ou ao ensino e à gestão do trabalho pedagógico na Educação Básica, tanto em contextos escolares quanto não escolares [...]" (IFAM, 2019b, p. 50).

O desenvolvimento do TCC, de acordo com os PPCs das Licenciaturas (2019) ocorre sob orientação e avaliação docente, integrando o processo formativo do licenciando. Entre os cursos analisados, somente o de LF apresenta claramente os objetivos do TCC, que são:

I. Propiciar ao estudante experiências acadêmico-científicas de forma a complementar o processo de ensino/aprendizagem, contribuindo assim para o aprimoramento de sua formação profissional; II. Contribuir para uma formação interdisciplinar a partir da contribuição de outros profissionais aos seus conhecimentos teóricos e práticos. III. Constituir momentos de participação em situações reais ou simuladas de vida e trabalho, bem como de potencialização e sistematização de competências e conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação na forma de pesquisa acadêmico-científica (IFAM, 2019, p. 50).

O trecho indica que, no curso de LF, o TCC é uma atividade formativa que complementa o processo de ensino e aprendizagem por meio de experiências acadêmico-científicas. Esse trabalho busca contribuir para o aprimoramento da formação profissional do licenciando, ao favorecer uma perspectiva interdisciplinar e possibilitar a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos.

Além disso, ao buscar envolver o estudante em situações reais, o TCC pode possibilitar a sistematização das competências e dos conhecimentos construídos ao longo da formação, consolidando-se como um espaço de integração entre pesquisa, prática profissional e desenvolvimento formativo.

Todavia, observa-se que não há menção explícita à EJA como eixo temático nos PPCs dos cursos analisados, e nem nos objetivos do TCC do curso de LF, indicando que não há incentivo para a produção de TCCs que contemplem essa modalidade educativa. Nesse viés, Silva, Marques e Silva (2020) ressaltam que, para atuar na EJA, os futuros professores precisam compreender as especificidades e as necessidades formativas dos jovens, adultos e idosos que compõem esse público. Assim, a falta de incentivo à elaboração de TCCs que abordem sobre a EJA inviabiliza a capacidade de reflexão crítica e investigação acadêmica refletidas na produção de conhecimentos voltados para atender às demandas dessa modalidade educativa.

A partir da análise realizada, torna-se pertinente analisar o perfil do egresso das Licenciaturas do IFAM-CMC, uma vez que ele explicita o tipo de profissional que se pretende formar e orienta o percurso acadêmico dos licenciandos, incluindo a realização do TCC. A

análise da categoria seguinte permite compreender se os cursos preveem a formação de professores capacitados para atuar na EJA.

- *Categoria 5: Perfil do Egresso*

A categoria *Perfil do Egresso* busca verificar se as competências e habilidades esperadas para os formandos das licenciaturas, listadas no Quadro 12, contemplam a formação do futuro professor para atuar na EJA.

Quadro 12 – Perfil do Egresso dos Cursos de Licenciatura do IFAM-CMC

Curso	Competências e Habilidades
Licenciatura em Ciências Biológicas	• Formação sólida e generalista em princípios e teorias das Ciências Biológicas e Ciências afins; • Atuação com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; • Compreensão do seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; • Trabalho na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica; • Domínio dos conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; • Relação da linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem; • Promoção das relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; • Identificação de questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; • Consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras; • Atuação na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais; • Participação da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; • Realização de pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros; • Utilização de instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos; • Estudo e compreensão críticos das Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério;

	• Articular os conteúdos da Área de Ciências Biológicas, com os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento de forma multi e interdisciplinar; • Desenvolver práticas inovadoras, com responsabilidade sócio-ambiental, capazes de ampliar e aperfeiçoar sua área de atuação; • Entender o processo histórico de produção do conhecimento das ciências biológicas referente a conceitos/princípios/teorias, relacionando ciência, tecnologia e sociedade e repassando por meio da pesquisa-ação às escolas conhecimentos de caráter tecnológico e de sustentabilidade; • Desenvolver a docência baseando-se na realidade regional e nacional, priorizando as especificidades da Região Amazônica.
Licenciatura em Física	• Dominar princípios fundamentais da Física clássica e moderna e suas relações com as novas tecnologias; • Compreender fenômenos e processos físicos a luz dos princípios fundamentais da física, reconhecendo seus domínios e validade; • Formular e resolver problemas físicos teóricos, matemáticos e instrumentais; • Desenvolver uma conduta ético-profissional responsável, percebendo a Física como agente (re)formulador de saberes e valores humanos e científicos; • Atuação com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; • Compreensão do seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; • Trabalho na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica; • Domínio dos conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; • Relação da linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem; • Promoção das relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; • Identificação de questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; • Consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras; • Atuação na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais; • Participação da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; • Realização de pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros; • Utilização de instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos; • Estudo e compreensão críticos das Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério. • Perceber a Ciência como conhecimento desenvolvido em diferentes contextos histórico-político-culturais, estabelecendo articulação com a prática pedagógica;

	• Utilizar o conhecimento matemático como suporte para o entendimento dos fenômenos naturais associados aos modelos físicos para promover uma prática pedagógica atualizada, estimulante e contextualizada; • Saber utilizar os diversos métodos científicos (experimentais) e recursos tecnológicos (informática) a luz das teorias pedagógicas de modo reflexivo; • Dominar a linguagem científica, utilizando-a para relacionar a Física a outras áreas do saber de forma transdisciplinar ou interdisciplinar; • Compreender problemas amazônicos no campo da Física, estimulando a pesquisa e/ou realização de projetos, buscando desenvolver nos alunos a prática da investigação científica e socializando os resultados; • Disseminar a Ciência em diferentes instâncias sociais e no ensino escolar formal; • Despertar o interesse pelo conhecimento da Física potencializando novas vocações científicas.
Licenciatura em Matemática	• Promover práticas educativas a partir de conteúdos e conhecimentos básicos contextualizados, tendo em vista a natureza histórica e social da construção do conhecimento; • Compreender o modo de produção próprio da Matemática - origens, processos formais, aplicações e inserção cultural; • Utilizar as tecnologias da informação e comunicação em harmonia com outros materiais de apoio didático e procedimentos pedagógicos que favoreçam a aprendizagem significativa da Matemática; • Trabalhar de forma integrada com os professores das diversas áreas do conhecimento, contribuindo de maneira efetiva com a proposta pedagógica da instituição e a aplicação multidisciplinar da matemática; • Aplicar os pressupostos da Psicologia Cognitiva de modo a propiciar o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático de seus alunos sem perda do rigor necessário ao desenvolvimento formal dos conteúdos; • Utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos.
Licenciatura em Química	• Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; • Compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; • Trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica; • Dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; • Relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem; • Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; • Identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; • Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras; • Atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais; • Participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

	• Realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros; • Utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de Conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos; • Estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério. Parágrafo único. Os professores indígenas e aqueles que venham a atuar em escolas indígenas, professores da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, dada a particularidade das populações com que trabalham e da situação em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão: - promover diálogo entre a comunidade junto a quem atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios da cultura local; - atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes.
--	---

Fonte: Adaptado dos PPCs das Licenciaturas (2019)

As competências e habilidades, listadas no Quadro 12, apresentam convergência no que se refere às dimensões pedagógicas, éticas e sociais. Nas Licenciaturas em Ciências Biológicas, Física e Química, observa-se a recorrência de competências relacionadas à atuação ética e comprometida com a construção de uma sociedade justa, ao domínio dos conteúdos específicos e pedagógicos, ao trabalho interdisciplinar e à promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades da Educação Básica.

Também é comum entre esses cursos a valorização da pesquisa como princípio formativo, expressa na realização de investigações sobre a realidade sociocultural dos estudantes, nos processos de ensinar e aprender e na reflexão sobre a própria prática docente. Além disso, há ênfase na gestão e organização das instituições de Educação Básica, na participação no projeto pedagógico e na compreensão crítica das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Embora a Licenciatura em Matemática apresente um conjunto mais reduzido de competências, ela também compartilha elementos comuns, como o uso de tecnologias da informação e comunicação, a contextualização dos conhecimentos, o trabalho interdisciplinar e a utilização da pesquisa como instrumento de reflexão da prática docente.

Já as diferenças entre os perfis do egresso estão relacionadas às especificidades de cada área do conhecimento. A Licenciatura em Ciências Biológicas destaca competências vinculadas à sustentabilidade, à responsabilidade socioambiental e às especificidades da Região Amazônica. Já a Licenciatura em Física enfatiza fortemente o domínio dos fundamentos da Física clássica e moderna, o uso da linguagem científica, a resolução de problemas e a disseminação da ciência em diferentes contextos sociais.

A Licenciatura em Matemática, por sua vez, concentra-se em competências mais diretamente relacionadas ao raciocínio lógico-matemático, à natureza histórica e social do conhecimento matemático e à aplicação de pressupostos da Psicologia Cognitiva no ensino. No caso da Licenciatura em Química, além das competências pedagógicas comuns às demais, destaca-se a presença de um parágrafo específico voltado à atuação em contextos indígenas, do campo e quilombolas, reforçando a dimensão intercultural da formação docente.

No entanto, no que se refere à EJA, não há menção explícita à EJA nos perfis de egresso analisados. Há apenas referências indiretas quando os documentos mencionam a atuação com estudantes da Educação Básica que não tiveram acesso à escolarização na idade própria, diferentes faixas geracionais (IFAM, 2019a; IFAM, 2019b, IFAM, 2019d) e com sujeitos “[...] em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica” (IFAM, 2019d, p. 44).

Entretanto, tais indicações permanecem genéricas e não asseguram, de forma clara, a preparação específica do futuro professor para atuar na modalidade EJA, constatação que à luz do que discutem Soares e Pedroso (2016), pode ser relacionada a ausência de parâmetros oficiais que orientem a construção do perfil profissional do professor da Educação de Jovens e Adultos. Na falta desses referenciais, os Projetos Pedagógicos das Licenciaturas tendem a organizar o perfil do egresso a partir de competências e habilidades amplas e comuns à Educação Básica, sem explicitar elementos formativos voltados às especificidades da EJA.

A análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura do IFAM-CMC, portanto, evidencia que a EJA é abordada de modo incipiente, uma vez que é mencionada apenas na categoria *Objetivos da Formação Docente*, no objetivo geral do curso da Licenciatura em Matemática e na categoria *Matriz Curricular*, na disciplina obrigatória *Organização e Legislação da Educação Brasileira*, presente em todas as licenciaturas, e na disciplina optativa *Educação de Jovens e Adultos*, presente nos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Química. Nas demais categorias, observam-se referências implícitas ou a ausência de menções à EJA.

É nesse contexto que se torna fundamental avançar para a próxima subseção, dedicada à análise dos TCCs dos egressos das Licenciaturas do IFAM-CMC. Ao examinar essas produções acadêmicas, busca-se compreender o lugar que a EJA ocupa nos referidos trabalhos.

