



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



SILVANA RODRIGUES FERREIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE PESSOAS IDOSAS:
CONEXÕES IGUALITÁRIAS E DIFERENCIADAS NA EDUCAÇÃO
INTERGERACIONAL**

Campo Grande/MS

2026

SILVANA RODRIGUES FERREIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE PESSOAS IDOSAS:
CONEXÕES IGUALITÁRIAS E DIFERENCIADAS NA EDUCAÇÃO
INTERGERACIONAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Doutorado e Mestrado Profissional em Educação, da Universidade
Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo
Grande, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em
Educação.

Área de concentração: Formação de Educadores
Linha de pesquisa: Formação de professores e diversidade

Orientador: Prof. Dr. Djanires Lageano