3.2 A Educação de Jovens e Adultos nos Trabalhos de Conclusão das Licenciaturas do IFAM-CMC

Esta subseção tem como objetivo examinar o lugar que a EJA ocupa nos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de formação inicial de professores do IFAM-CMC. Nesse sentido, tais trabalhos foram selecionados por representarem a síntese do processo formativo. Compreende-se que essas monografias evidenciam as concepções pedagógicas, os interesses temáticos e as articulações entre teoria e prática desenvolvidas pelos licenciandos.

A base de dados utilizada para a realização da pesquisa foi o Repositório Institucional do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), banco oficial digital e público de monografias desenvolvidas e defendidas pelos egressos das licenciaturas, dentre outras produções acadêmicas. Essa plataforma apresenta metadados, ou seja, informações descritivas associadas a cada trabalho, como título, autor, ano de defesa, curso, orientador e palavras-chave, o que facilita a localização, a seleção e a organização dos TCCs a serem analisados.

O recorte temporal estabelecido compreende o período de 2014 a 2024, correspondente à vigência do atual Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), que tem caráter normativo e orientador das políticas públicas educacionais no país que incluem metas referentes à Educação de Jovens e Adultos e à formação inicial de professores.

Após a aplicação do recorte temporal estabelecido, foram obtidos 135 trabalhos de conclusão de curso defendidos, pertencentes as quatro licenciaturas, conforme o Quadro 13.

Quadro 13 – Quantidade de Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Licenciatura do IFAM-CMC disponíveis no período de 2014 a 2024

Curso	Quantidade de trabalhos de conclusão de curso disponíveis
Licenciatura em Ciências Biológicas	65
Licenciatura em Química	57
Licenciatura em Matemática	7
Licenciatura em Física	6
Total: 135	

Fonte: Adaptado do Repositório Institucional do IFAM¹

Observa-se que os cursos de Ciências Biológicas e Química, de acordo com os dados apresentados no Quadro 13, concentram os maiores números de TCCs disponíveis no repositório virtual, enquanto os cursos de Matemática e Física apresentam menos trabalhos

¹ Link de acesso: http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/?locale=pt_BR

disponíveis. A opção por incluir todas as licenciaturas teve o objetivo de proporcionar uma visão abrangente da produção acadêmica dos cursos de formação inicial do campus, permitindo identificar o lugar da EJA nas monografias.

Após a obtenção dos 135 TCCs, foram aplicados os seguintes descritores: “Educação de Jovens e Adultos”, “EJA”, “Jovens e Adultos”, “PROEJA” e “Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos”, buscando sua ocorrência no título, no resumo e nas palavras-chave de cada trabalho.

Em seguida, esses termos foram filtrados também no corpo das monografias, com o objetivo de verificar sua ocorrência ao longo dos textos. Procedeu-se, assim, à análise das origens desses trabalhos, dos objetivos, da metodologia, dos resultados e das considerações finais de cada TCC.

A partir da aplicação desses critérios, constatou-se que, dos 135 trabalhos obtidos, apenas sete abordam sobre a EJA, listados no Quadro 14.

Quadro 14 – Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Licenciatura do IFAM-CMC que mencionam a EJA

Nome do Autor (a)	Título do Trabalho	Curso	Ano de Publicação
Luis Fhernando Mendonça da Silva	Perfil dos estudantes de EJA em uma escola de Manaus: um estudo de caso	Licenciatura em Química	2018
Francisco Claudemir de Oliveira	A Educação Ambiental no Contexto de uma Escola de Educação de Jovens e Adultos - EJA: Inquietações e Desafios	Licenciatura em Ciências Biológicas	2019
Harley Pereira da Fonseca	O uso do jogo didático no ensino de química para alunos do ensino médio de uma escola pública: cartas da tabela periódica	Licenciatura em Química	2021
Flávio de Mattos Ribeiro Neto	Atividades práticas ressaltando aspectos químicos estruturais por meio do uso das plantas alimentícias não convencionais (PANC)	Licenciatura em Química	2021
Thiago Gomes Costa	O ensino de química e a temática meio ambiente no PROEJA: uma abordagem na pedagogia histórico crítica	Licenciatura em Química	2021
Maria Isabel Menezes Rolleri	Desigualdade de Moradias e o Ensino da Matemática: Uma Estratégia para o Ensino de Jovens e Adultos - EJA	Licenciatura em Matemática	2021
Antônio de Andrade França Júnior	Contribuições da abordagem CTS no ensino de química: uma possibilidade para a educação de jovens e adultos	Licenciatura em Química	2023

Fonte: Adaptado das monografias de Silva (2018), Oliveira (2019), Fonseca (2021), Neto (2021), Costa (2021), Rolleri (2021) e Junior (2023)

Os TCCs que abordam sobre a EJA, apresentados no Quadro 14, são, em sua maioria, de egressos do curso de Licenciatura em Química, com a identificação de cinco trabalhos. Em contraste, as licenciaturas em Ciências Biológicas e Matemática apresentam apenas um trabalho, enquanto na Licenciatura em Física não tem qualquer trabalho sobre a EJA.

Em relação às origens dos trabalhos, apenas quatro deles apresentam essa informação de forma explícita. O trabalho *Perfil dos estudantes de EJA em uma escola de Manaus: um estudo de caso*, de Silva (2018), originou-se da vivência no estágio supervisionado na EJA. O autor afirma que: “[...] como estávamos inseridos dentro de um campo do EJA que foi proporcionado a partir da atuação no estágio supervisionado, resolvemos aprofundar as reflexões acerca dessa modalidade de ensino” (Silva, 2018, p. 15).

De forma semelhante, o estudo *Desigualdade de Moradias e o Ensino da Matemática: Uma Estratégia para o Ensino de Jovens e Adultos – EJA*, de Roller (2021) também teve suas origens na vivência do estágio na EJA. A autora afirma que a intenção do projeto de pesquisa surgiu a partir da:

[...] observação das dificuldades dos alunos em associar a matemática à realidade, estes quando se tratava de resolver questões contextualizadas não conseguiam pensar além de fórmulas matemáticas, e com isso não conseguiam ver a importância da matemática em suas vidas (Roller, 2021, p. 48).

O trabalho *Contribuições da abordagem CTS no ensino de química: uma possibilidade para a educação de jovens e adultos*, de Júnior (2023) também teve origem nas vivências, assim como os trabalhos anteriores, mas relacionadas às disciplinas de ECS e ao Programa Residência Pedagógica (PRP). Conforme o autor: “[...] através de observações e intervenções em sala de aula, observou-se a preocupação de desenvolver atividades adaptadas e próprias para o público da EJA, bem como, a necessidade de corroborar em sua formação cidadã” (Júnior, 2023, p. 13).

O trabalho *O uso do jogo didático no ensino de química para alunos do ensino médio de uma escola pública: cartas da tabela periódica*, de Fonseca (2021), surgiu durante a realização do componente curricular Instrumentação para o Ensino de Química, do curso de Licenciatura em Química do IFAM–CMC.

A disciplina, além de apresentar metodologias voltadas ao ensino em sala de aula, proporcionava experiências com estratégias diferenciadas, como jogos didáticos e metodologias ativas. Foi nesse contexto, segundo o autor, que nasceu “[...] a ideia da construção e elaboração do jogo de cartas da tabela periódica, que teve seu início na instituição

e posteriormente aplicado na sala com os alunos, na disciplina estágio supervisionado do IFAM (Fonseca, 2021, p. 31).

Quanto aos objetivos dos trabalhos analisados, estes estão apresentados no Quadro 15.

Quadro 15 – Objetivos dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Licenciatura do IFAM-CMC analisados

Título do Trabalho	Objetivo Geral	Objetivos Específicos
Perfil dos estudantes de EJA em uma escola de Manaus: um estudo de caso	Compreender o perfil dos estudantes de EJA na Escola Central	➤ Realização de levantamento histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e em Manaus; ➤ Construir o perfil do estudante de EJA no lócus da pesquisa.
A Educação Ambiental no Contexto de uma Escola de Educação de Jovens e Adultos - EJA: Inquietações e Desafios	Compreender as percepções por meio das representações ambientais manifestadas pelos discentes de uma escola de jovens e adultos de Manaus-AM	➤ Contribuir para minimizar os problemas ambientais amazônicos; ➤ Colaborar para a formação emancipatória do homem da região.
O uso do jogo didático no ensino de química para alunos do ensino médio de uma escola pública: cartas da tabela periódica	Criar e aplicar um jogo didático, para auxiliar os professores e alunos no ensino de química, facilitando a compreensão dos conteúdos abordados em sala de aula, mais especificamente elementos químicos da tabela periódica.	➤ Compreender a utilização dos jogos didáticos em sala de aula; ➤ Ampliar o conhecimento sobre química, utilizando os jogos didáticos como ferramenta facilitadora; ➤ Incentivar o aluno a pesquisa relacionando o conteúdo abordado; ➤ Identificação dos elementos químicos e suas características através do jogo.
Atividades práticas ressaltando aspectos químicos estruturais por meio do uso das plantas alimentícias não convencionais (PANC)	Construir uma proposta de ensino de química que ressalte a relação da composição da matéria com as Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANC)	➤ Avaliar o conhecimento dos alunos da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio, acerca das PANC; ➤ Desenvolver uma aula que relacione o modelo atômico de Rutherford-Bohr com os nutrientes das PANC; ➤ Estabelecer atividades diferenciadas que proporcionem a utilização das PANC tanto na alimentação como nas práticas de ensino
O ensino de química e a temática meio ambiente no PROEJA: uma abordagem na pedagogia histórico crítica	Analisar o ensino de química e sua interface com a temática do meio ambiente no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) por meio da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).	➤ Identificar a presença da temática meio ambiente nos documentos normativos do ensino; ➤ Identificar as concepções dos discentes do Proeja relacionadas ao meio ambiente; ➤ Analisar uma intervenção educativa no Proeja fundamentada na Pedagogia Histórico Crítica.
Desigualdade de Moradias e o Ensino da Matemática: Uma Estratégia para o Ensino de Jovens e Adultos - EJA	Contribuir para que os alunos revisem conteúdos abordados ao longo do ano, assim como despertar o interesse dos alunos	➤ Possibilitar a melhor compreensão dos assuntos abordados ao longo do ano;

	pela disciplina de matemática e por questões sociais.	➤ Proporcionar aos alunos um espírito de responsabilidade; ➤ Manifestar no aluno, o senso crítico em relação a questões sociais.
Contribuições da abordagem CTS no ensino de química: uma possibilidade para a educação de jovens e adultos	Investigar as contribuições da abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) no ensino de química, identificando como essa abordagem pode enriquecer a aprendizagem e a prática educativa na Educação de Jovens e Adultos.	➤ Mapear e sintetizar a literatura existente através da plataforma do Google Acadêmico, sobre a abordagem CTS no ensino de química, com foco especial nas práticas pedagógicas direcionadas à Educação de Jovens e Adultos; ➤ Analisar como a abordagem CTS está sendo utilizada no processo de ensino e aprendizagem em química na EJA.

Fonte: Adaptado das monografias de Silva (2018), Oliveira (2019), Fonseca (2021), Neto (2021), Costa (2021), Roller (2021) e Junior (2023)

Nos objetivos gerais das monografias identificadas, apresentados no Quadro 15, a EJA é abordada de diferentes formas. O trabalho *Perfil dos estudantes de EJA em uma escola de Manaus: um estudo de caso*, tem como objetivo geral “[...] compreender o perfil dos estudantes de EJA na Escola Central [...]” (Silva, 2018, p. 16). Já o estudo *A Educação Ambiental no Contexto de uma Escola de Educação de Jovens e Adultos - EJA: Inquietações e Desafios* busca “[...] compreender as percepções por meio das representações ambientais manifestadas pelos discentes de uma escolar de jovens e adultos de Manaus-Am [...]” (Oliveira, 2019, p. 16).

Nota-se que esses trabalhos têm como foco a EJA, mas a partir de perspectivas distintas: Enquanto o trabalho de Silva (2018) centra-se na caracterização do perfil dos estudantes, o estudo de Oliveira (2019) direciona sua análise para as percepções dos discentes da EJA.

O trabalho *O ensino de química e a temática meio ambiente no PROEJA: uma abordagem na pedagogia histórico crítica*, tem como objetivo geral “[...] analisar o ensino de química e sua interface com a temática do meio ambiente no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) por meio da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)” (Costa, 2021, p. 17).

Já o estudo *Contribuições da Abordagem CTS no Ensino de Química: uma possibilidade para a Educação de Jovens e Adultos*, visa “[...] investigar as contribuições da abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) no ensino de química, identificando como essa abordagem pode enriquecer a aprendizagem e a prática educativa na Educação de Jovens e Adultos” (Júnior, 2023, p. 16).

Ambos os trabalhos buscam investigar de que forma determinadas abordagens pedagógicas podem contribuir para a aprendizagem de Química. A diferença entre eles está no

enfoque dos autores: Costa (2021) centra-se na relação entre o ensino de química e a temática ambiental no PROEJA, enquanto Júnior (2023) nas contribuições da abordagem CTS para o ensino de química na EJA.

O trabalho *Atividades práticas ressaltando aspectos químicos estruturais por meio do uso das plantas alimentícias não convencionais (PANC)* tem como objetivo geral "[...] construir uma proposta de ensino de química que ressalte a relação da composição da matéria com as Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANC) [...]" (Neto, 2021, p. 16). Já o estudo *O Uso do Jogo Didático no Ensino de Química para Alunos do Ensino Médio de uma Escola Pública: Cartas da Tabela Periódica* busca "[...] criar e aplicar um jogo didático, para auxiliar os professores e alunos no ensino de química, facilitando a compreensão dos conteúdos abordados em sala de aula, mais especificamente elementos químicos da tabela periódica" (Fonseca, 2021, p. 17).

O trabalho *Desigualdade de Moradias e o Ensino da Matemática: uma estratégia para o Ensino de Jovens e Adultos – EJA*, por sua vez, pretende "[...] contribuir para que os alunos revisem conteúdos abordados ao longo do ano, assim como despertar o interesse dos alunos pela disciplina de matemática e por questões sociais (Rolleri, 2021, p. 12).

Essas três monografias buscam facilitar o processo de aprendizagem dos estudantes, mas com ênfases diferentes. O trabalho de Neto (2021) centra-se na contextualização do conteúdo de Química por meio das PANC, enquanto o estudo de Fonseca (2021) enfatiza a utilização de um jogo didático. Já a monografia de Rolleri (2021) foca na revisão de conteúdos já estudados.

Quanto aos objetivos específicos, o trabalho de Silva (2018) concentra-se no levantamento histórico da EJA no Brasil e no contexto local e à construção do perfil discente. Já na monografia de Oliveira (2019), os objetivos voltam-se para a minimização de problemas ambientais amazônicos e para a formação emancipatória dos discentes.

Os trabalhos de Fonseca (2021) e Neto (2021) centram-se no ensino de Química, mas os autores apresentam enfoques distintos: Fonseca foca na compreensão do uso de recursos didáticos na sala de aula, a ampliação do conhecimento em química e a identificação dos elementos químicos por meio dos jogos, além do incentivo à pesquisa, enquanto Neto visa avaliar o conhecimento dos alunos da EJA sobre as PANC e desenvolver atividades pedagógicas que integrem conceitos de Química, como o modelo atômico, à utilização prática das plantas na alimentação e no ensino.

Já os trabalhos de Rolleri (2021), Costa (2021) e Júnior (2023) apresentam objetivos mais variados. Na monografia de Rolleri (2021), os objetivos concentram-se na compreensão

dos conteúdos, no desenvolvimento do senso de responsabilidade e no estímulo ao senso crítico dos alunos. Já no estudo de Costa (2021), os objetivos visam identificar a presença da temática ambiental na legislação educacional, compreender as concepções dos alunos do PROEJA e avaliar uma intervenção pedagógica. O trabalho de Júnior (2023), por sua vez, busca realizar uma revisão de literatura sobre a abordagem CTS no ensino de Química e analisar sua aplicação prática na EJA.

A partir desses diferentes objetivos, observa-se que os autores adotaram diferentes metodologias, listadas no Quadro 16.

Quadro 16 – Metodologias dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Licenciatura do IFAM-CMC analisados

Título do Trabalho	Metodologia
Perfil dos estudantes de EJA em uma escola de Manaus: um estudo de caso	➤ Observação participante ➤ Aplicação de questionário ➤ Entrevista
A Educação Ambiental no Contexto de uma Escola de Educação de Jovens e Adultos - EJA: Inquietações e Desafios	➤ Diálogo com a gestão da instituição para apresentação da proposta de trabalho ➤ Planejamento da proposta em articulação com a pedagoga e os demais sujeitos envolvidos ➤ Palestra ➤ Produção de desenhos pelos alunos
O uso do jogo didático no ensino de química para alunos do ensino médio de uma escola pública: cartas da tabela periódica	➤ Construção, elaboração do jogo ➤ Regência em sala de aula, em consonância com o plano de ensino da instituição, com a elaboração prévia dos planos de aula. ➤ Aplicação de questionário diagnóstico ➤ Aplicação do jogo ➤ Aplicação de questionário avaliativo
Atividades práticas ressaltando aspectos químicos estruturais por meio do uso das plantas alimentícias não convencionais (PANC)	➤ Aplicação de questionário prévio ➤ Aula teórica com exposição de imagens sobre PANC ➤ Degustação de um alimento a base de PANC ➤ Abordagem teórico-prática de Química ➤ Aplicação do questionário avaliativo
O ensino de química e a temática meio ambiente no PROEJA: uma abordagem na pedagogia histórico crítica	➤ Observação ➤ Questionário diagnóstico ➤ Produção de fanzines
Desigualdade de Moradias e o Ensino da Matemática: Uma Estratégia para o Ensino de Jovens e Adultos - EJA	➤ Pesquisa sobre o tema “desigualdade de moradias” e análise sobre como a matemática está sendo aplicada nas diversas tipologias de moradias existentes no Brasil ➤ Construção de maquete sobre alguma moradia ➤ Realização de uma feira escolar
Contribuições da abordagem CTS no ensino de química: uma possibilidade para a educação de jovens e adultos	➤ Levantamento e análise de artigos publicados em periódicos nacionais, indexados na base de dados Google Acadêmico

Fonte: Adaptado das monografias de Silva (2018), Oliveira (2019), Fonseca (2021), Neto (2021), Costa (2021), Rolleri (2021) e Junior (2023)

O trabalho de Silva (2018), conforme apresentado no Quadro 16, utiliza observação participante, questionário e entrevista, metodologias voltadas à coleta de dados e à caracterização do público da EJA. De forma semelhante, o estudo de Costa (2021) também recorre à observação e ao questionário diagnóstico, mas para uma aproximação investigativa com o contexto da EJA antes da realização das atividades propostas.

Os estudos de Oliveira (2019), Fonseca (2021), Neto (2021), Rolleri (2021), assim como Costa (2021), apresentam tanto metodologias de caráter diagnóstico e investigativo, como observação, entrevistas, questionários e análise de concepções dos estudantes, quanto metodologias baseadas no planejamento e execução de atividades didáticas, como palestras, produção de desenhos, construção e aplicação de jogos, aulas teóricas com recursos visuais, degustação de alimentos à base de PANC, abordagem teórico-prática de química, construção de maquetes, realização de feira escolar e produção de fanzines.

Já o estudo de Junior (2023) se diferencia dos demais ao adotar uma metodologia exclusivamente bibliográfica, baseada no levantamento e análise de artigos em periódicos nacionais na base Google Acadêmico, sem realização de atividades diretamente com estudantes da EJA.

A partir das metodologias empregadas, observa-se que os estudos produziram resultados variados. No trabalho de Silva (2018), verificou-se que a maioria da turma é composta por jovens do sexo masculino, solteiros e sem vínculo formal de trabalho, que se afastaram da escola por fatores familiares, pedagógicos, emocionais e de gênero, retornando motivados pela conclusão do ensino médio, pela inserção e exigência no mercado de trabalho e pela continuidade dos estudos.

No entanto, o autor problematiza o uso do termo “evasão”, ao destacar que ele tende a responsabilizar o estudante pela saída da escola, quando, na realidade, esse processo envolve diferentes formas de exclusão social, institucional e política, que vão além da responsabilidade individual do aluno (Silva, 2018).

O autor ainda destaca:

Vale ressaltar a importância do professor nesse contexto, pois este deve estar preparado para compreender que os alunos adultos já tiveram uma vasta experiência de vida, muitos deles com dificuldades maiores para concentrar-se e, acima de tudo, perceber que eles carregam consigo uma história de vida que deve ser respeitada [...] (Silva, 2018, p. 48).

Essa perspectiva reforça a necessidade de o professor conhecer os perfis dos estudantes, reconhecendo que eles trazem consigo aprendizagens acumuladas ao longo da vida, as quais

não devem ser desperdiçadas, mas incorporadas ao processo educativo (Freire, 1996; 2013). Compreender e respeitar a experiência de vida dos alunos, portanto, não é apenas uma questão ética, mas também um elemento essencial para promover uma aprendizagem significativa e transformadora.

Os trabalhos que abordam temáticas socioambientais apresentam convergência ao evidenciar a capacidade dos estudantes da EJA de identificar problemas concretos de sua realidade. No trabalho de Oliveira (2019), os resultados mostram que os discentes reconhecem o acúmulo de lixo em áreas próximas às moradias e igarapés como principal problema ambiental, apontando soluções relacionadas à conscientização, políticas públicas e ações diretas.

O autor afirma que:

Os problemas ambientais apresentados pelos discentes por meio de suas representações são importantes para a diminuição de impactos ambientais, pois leva o indivíduo à reflexão sobre o ciclo vital da vida, trazendo melhorias à situação ambiental e garantindo um futuro para as gerações posteriores [...] (Oliveira, 2019, p. 45).

De forma semelhante, no trabalho de Costa (2021), os resultados indicam que os estudantes atribuem importância à educação ambiental, reconhecem ações institucionais e compreendem a responsabilidade ambiental como coletiva, ainda que haja diferenças na profundidade da articulação entre conteúdos de Química e a temática ambiental ao longo do tempo analisado.

Ao comparar os resultados dos trabalhos de Fonseca (2021) e Neto (2021), observa-se que ambos utilizam estratégias práticas no ensino de Química, porém com resultados diferentes. No estudo de Fonseca (2021, p. 28), “[...] desenvolvido no ensino médio na turma da EJA [...]” o questionário prévio evidenciou dificuldades dos estudantes na compreensão dos elementos da tabela periódica e na relação dos conteúdos com o cotidiano, além de uma divisão quanto ao interesse pela disciplina. Após a aplicação do jogo didático, os resultados indicaram maior reconhecimento da Química no dia a dia, facilitação da fixação do conteúdo e interesse dos alunos pelo uso de metodologias lúdicas em outros temas da disciplina.

Já no trabalho de Neto (2021), os resultados não apontam dificuldades conceituais iniciais, mas sim o desconhecimento dos alunos sobre as Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANC) e suas propriedades nutricionais. A proposta pedagógica demonstrou que o uso das PANC possibilitou contextualizar conceitos químicos, relacionando os nutrientes

à composição da matéria e ampliando as possibilidades de integração entre teoria e prática no ensino de Química.

No estudo de Rolleri (2021) os resultados evidenciam o envolvimento e a dedicação dos alunos a partir da construção e exposição das maquetes, atividade que mobilizou não apenas a turma, mas também a comunidade escolar. A autora destaca que a realização da exposição possibilitou alcançar os objetivos propostos, ressaltando a importância do compromisso, da responsabilidade e da participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

Para a autora

O projeto que criamos, me mostrou a importância de não desistir de nossos alunos, que cada pessoa tem sua própria personalidade e cabe ao professor desvendar a melhor estratégia para ensinar, a construção do conhecimento vem através das trocas de experiências entre o professor e seus alunos. A teoria da experiência mediada abriu meus olhos para essa ligação que surge entre o mediador e o mediado, em buscar a melhor maneira de construir um aprendizado significativo [...] (Rolleri, 2021, p. 54).

Essa visão corrobora a perspectiva de Freire (1996), segundo o qual o professor deve promover o diálogo, a reflexão crítica e trocas de saberes, atuando como mediador do processo de ensino-aprendizagem. Assim como Rolleri, Freire também destaca a importância de valorizar a experiência de vida do aluno e organizar o ensino de maneira a tornar a aprendizagem significativa, participativa e transformadora.

Por fim, o trabalho de Junior (2023) a utilização do movimento CTS como recurso de ensino nas aulas de química contribui de forma significativa para melhor compreensão dos conceitos da química pelos estudantes da EJA. Para o autor

[...] a abordagem CTS representa mais do que uma simples adição ao ensino de química, ela pode ser uma transformação paradigmática que alinha a educação à evolução das necessidades sociais e individuais. Sua aplicação na EJA não é apenas uma possibilidade, mas uma necessidade urgente para garantir a formação de adultos críticos, ativos e preparados para os desafios do século XXI. Portanto, o comprometimento com a continuidade e a expansão de práticas de ensino CTS na EJA deve ser visto como um investimento essencial no capital humano e social de nossa sociedade (Junior, 2023, p. 39).

Em termos gerais, nos TCCs que mencionam a EJA, como nos trabalhos de Fonseca (2021), Neto (2021), Rolleri (2021) e Costa (2021), há predominância da sua abordagem no contexto pedagógico. No texto de Júnior (2023), a EJA aparece como foco central, porém em termos teóricos, não práticos. Apenas uma parcela menor das produções assume a EJA como foco central de investigação prática, concentrando-se na análise dos perfis dos estudantes (Silva, 2018) e em suas percepções (Oliveira, 2019).

À luz da análise dos Projetos Pedagógicos e dos Trabalhos de Conclusão de Curso realizada nessa seção, constata-se que a EJA é abordada de forma incipiente na formação inicial de professores do IFAM-CMC. Nos PPCs, a EJA aparece apenas nas categorias *Objetivos da Formação Docente*, no objetivo geral da Licenciatura em Matemática e *Matriz Curricular*, na disciplina obrigatória *Organização e Legislação da Educação Brasileira*, presente em todas as licenciaturas, e na disciplina optativa *Educação de Jovens e Adultos*, presente nos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Química.

Quanto às monografias, dos 135 trabalhos de conclusão de curso obtidos após a aplicação do recorte temporal e dos descritores estabelecidos, verificou-se que a EJA ocupa lugar apenas em sete estudos, nos quais predomina sua abordagem como contexto pedagógico.

É nesse contexto que se torna fundamental avançar para a próxima seção, dedicada à análise do Estágio Supervisionado como momento crucial na preparação dos futuros professores para atuar na EJA, uma vez que possibilita ao licenciando vivenciar a realidade desse campo educativo.

4 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Esta seção tem como objetivo analisar o Estágio Supervisionado como espaço formativo essencial na constituição da identidade docente a partir da experiência no âmbito do PROEJA, e está estruturada em duas subseções. A primeira discute como o estágio pode ser um momento formativo para os futuros professores que irão atuar na Educação de Jovens e Adultos.

Já a segunda apresenta um relato de experiência sobre o estágio realizado em duas turmas do Curso Técnico em Mecânica na modalidade PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus Manaus Centro (IFAM-CMC).

4.1 Estágio Supervisionado: contribuições para a construção da identidade do professor da Educação de Jovens e Adultos

O Estágio Supervisionado é um componente curricular presente na matriz curricular dos cursos de licenciatura, configurando-se como uma experiência formativa de natureza prática, na qual o licenciando tem a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar (Zancul, 2011). Por meio dessa vivência, o futuro professor passa a conhecer, de maneira concreta, a organização administrativa e pedagógica da escola, as relações estabelecidas entre gestores, professores e alunos, bem como as normas, as rotinas e os desafios existentes no cotidiano escolar.

A experiência em sala de aula também possibilita a observação e a participação no planejamento das atividades, nas estratégias de ensino, na gestão da turma e nos processos de avaliação, contribuindo de forma significativa para a construção de sua formação profissional.

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, responsável por instituir as DCNs para a formação inicial docente, o estágio deve possibilitar ao licenciando a articulação gradual entre os fundamentos teóricos da sua formação com a sua aplicação prática no contexto educacional, iniciando-se pela observação e avançando para a intervenção direta em sala de aula, preferencialmente em instituições públicas de educação básica (Brasil, 2024).

Essa Resolução aponta o estágio como um percurso formativo progressivo, organizado em etapas. O licenciando não começa atuando diretamente como professor, mas, primeiro, se aproxima da realidade escolar por meio da observação do funcionamento da escola, das aulas, do comportamento dos alunos e das decisões pedagógicas do docente responsável.

Com o avanço do estágio, o licenciando passa a assumir um papel mais ativo, participando do planejamento, colaborando nas atividades pedagógicas e, gradualmente, realizando intervenções em sala de aula.

Scalabrin e Molinari (2013) destacam que o contato direto com a prática possibilita ao estagiário atribuir maior sentido aos conceitos teóricos, uma vez que esses saberes são compreendidos e reinterpretados a partir das situações reais vivenciadas na sala de aula. Quando o licenciando entra em contato com situações reais do cotidiano escolar, como a diversidade dos alunos, as dificuldades de aprendizagem e as decisões pedagógicas que precisam ser tomadas, os conceitos teóricos deixam de ser ideias abstratas e passam a ganhar significado concreto. Essa vivência permite que o estagiário reflita sobre a aplicabilidade dos conhecimentos estudados, percebendo limites, possibilidades e adaptações necessárias à realidade escolar.

Pimenta (1996, p. 63), compreende o estágio como uma “atividade teórica (de conhecimento e estabelecimento de finalidades) na formação do professor. Uma atividade instrumentalizadora da práxis (atividade teórica e prática) educacional, da transformação da realidade existente”. Essa concepção indica que o estágio ultrapassa a ideia de um simples “aprender fazendo”, constituindo-se como um espaço de mobilização de saberes teóricos e práticos, que contribui para que o futuro professor planeje, atue e transforme a realidade educacional de forma consciente e intencional.

Pimenta e Lima (2006) afirmam que a teoria fornece subsídios analíticos ao professor para a compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais em que sua prática docente ocorre, além de favorecer a reflexão sobre sua própria condição profissional, permitindo a intervenção transformadora nesses contextos.

Entretanto, é na prática que esses referenciais teóricos são confrontados e ressignificados. Conforme Santos e Silva (2022), a prática orientada teoricamente permite aos licenciandos compreender a complexidade da realidade social e escolar, ao mesmo tempo em que suscita problematizações que impulsionam à retomada e à ressignificação das teorias. A teoria, assim, funciona como uma lente para o futuro professor enxergar melhor os múltiplos desafios da escola e da sociedade.

No exercício da docência, o professor mobiliza diferentes saberes que resultam da articulação de diferentes fontes e experiências, sendo construídos ao longo de sua formação e experiência profissional, organizados por Tardif (2013), em quatro categorias: Formação Profissional, Disciplinares, Curriculares e Experienciais. Essa classificação permite

compreender que o trabalho docente envolve a articulação de diferentes conhecimentos, os quais se manifestam de formas distintas na prática pedagógica.

Os saberes da formação profissional correspondem aos conhecimentos transmitidos pelas instituições de formação docente (Tardif, 2013), dividindo-se em dois eixos: o das ciências da educação e o da ideologia pedagógica.

[...] As ciências da educação são também vinculadas às ciências humanas, cujo foco de estudos é o professor e o ensino. Estas ciências além de produzir conhecimentos, objetivam incorporá-los a prática pedagógica por intermédio, principalmente da formação inicial de professores. Quanto a ideologia pedagógica ou saber pedagógico, se refere às teorias da aprendizagem e aos modos e técnicas de ensinar, portanto engloba toda uma ideologia pedagógica [...] (Block; Rausch, 2014, p. 252).

Ou seja, esses saberes ajudam o docente a entender os princípios e estruturas da educação, ao mesmo tempo em que indicam maneiras concretas de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem.

Os saberes disciplinares são os conhecimentos socialmente definidos e selecionados pelas instituições universitárias, que se integram à prática docente por meio da formação do professor nas diferentes disciplinas ofertadas pela instituição universitária (Tardif, 2013). São de várias áreas do conhecimento, oriundos das disciplinas estudadas ao longo da formação.

Os saberes curriculares estão relacionados:

[...] Aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar (Tardif, 2013, p. 38).

Ou seja, esses saberes referem-se ao conjunto de conhecimentos e orientações que a escola estabelece sobre o que deve ser ensinado e de que maneira isso será desenvolvido no contexto das aulas, orientando a prática docente.

Já os saberes experienciais correspondem aos conhecimentos que se originam da prática cotidiana do professor e de sua inserção no contexto escolar, sendo construídos no exercício da profissão e validados pela experiência (Tardif, 2013). São os aprendizados adquiridos na prática do trabalho escolar, incluindo o planejamento e a organização do ensino, a interação com os alunos, a gestão da sala de aula, a avaliação e os ajustes necessários, bem como a participação em reuniões e projetos escolares.

No contexto do estágio supervisionado, esses saberes tornam-se centrais porque o estagiário, ao atuar diretamente na sala de aula, é levado a colocar em prática e articular

simultaneamente os conhecimentos adquiridos na universidade (saberes da formação profissional e disciplinares), as orientações da instituição escolar (saberes curriculares) e as aprendizagens que surgem da experiência concreta com os alunos (saberes experienciais). Essa interação demonstra que a prática docente não consiste apenas em aplicar teorias de forma mecânica, mas em um processo complexo e dinâmico, no qual os diferentes saberes se entrecruzam e se ressignificam continuamente.

Ao colocar esses conhecimentos em prática, o estagiário consegue observar, analisar, intervir e refletir sobre as situações da sala de aula, transformando a aplicação dos saberes em um processo crítico de investigação. Esse processo torna o estágio um verdadeiro espaço de pesquisa, no qual o futuro professor desenvolve habilidades investigativas a partir das experiências vivenciadas em sala de aula. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2006, p. 143) destacam:

A pesquisa no estágio como método de formação dos estagiários futuros professores se traduz, de um lado, pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam. Mas, também e, em especial, na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observa [...].

Ou seja, ao atuar na prática escolar, os futuros professores têm a oportunidade de analisar criticamente o contexto em que estão inseridos e de refletir sobre as situações vivenciadas, exercitando a investigação como parte de sua formação.

Santos e Freitas (2021, p. 280) ampliam essa perspectiva ao enfatizar que a experiência investigativa também transforma o próprio docente, formando docentes “[...] que não sejam apenas caracterizados como transmissores do ensino, mas profissionais intelectuais, críticos, reflexivos e conhecedores de sua práxis docente”. Ao refletir sobre as situações vivenciadas em sala de aula, o estagiário começa a formar sua própria maneira de ensinar, seu estilo de lidar com os alunos e sua visão sobre educação.

Essa reflexão contínua, articulada à prática, contribui diretamente para a constituição da identidade profissional que ocorre, de acordo com Iza *et al.* (2014), a partir da significação social da profissão (o que a sociedade espera e valoriza no papel do professor), as tradições da carreira, (correspondem aos métodos, valores e práticas históricas transmitidas dentro da profissão) e as contradições que surgem durante a trajetória docente (os conflitos, desafios e situações inesperadas que o professor enfrenta e que exigem reflexão sobre sua prática).

Pimenta (1996, p. 76) complementa essa perspectiva ao enfatizar que a identidade docente também se constrói partindo:

[...] da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque preches de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

A identidade docente, assim, não é fixa, mas resultado de um equilíbrio contínuo entre aspectos pessoais, profissionais, sociais e históricos, mostrando que ser professor é um processo de construção e reconstrução contínua ao longo da carreira.

Enquanto um dos campos de atuação docente, a EJA, destinada às pessoas que não conseguiram concluir os estudos, possui um público, de acordo com Costa e Amorim (2020), composto por sujeitos de baixa renda, inseridos em condições de trabalho precárias, desemprego ou subemprego, cujas trajetórias escolares foram interrompidas em decorrência de fatores sociais, econômicos e familiares. Essa caracterização evidencia que o processo educativo na EJA não deve se limitar à transmissão de conteúdos, mas precisa considerar os perfis, as experiências de vida, e a realidade desses alunos.

No âmbito do estágio supervisionado os estagiários têm a oportunidade, conforme Mendes *et al.* (2023), de vivenciar mais de perto os desafios enfrentados pelos educandos, como a conciliação entre trabalho e estudo, as responsabilidades familiares e as barreiras sociais e educacionais presentes em suas trajetórias.

Os alunos da EJA não ingressam no espaço escolar desprovidos de conhecimentos, pois trazem vivências pessoais, profissionais e sociais que ampliam sua compreensão da realidade (Silva, 2021). Dessa forma, o professor é chamado a reconhecer e valorizar esses saberes no processo educativo, de modo que o ensino se torne mais significativo e alinhado às necessidades específicas de jovens e adultos.

De acordo com Freire (1996), cabe ao professor e à escola reconhecer e respeitar os saberes que os educandos trazem de suas experiências sociais e comunitárias, especialmente aqueles oriundos das classes populares. O autor destaca que tais conhecimentos não devem ser assumidos de forma acrítica, mas problematizados e colocados em diálogo com os conteúdos escolares, de modo a ampliar a compreensão da realidade.

No estágio, essa perspectiva tende a se consolidar a partir do contato direto com os educandos, permitindo ao estagiário refletir sobre como esses saberes podem orientar a organização de práticas pedagógicas mais coerentes com as necessidades formativas de jovens e adultos, contribuindo para a atribuição de sentido às aprendizagens.

Silva, Mocelin e Silva (2019) afirmam que o ato de educar demanda do professor um constante processo de aperfeiçoamento, de modo a possibilitar que os alunos reflitam criticamente sobre a realidade em que estão inseridos. Tal entendimento evidencia que o exercício da docência envolve lidar com a complexidade do ser humano, ultrapassando o domínio técnico dos conteúdos e incorporando dimensões éticas, sociais e formativas.

De acordo com Freire (1996), o ensino e a pesquisa constituem práticas indissociáveis, pois o ato de ensinar pressupõe uma postura permanente de investigação, problematização e busca por novos conhecimentos. Nesse sentido, o professor ensina porque pesquisa e pesquisa porque ensina, compreendendo a prática educativa como um processo dinâmico de observação, análise, intervenção e reflexão contínua.

Corroborando essa perspectiva, Mendes *et al.* (2023) apontam que o estágio contribui para o desenvolvimento da capacidade de analisar e reorganizar as ações pedagógicas, de modo que o futuro professor aprenda a adequar suas estratégias às necessidades dos alunos e a estimular sua participação ativa no processo educativo.

Dessa forma, essa experiência formativa favorece a compreensão do ensino como uma prática dinâmica, que exige sensibilidade, flexibilidade e tomada de decisões condizentes com a realidade educacional.

Essa compreensão dialoga com Amorim e Duques (2017, p. 233), ao afirmarem que “[...] aprender a ser educador de EJA, nos processos de formação inicial e continuada, requer constante busca solitária e coletiva pelos melhores métodos, pelas melhores teorias, pelas melhores metodologias que amparem as variadas necessidades do contexto da EJA”. Desse modo, a docência na EJA requer sensibilidade para compreender as especificidades dos educandos e compromisso com práticas capazes de responder às múltiplas demandas presentes nesse contexto educativo.

Conforme Freire (1996) uma prática docente crítica não se constitui de forma automática ou espontânea, mas depende de um modo de pensar reflexivo e consciente. Esse tipo de pensamento se constrói na relação dialética entre a ação pedagógica e a reflexão sobre essa ação, de modo que o fazer docente e o pensar sobre o fazer se articulam continuamente como fundamento de uma prática educativa crítica.

Assim, a reflexão deixa de ser um momento isolado e passa a integrar o exercício da docência, contribuindo para a construção de uma educação crítica, reflexiva e transformadora, capaz de formar sujeitos que compreendam e atuem para transformar a realidade em que vivem (Freire, 2015).

A literatura, portanto, evidencia que o estágio assume papel central na formação inicial de professores por configurar-se como uma experiência formativa essencial, na qual o licenciando tem a oportunidade de articular os conhecimentos teóricos construídos ao longo do curso com as situações concretas da prática pedagógica.

Essa vivência favorece a mobilização de diferentes saberes, o exercício da pesquisa e da reflexão crítica sobre a prática docente, além de contribuir de modo significativo para a construção da identidade profissional.

No âmbito da EJA, o estágio supervisionado potencializa o processo formativo ao possibilitar que os licenciandos vivenciem a realidade dessa modalidade, conhecendo os perfis, as experiências e os desafios enfrentados pelos estudantes. Essa vivência permite reconhecer que os educandos possuem saberes próprios que precisam ser considerados na prática educativa, tornando o aprendizado mais significativo e contribuindo para a construção de uma educação crítica, reflexiva e transformadora.

É nesse contexto que se torna fundamental avançar para a próxima subseção, dedicada à apresentação de um relato de experiência de estágio desenvolvido em um programa de integração da educação profissional à EJA, o que permite verificar como as constatações apresentadas nesta seção se materializam na prática educativa e contribuem para a atuação dos futuros professores nesse campo de atuação docente.

4.2 Uma Experiência no Estágio Supervisionado: planejamento e regência de aula no PROEJA

Eu² realizei o meu estágio supervisionado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus Manaus Centro (IFAM-CMC), onde acompanhei duas turmas do Curso Técnico em Mecânica na modalidade PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos): PMEC-31 (PROEJA em Mecânica – 3º módulo) e PMEC-51 (PROEJA em Mecânica – 5º módulo), durante as aulas de Biologia no turno noturno.

² O uso da primeira pessoa nesta subseção justifica-se por se tratar de um relato de experiência, no qual a vivência da estagiária constitui a principal fonte de análise.

O estágio curricular obrigatório do IFAM-CMC tem carga horária total de 400 horas, divididas em quatro etapas de 100h cada, sendo as duas primeiras direcionadas a atividades a serem realizadas em escola-campo de ensino fundamental II e as duas últimas em escola-campo de ensino médio. Das 100 h, 80 são destinadas a atividades na escola-campo e as demais 20h são destinadas a realização da disciplina Seminário de Estágio. Por isso não seria possível eu acompanhar somente uma turma, visto que a disciplina de Biologia do PROEJA em Mecânica é ofertada no 3º e no 5º semestre do curso, totalizando 80 h (IFAM, 2020), ou seja, uma turma apresenta carga horária de 40 h, o que inviabilizaria o cumprimento das exigências do estágio.

Meu interesse pela EJA surgiu no início do primeiro semestre de 2023, em que eu estava no 3º período da faculdade, quando cursei a disciplina optativa *Educação de Jovens e Adultos*. Durante a realização dessa disciplina, tive a oportunidade de conhecer sobre o contexto histórico dessa modalidade, suas características e os desafios enfrentados pelos estudantes.

As rodas de conversa, os seminários e o conhecimento das ideias de Paulo Freire, responsável por criar, levando em consideração o diálogo e os saberes dos estudantes, o método de alfabetização de adultos, despertaram em mim o desejo de vivenciar, de forma concreta, a realidade desse campo educativo.

Durante o período observacional nas turmas que acompanhei, constatei que o número de estudantes matriculados era reduzido, conforme registrado no diário de classe: 10 alunos na turma PMEC-31 e 4 alunos na turma PMEC-51. Além disso, observei que os alunos tinham idade entre 25 e 60 anos, e frequência irregular, ou seja, não havia um comparecimento constante, porquanto alguns vinham em uma semana, mas faltavam na seguinte e outros apareciam após longos períodos de ausência.

Na minha compreensão, essa frequência irregular não acontece de forma isolada, mas pode ser resultado de uma série de fatores que implicam na realidade desses estudantes. Entre eles, destaca-se o fato da modalidade ser ofertada no turno noturno. Ao mesmo tempo que é uma alternativa para os estudantes que trabalham possam estudar, faz com que muitos cheguem na escola cansados após a jornada de trabalho.

Soma-se a isso o deslocamento, já que alguns alunos residem em locais distantes da instituição, o que, associado ao horário de saída, pode tornar o retorno para casa cansativo ou até inseguro. Essa constatação dialoga com Arroyo (2017, p. 35), ao afirmar:

Há uma imagem chocante nas nossas cidades: final de tarde, filas de adolescentes, jovens e adultos à espera de ônibus para deslocarem-se do trabalho para os centros de EJA. Imagem ainda mais forte entrada a noite: filas desses mesmos adultos, jovens, adolescentes esperando os ônibus desses centros para os bairros, favelas, vilas. Deslocamentos noturnos do trabalho à EJA e desta para a moradia distante [...].

No que se refere à dinâmica das turmas, observei diferenças significativas entre elas. Na turma PMEC-31, os alunos se mostravam mais curiosos e participativos, demonstrando interesse em questionar, dialogar e compartilhar conhecimentos. Nessas aulas, o professor conseguia desenvolver uma prática mais interativa, marcada por perguntas, discussões e participação ativa dos estudantes.

Já na turma PMEC-51, os alunos apresentavam um comportamento mais reservado. Embora se mantivessem atentos às explicações, participavam pouco de forma interativa, o que exigia do professor estratégias diferenciadas para estimular o diálogo e a participação em sala de aula.

Em diversas ocasiões, ao chegar à sala de aula, observei que alguns discentes estavam realizando atividades de outras disciplinas, do trabalho ou de cursos que frequentavam no contraturno. Longe de interpretar esse comportamento como desinteresse, compreendi que ele expressa as múltiplas demandas que atravessam a vida dessas pessoas, que, na maioria das vezes, precisam conciliar estudo, trabalho e responsabilidades familiares.

Tais aspectos confirmam o que apontam autores como Machado (2008) e Porcaro (2011), ao evidenciarem que os desafios da EJA extrapolam o campo pedagógico, exigindo do professor não apenas domínio de conteúdos, mas também sensibilidade para compreender a realidade dos alunos e adaptar suas práticas às necessidades concretas desse público.

Em outro momento, ao conversar individualmente com alguns estudantes, eles relataram os motivos que os levaram a retomar os estudos, como a busca por melhores oportunidades de emprego, o desejo de melhorar as condições de vida e de ajudar a família de origem humilde, a possibilidade de progressão profissional e o sonho de ingressar no ensino superior, em cursos como Engenharia Mecânica e Licenciatura em Física.

Esses relatos evidenciam que, apesar das dificuldades enfrentadas no cotidiano, os estudantes atribuem à educação um papel central em seus projetos de vida, percebendo a escolarização como um meio de ampliar possibilidades e construir novas perspectivas pessoais e profissionais.

Assim como Matias (2022) na condição de estagiário se questionou sobre o que e sobre como ensinar, eu também fiz perguntas para mim mesma diante das observações que realizei, tais como: Que assunto escolher? Como desenvolver uma prática diante das observações realizadas?

Para a primeira aula ministrada na turma PMEC-51, escolhi o tema vírus, por estar previsto no plano de ensino do professor regente, que contemplava conteúdos relacionados à saúde pública. Além de abordar doenças recorrentes, o assunto possibilita discutir formas de

prevenção, como hábitos de higiene, vacinação e políticas públicas de saúde, aspectos diretamente relacionados ao cotidiano dos estudantes.

Iniciei o encontro com a apresentação de imagens que retratavam situações cotidianas associadas ao risco de transmissão de doenças, como ambientes fechados com aglomeração de pessoas tossindo sem o uso de máscaras. Em seguida, questionei os alunos sobre a possibilidade desses contextos representarem riscos à saúde e os motivos que justificariam tal risco, buscando conhecer os saberes prévios dos estudantes.

As respostas evidenciaram a mobilização de conhecimentos construídos a partir de suas vivências, uma vez que alguns mencionaram a possibilidade de contaminação por doenças, citando a Covid-19 como exemplo. Um dos estudantes, inclusive, relatou uma experiência vivenciada em seu ambiente de trabalho, no qual um colega estava gripado e sem proteção, acabou contribuindo para que ele também adoecesse.

Essa abordagem dialoga com Freire (2013, p. 101) que ressalta:

[...] Partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar *permanecer*. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos como a mariposa e volta da luz.

Ou seja, meu objetivo não era permanecer no conhecimento prévio dos estudantes de forma estática, mas utilizá-lo como ponto de partida para promover a aprendizagem, conduzindo-os a construir novas compreensões e reflexões sobre o assunto abordado.

Antes desse momento, eu estava receosa de que os alunos não respondessem ao questionamento, considerando o comportamento mais reservado observado anteriormente. No entanto, ocorreu o oposto: os estudantes demonstraram envolvimento e passaram a participar ativamente da discussão, recorrendo a situações de seu próprio cotidiano para construir as respostas.

Ao abordar sobre a gripe e o resfriado, destaquei as diferenças entre elas, especialmente no que se refere aos sintomas. Nesse momento, um dos alunos demonstrou grande entusiasmo ao relatar que sempre acreditou que ambas fossem a mesma doença e que tinha dúvidas recorrentes quando ouvia esses termos, sem conseguir diferenciá-los.

Antes de realizar essa aula, elaborei um planejamento no qual defini os objetivos de aprendizagem, o conteúdo programático, a metodologia e os critérios de avaliação. Esse processo foi fundamental para que eu tivesse clareza sobre o que ensinar e como conduzir a

aula, além de me proporcionar maior segurança para lidar com as diferentes situações que poderiam surgir no contexto da sala de aula.

Esse processo foi importante para mim, porque, de acordo com Libâneo (2017) o planejamento da aula permite que o professor organize, reflita e aprimore a sua própria prática. Sem o planejamento, eu penso que poderia, por exemplo, ensinar conceitos de forma equivocada e ter dificuldades de responder questionamentos dos alunos. Assim, eu poderia comprometer a qualidade do ensino, dificultando a aprendizagem dos estudantes.

Outra prática que realizei foi um projeto de aprendizagem sobre angiospermas com a turma PMEC-31 no laboratório de informática. No momento inicial, questionei os alunos sobre o que poderia acontecer caso todas as árvores da nossa região desaparecessem. As respostas apontaram para consequências como o aumento da temperatura em Manaus e o agravamento da poluição do ar, demonstrando que os estudantes já possuíam percepções críticas sobre os impactos ambientais.

Em seguida, propus a leitura de uma reportagem que abordava o fato de Manaus ser a segunda cidade brasileira com menor índice de arborização. Cada estudante ficou responsável pela leitura de um parágrafo e, após essa etapa, conduzi um debate com o objetivo de que os alunos identificassem a mensagem central do texto.

Durante a discussão, surgiu, entre outras contribuições, o questionamento de um aluno acerca da ênfase dada à conscientização das crianças. Ele indagou por que tanto as escolas quanto as propagandas, além dos órgãos públicos priorizam esse público, considerando que muitos dos impactos ambientais decorrem de ações irresponsáveis de adultos.

Tal questionamento foi particularmente significativo para mim, pois me levou a refletir sobre as contradições presentes nos discursos ambientais e sobre a importância de promover uma educação crítica que envolva todos os sujeitos sociais, e não apenas as crianças.

Após a realização da aula, propus a elaboração de um guia sobre uma espécie amazônica, previamente sorteada, a ser desenvolvido em duplas ou trios por meio da plataforma Canva e, posteriormente, apresentado à turma. No entanto, durante a realização dessa atividade, percebi que muitos alunos ainda não tinham manuseado um computador, enquanto outros apresentavam pouca familiaridade.

Além disso, alguns não conheciam a plataforma Canva, e outros, embora a conhecessem, não sabiam utilizá-la. Essa realidade demandou um acompanhamento mais próximo de minha parte, especialmente nas etapas de edição, inserção de imagens e organização das informações.

Observei também que um dos trios recorreu à transcrição direta de informações obtidas na internet, com pouca reelaboração do conteúdo. Essa situação evidenciou dificuldades dos estudantes em selecionar dados relevantes, organizar as informações de forma clara e adequá-las ao formato proposto para o guia.

Durante as apresentações, observei certa insegurança por parte de alguns estudantes, manifestada, por exemplo, pela leitura direta do material no celular e pela dificuldade de se posicionar diante da turma. Essas atitudes podem estar relacionadas tanto à timidez quanto à pouca familiaridade com situações de exposição oral, o que evidencia a importância de fortalecer práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da oralidade e da autonomia na comunicação das ideias.

Diante dessas observações, compreendo que minha prática pode ser aprimorada a partir de algumas possibilidades que considero relevantes para futuras intervenções pedagógicas. A realização de uma oficina inicial sobre letramento digital, por exemplo, poderia contribuir para familiarizar os estudantes com o uso do computador e da plataforma Canva, favorecendo maior autonomia ao longo do desenvolvimento da atividade e reduzindo inseguranças relacionadas ao manuseio das ferramentas digitais.

Além disso, percebo que orientações mais claras e sistematizadas sobre a seleção, a organização e a síntese das informações poderiam auxiliar os estudantes a compreenderem melhor o conteúdo pesquisado e a produzirem materiais mais autorais. Esse acompanhamento tende a estimular não apenas o domínio do conteúdo, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de organizar ideias de forma coerente.

Nesse sentido, organizar o projeto de aprendizagem em etapas, como levantamento de informações, elaboração do texto base, montagem do material digital e revisão, mostra-se uma estratégia importante, pois permite acompanhar cada fase do processo, identificar dificuldades específicas e oferecer *feedbacks* mais direcionados, apoiando a construção progressiva do conhecimento.

Da mesma forma, reconheço que a inclusão de momentos prévios de preparação para a apresentação oral poderia contribuir para que os estudantes se sentissem mais seguros. Ensaios orientados, esclarecimento de dúvidas e ajustes na organização da fala antes da apresentação à turma favoreceriam exposições menos dependentes da leitura e uma participação mais confiante, fortalecendo a autonomia e a expressão oral dos estudantes.

O estágio na EJA, portanto, foi uma experiência que transformou minha maneira de compreender e exercer a profissão. Ao entrar em sala de aula, percebi que cada aluno

apresentava um perfil, saberes e desafios próprios. Não eram apenas estudantes; eram pessoas que lutavam diariamente para conciliar trabalho, família e estudo.

Tal contato me ensinou que educar na EJA vai muito além do ensino de conteúdos: é compreender a vida do outro, respeitar suas trajetórias e construir pontes entre seus saberes e o conhecimento científico.

Essa experiência me fez enxergar o ensino como um processo vivo e dinâmico. Aprendi que planejar, ministrar aulas e avaliar resultados não é apenas seguir um plano ou aplicar técnicas; é refletir constantemente sobre minhas escolhas, adaptá-las a realidade dos estudantes e investigar caminhos que tornem a aprendizagem significativa.

Cada desafio enfrentado, a frequência irregular, a falta de familiaridade com as tecnologias digitais, dificuldades na seleção, organização e representação das informações, além da insegurança dos estudantes, se transformou em uma oportunidade de crescimento, me levando a refletir sobre a importância da sensibilidade, da compreensão e da adaptação das práticas pedagógicas para atender às necessidades reais de cada estudante.

O estágio também contribuiu para a construção da minha identidade docente. Durante o estágio, vivi situações que me mostraram quem eu sou como professora: como organizo a aula, como lido com a realidade dos estudantes e com os imprevistos. Cada escolha pedagógica, cada reflexão sobre o que deu certo ou errado e cada adaptação realizada foram moldando minha forma de ensinar e meu posicionamento profissional. Aprendi que ser professora vai muito além de transmitir conteúdos: é atuar de forma crítica, ética e reflexiva, promovendo a autonomia e a emancipação dos estudantes.

Em suma, o estágio na EJA não apenas consolidou competências pedagógicas; ele me transformou como pessoa e profissional. Ensinar e aprender caminham juntos, e compreendi que meu papel como educadora vai muito além da sala de aula: é inspirar, compreender, provocar reflexões e contribuir para que meus alunos percebam que a educação pode ser uma ferramenta poderosa de transformação pessoal e social. Essa experiência reforçou que a prática docente é um processo contínuo de aprendizado, reflexão e construção de uma educação crítica, significativa e libertadora.

À luz da análise realizada sobre o estágio como espaço formativo nessa seção, constata-se que a vivência na EJA contribui significativamente para a atuação docente nessa modalidade, permitindo compreender a realidade dos estudantes e promover uma educação crítica, reflexiva e transformadora.

Essa constatação dialoga diretamente com os resultados apresentados nas seções anteriores, que evidenciaram a incipiência da EJA na formação inicial de professores. Dessa

forma, o estágio surge como uma oportunidade para que o futuro docente vivencie a realidade concreta da EJA, para compreender, intervir e transformar a realidade educacional nesse campo educativo, reforçando a necessidade de que essa experiência seja ampliada pelas instituições formadoras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscou-se investigar o lugar que a EJA ocupa na formação inicial de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus Manaus Centro, a partir da análise de documentos normativos, Projetos Pedagógicos e Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Química, Física e Matemática.

Na primeira seção, com base na análise dos documentos normativos e nos aportes teóricos mobilizados, constatou-se que, embora a Educação de Jovens e Adultos seja reconhecida como uma modalidade da educação básica, ela não se configura como prioridade formativa nos documentos que orientam a formação inicial de professores, permanecendo pouco visibilizada nos cursos de licenciatura.

Na segunda seção, à luz da análise dos Projetos Pedagógicos e dos Trabalhos de Conclusão de Curso, verificou-se que a EJA é abordada de forma incipiente na formação inicial dos licenciandos do IFAM-CMC. Nos PPCs, a modalidade aparece apenas nas categorias *Objetivos da Formação Docente*, no objetivo geral da Licenciatura em Matemática, e *Matriz Curricular*, na disciplina obrigatória *Organização e Legislação da Educação Brasileira*, e na disciplina optativa *Educação de Jovens e Adultos*, presente nas matrizes curriculares dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Química.

Quanto às monografias, dos 135 trabalhos de conclusão de curso obtidos após a aplicação do recorte temporal, que compreende o período de 2014 a 2024, e dos descritores estabelecidos, constatou-se que a EJA ocupa lugar apenas em sete TCCs, nos quais predomina sua abordagem como contexto pedagógico.

Na terceira seção, a reflexão sobre o estágio como espaço formativo evidenciou que a vivência prática na EJA contribui de maneira significativa para a atuação docente nessa modalidade, permitindo compreender a realidade dos estudantes e favorecer a construção de uma educação crítica, reflexiva e transformadora.

A partir dos resultados obtidos, evidencia-se que a EJA é abordada de forma incipiente nos cursos de Licenciatura do IFAM-CMC, sendo o estágio uma grande oportunidade para que os licenciandos vivenciem esse contexto escolar, podendo compreender, intervir e transformar a realidade educacional desse campo educativo.

Espera-se que este trabalho inspire novas pesquisas e reflexões sobre a EJA na formação inicial de professores, no IFAM-CMC e em outras instituições de ensino superior, ampliando a

visibilidade, com a devida importância atribuída a esta modalidade no âmbito dessas instituições formadoras.

Considerando os limites deste estudo, não foi possível realizar uma análise minuciosa das práticas desenvolvidas pela pesquisadora no contexto do PROEJA, o que abre espaço para que investigações futuras se dediquem a analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas tanto pelos estagiários quanto pelos professores no âmbito do PROEJA.

Em suma, esse trabalho de conclusão de curso e a vivência prática na EJA consolidaram a compreensão de que atuar nessa modalidade não é apenas ensinar conteúdos: é criar oportunidades para que os estudantes sejam protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem, da sua própria história. Ser professor nesse campo educativo é transformar cada sala de aula em um espaço de possibilidades, no qual os saberes dos estudantes se encontram com o conhecimento científico, e professor e aluno constroem juntos o caminho para a liberdade, a autonomia e a transformação social.

REFERÊNCIAS

- ALBINO; A. C. A.; RODRIGUES, A. C. S.; PEREIRA, F. K. D. A formação docente em disputa política: as persistentes apostas curriculares neopragmatistas e neoconservadoras. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 9, p. e14103, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/14103>. Acesso em: 18 dez. 2025.
- ALBUQUERQUE, O. M. A. P.; SANTOS, N. A.; ANDRADE, R. C. L. Da visibilidade ao apagamento: implicações da Resolução CNE/CP nº 02/2019 na formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Debates em Educação**, [S. l.], v. 15, n. 37, p. 3-16, 2023. Disponível em: <https://ufal.emnuvens.com.br/debateseducacao/article/view/15116>. Acesso em: 12 jan. 2026.
- AMORIM, A.; DUQUES, M. L. F. Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 228-239, maio./ago. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/22483>. Acesso em: 3 jan. 2026.
- ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 17-32. Disponível em: https://forumeja.org.br/brasil/formacao-de-educadores-de-jovens-e-adultos/?perpage=12&order=DESC&orderby=date&search=Le%C3%B4ncio%20Soares&pos=3&source_list=repository&ref=%2F%3Fperpage%3D12%26view_mode%3Dmain%26paged%3D1%26order%3DDESC%26orderby%3Ddate%26fetch_only%3Dthumbnail%252Ccreation_date%252Ctitle%252Cdescription%26fetch_only_meta%3D%26search%3DLe%25C3%25B4ncio%2520Soares. Acesso em: 19 jan. 2026.
- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017. *E-book*. Disponível em: <https://pt.everand.com/read/405838225/Passageiros-da-noite-Do-trabalho-para-a-EJA-itinerarios-pelo-direito-a-uma-vida-justa>. Acesso em: 10 dez. 2025.
- BLOCK, O.; RAUSCH, R. B. Saberes docentes: dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. **Revista Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 249-254, out. 2014. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/493>. Acesso em: 7 jan. 2026.
- BONCK, G. **Educação de jovens e adultos**: relações entre mercado de trabalho e educação sob a perspectiva humanista. 2022. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022. Disponível em: <https://ri.uepg.br/monografias/handle/123456789/186>. Acesso em: 9 jan. 2025.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 6 set. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 6 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.732, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 20 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm. Acesso em: 22 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 28 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb-2000>. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-ceb-2000>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025.** Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Brasília, DF: CNE, 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-3-de-8-de-abril-de-2025-622879826>. Acesso em: 17 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2015>. Acesso em: 9 dez. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2019>. Acesso em: 14 dez. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).

Brasília, DF: CNE, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024>. Acesso em: 22 dez. 2025.

CASAGRANDE, J. L.; PEREIRA, I. Os “nós” da formação inicial dos professores nos cursos de licenciatura: qual o lugar ocupado pela EJA? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 23, p. 1-26, 2025. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/65681>. Acesso em: 3 jan. 2026.

CASTRO, M. A. D. R.; ALMEIDA, G. C.; BARBOSA, S. C. As políticas de formação de professores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): agruras e conquistas da disciplina EJA nas licenciaturas do Instituto Federal de Goiás (IFG). **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 27, n. 53, p. set./dez. 2024. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/8557>. Acesso em: 7 jan. 2026.

CEFET-AM. **Resolução nº 003/CONDIR/CEFET-AM, de 1º de agosto de 2002**. Dispõe sobre a aprovação dos projetos dos novos Cursos Superiores de Tecnologia, Licenciaturas e Curso Técnico, a serem implantados a partir do 2º semestre letivo de 2002. Manaus: CEFET-AM, 2002.

CEFET-AM. **Resolução nº 015-CONDIR/CEFET-AM, de 31 de outubro de 2008**. Dispõe sobre os Projetos Pedagógicos dos Cursos Superiores para serem implantados a partir de 2009, no âmbito do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas. Manaus: CEFET-AM, 2008.

COSTA, D. S. P.; AMORIM, A. Desafios e perspectivas dos alunos da EJA na escola contemporânea. **Cadernos de Educação Básica**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 25-44, 2020. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/cadernos/article/view/3051>. Acesso em: 30 dez. 2025.

COSTA, T. G. **O ensino de química e a temática meio ambiente no PROEJA: uma abordagem na pedagogia histórico crítica**. 2021. Monografia (Licenciatura em Química) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/1539>. Acesso em: 29 nov. 2025.

CRIZEL, F. L.; GONÇALVES, S. R. V.; ANDRADE, R. C. L. DCNs/2015 e DCNs/2019: do avanço ao retrocesso. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 41-61, 2022. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/10001>. Acesso em: 2 jan. 2026.

DOURADO, D. L. O.; ROCHA, A. K. L. T.; MORAIS, C. B. O.; BASTOS, M. F. S. A. Direito à educação: a invisibilidade da EJA na BNCC. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional**, Itapetinga, v. 2, n. 1, set./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/poliges/article/view/8489>. Acesso em: 13 set. 2025.

FERREIRA, D. PEREIRA, E. C. Um olhar para a formação de professoras e professores da EJA e a identidade docente: mapeamento em artigos científicos. **Revista GESTO-DEBATE**, Campo Grande, v. 23, n. 5, p. 107-122, jan./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17968>. Acesso em: 5 jan. 2026.

FONSECA, E. F.; TEIXEIRA, M. R. F. Princípios balizadores para formação inicial de professores(as) da educação de jovens e adultos. **Vivências**, [S. l.], v. 20, n. 41, p. 283–298, 2024. Disponível em: <http://revistas.uri.br/index.php/vivencias/article/view/1111>. Acesso em: 4 jan. 2026.

FONSECA, H. P. **O uso do jogo didático no ensino de química para alunos do ensino médio de uma escola pública**: cartas da tabela periódica. 2021. Monografia (Licenciatura em Química) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/1530>. Acesso em: 30 nov. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. *E-book*. Disponível em: <https://pt.everand.com/read/485325451/Pedagogia-da-esperanca-Um-reencontro-com-a-pedagogia-do-oprimido>. Acesso em: 9 jan. 2026.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. *E-book*. Disponível em: https://pt.everand.com/read/485325112/Educacao-como-pratica-da-liberdade#d_search-menu_982695. Acesso em: 09 jan. 2026.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Pesquisa qualitativa básica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2025. *E-book*. Disponível em: <https://pt.everand.com/read/816610633/Pesquisa-qualitativa-basica#>. Acesso em: 9 jan. 2026.

GONÇALVES, S. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Revista Formação em Movimento**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020. Disponível em: <https://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610>. Acesso em: 9 dez. 2025.

IFAM. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Manaus, AM: IFAM-CMC, 2019a. Disponível em: <https://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/ensino/proen/guia-de-cursos/ppc#CMC>. Acesso em: 2 dez. 2025.

IFAM. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física**. Manaus, AM: IFAM-CMC, 2019b. Disponível em: <https://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/ensino/proen/guia-de-cursos/ppc#CMC>. Acesso em: 10 nov. 2025.

IFAM. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Manaus, AM: IFAM-CMC, 2019c. Disponível em: <https://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/ensino/proen/guia-de-cursos/ppc#CMC>. Acesso em: 10 nov. 2025.

IFAM. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química**. Manaus, AM: IFAM-CMC, 2019d. Disponível em: <https://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/ensino/proen/guia-de-cursos/ppc#CMC>. Acesso em: 10 nov. 2025.

IFAM. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Mecânica na Forma Integrada**. Manaus, AM: IFAM-CMC, 2020. Disponível em: <https://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/ensino/proen/guia-de-cursos/ppc#CMC>. Acesso em: 10 nov. 2025.

IFAM. **Resolução nº 121 - CONSUP/IFAM, de 27 de dezembro de 2021**. Aprova as Normas que regulamentam o Estágio Curricular Profissional Supervisionado dos Cursos Superiores de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM. Manaus, AM: IFAM, 2021.

IZA, D. F. V.; BENITES, L. C.; NETO, L. S.; CYRINO, M.; ANANIAS, E. V.; ARNOSTI, R. P.; NETO, S. S. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: <https://reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978>. Acesso em: 22 dez. 2025.

JULIÃO, E. F.; BEIRAL, H. J. V.; FERRARI, G. M. As políticas de educação de jovens e adultos na atualidade como desdobramento da constituição e da LDB. **Poiésis**, Tubarão, v. 11, n. 19, p. 40-57, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/4725>. Acesso em: 22 set. 2025.

JUNIOR, A. A. F. **Contribuições da abordagem CTS no ensino de química: uma possibilidade para a educação de jovens e adultos**. 2023. Monografia (Licenciatura em Química) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2023. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/1550>. Acesso em: 27 nov. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017. *E-book*. Disponível em: <https://pt.everand.com/read/472871496/Didatica>. Acesso em: 12 jan. 2026.

MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/riserver/api/core/bitstreams/7e43f120-4623-460c-a095-cc07986da3be/content>. Acesso em: 16 set. 2025.

MACHADO, M. M.; COSTA, C. B. Docentes da EJA no Contexto de Vinte Anos das Diretrizes Curriculares. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 24, p. 43–62, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/58144>. Acesso em: 22 set. 2025.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATIAS, Y. C. Relato reflexivo sobre a prática docente em totalidades iniciais: o olhar docente sobre a EJA. In: ARENHALDT, R.; BENVENUTI, J. BANDEIRA, L. V. V.; CUNHA, A. (org.). **Escritos e Escritas na EJA: produções acadêmicas do Curso de Pedagogia da UFRGS**. Porto Alegre: Faculdade de Educação/NIEPE-EJA/UFRGS, 2014. p. 45-46. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/escritosnaeja/issue/view/5057/1646>. Acesso em: 5 jan. 2026.

MENDES, L. E. R.; BARBOSA, L. S. O.; OLIVEIRA, R. B.; MENDES, R. S. Relato de experiência sobre o estágio supervisionado na educação de jovens e adultos: lições da formação docente. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, [S. l.], v. 4, n. 8, p. e483770-e483770, 2023. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/3770>. Acesso em: 23 dez. 2025.

NETO, F. M. R. **Atividades práticas ressaltando aspectos químicos estruturais por meio do uso das plantas alimentícias não convencionais (PANC)**. 2021. Monografia (Licenciatura em Química) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/1527>. Acesso em: 29 nov. 2025.

OLIVEIRA, F. C. **A educação ambiental no contexto de uma escola de educação de jovens e adultos - EJA: inquietações e desafios**. 2019. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/669>. Acesso em: 3 dez. 2025.

PAIVA, J. **Os Sentidos do Direito à Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PAULA, I. L. W. **Educação de Jovens e Adultos na Formação Inicial de Professores de Matemática: uma análise dos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em matemática em instituições públicas de Rondônia**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, 2020. Disponível em: <https://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/2954>. Acesso em: 2 jan. 2026.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-25551996000200004&script=sci_abstract. Acesso em: 23 dez. 2025.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência – Teoria e Prática: Diferentes Concepções. In: BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. (org.). **A Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas**. Marília: Cultura Acadêmica, 2006. p. 133-152. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/112. Acesso em: 4 dez. 2025.

PORCARO, R. C. Os desafios enfrentados pelo educador de jovens e adultos no desenvolvimento de seu trabalho docente. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 25, p. 39–58, 2012. Disponível em: <https://uninove.emnuvens.com.br/eccos/article/view/3226>. Acesso em: 22 set. 2025.

REICHARDT, M.; SILVA, C. A importância da educação de jovens e adultos (EJA). **Caderno Intersaberes**, [S. l.], v. 9, n. 23, p. 58-70, 2020. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/1666>. Acesso em: 16 jul. 2025.

ROLLERI, M. I. M. **Desigualdade de moradias e o ensino da matemática**: uma estratégia para o ensino de jovens e adultos. 2021. Monografia (Licenciatura em Matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/668>. Acesso em: 2 dez. 2025.

SAMPAIO, C. E. M.; HIZIM, L. A. A educação de jovens e adultos e sua imbricação com o ensino regular. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 264, p. 271-298, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/5135>. Acesso em: 20 set. 2025.

SANTOS, M. E. P.; SILVA, S. A. Concepções dos discentes sobre estágio supervisionado obrigatório na formação inicial de professores. **Dialogia**, [S. l.], n. 41, p. 1-14, maio./ago. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/21688>. Acesso em: 24 dez. 2025.

SANTOS, M. M. F. Formação docente na educação de jovens e adultos: um olhar sobre os desafios e lacunas nos cursos de pedagogia. **Ciência Atual**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 1498-1513, 2025. Disponível em: <https://revista.saojose.br/index.php/cafsj/article/view/791>. Acesso em: 10 jan. 2026.

SANTOS, T. A.; FREITAS, I. M. D. A pesquisa na formação docente: o estágio supervisionado em diálogo com a residência pedagógica. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 7, n. 22, p. 269-282, jul. 2021. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3335>. Acesso em: 26 dez. 2025.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Científica - UNAR**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013. Disponível em: <http://revistaunar.com.br/cientifica/volumes-publicados/volume-7-no1-2013>. Acesso em: 18 dez. 2025.

SILVA, E. V.; MARQUES, J. A.; SILVA, A. F. Abordagem da EJA na formação de professores: estudo analítico dos projetos pedagógicos de cursos das licenciaturas do CFP/UFCG. **Diversitas Journal**, [S. l.], v. 5, n. 4, p. 3103–3119, out./dez. 2020. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/1319. Acesso em: 4 jan. 2026.

SILVA, L. F. M. **Perfil dos estudantes de EJA em uma escola de Manaus**: um estudo de caso. 2018. Monografia (Licenciatura em Química) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/706>. Acesso em: 10 dez. 2025.

SILVA, M. F. O.; MOCELIN, M. R.; SILVA, W. O estágio supervisionado na educação de jovens e adultos (EJA). **Revista Iniciação & Formação Docente**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 343-357, 2019. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistagepadle/article/view/4228> Acesso em: 4 jan. 2026.

SILVA, V. S. **Educação de jovens e adultos**: a importância da experiência de estágio curricular para a formação docente. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura

Plena em Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas, Arapiraca, 2021. Disponível em: <https://ud10.arapiraca.ufal.br/repositorio/publicacoes/3887>. Acesso em: 30 dez. 2025.

SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 251-268, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/kjw6ycd5qY688cL3Hh6JmKf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VENTURA, J. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432012000100007&script=sci_abstract. Acesso em: 6 set. 2025.

VENTURA, J.; CARVALHO, R. M. Formação inicial de professores para a EJA. **Revista Lugares de Educação**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 22-36, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/view/16161>. Acesso em: 12 out. 2025.

ZANCUL, M. S. O estágio supervisionado em ensino segundo a percepção de licenciandos em ciências biológicas. **Simbio-logias: Revista Eletrônica de Educação, Filosofia e Nutrição**, [S. l.], v. 4, n. 6, p. 24-35, dez. 2011. Disponível em: <https://simbiologias.ibb.unesp.br/index.php/1/article/view/82>. Acesso em: 30 dez. 2025.



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA ENTREGA DA VERSÃO FINAL DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Eu, Professor (a) Dra. MARIA RUTIMAR DE JESUS BELIZARIO, autorizo o (a) discente ANDREZA DE SOUZA ASSIS a entregar a versão definitiva do seu TCC, cujo título é A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM OLHAR SOBRE OS PROJETOS PEDAGÓGICOS E OS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO IFAM-CMC, com 87 páginas, à Coordenação do Curso de LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS do *campus* Manaus Centro.

Manaus, AM, 9 de fevereiro de 2026.



Documento assinado digitalmente
MARIA RUTIMAR DE JESUS BELIZARIO
Data: 09/02/2026 15:17:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do orientador



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL

1. IDENTIFICAÇÃO DO MATERIAL BIBLIOGRÁFICO: TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

2. IDENTIFICAÇÃO DO AUTOR

Nome: ANDREZA DE SOUZA ASSIS

RG: 704.898.762-69 CPF: 704.898.762-69 E-Mail: andrezasouzaassis@gmail.com

Orientadora: MARIA RUTIMAR DE JESUS BELIZARIO CPF: 480.213.183 - 68

Coorientador: _____ CPF: _____._____._____ - _____

3. IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO

Curso: LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Área de Conhecimento ou Eixo Tecnológico: EDUCAÇÃO

Título: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM OLHAR SOBRE OS PROJETOS PEDAGÓGICOS E OS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO IFAM-CMC

4. INFORMAÇÕES DE ACESSO AO DOCUMENTO

Este documento é confidencial? () Sim (X) Não

Este trabalho ocasionará registro de patente? () Sim (X) Não

Este trabalho pode ser liberado para reprodução? (X) Sim () Não

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação supracitada, de acordo com a Lei no. 9610/98, autorizo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá a disponibilizar gratuitamente, sem ressarcimento dos direitos autorais, conforme permissões assinaladas acima, o documento em meio eletrônico na Rede Mundial de Computadores, no formato digital PDF, para fins de leitura, impressão ou download, a título de divulgação científica gerada pelo Instituto, a partir desta data. Estou ciente que o conteúdo disponibilizado é de minha inteira responsabilidade.

Documento assinado digitalmente
gov.br ANDREZA DE SOUZA ASSIS
Data: 05/02/2026 13:15:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Autora

Local: Manaus/AM

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIA RUTIMAR DE JESUS BELIZARIO
Data: 05/02/2026 13:07:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientadora

Data: 04 / 02 / 2026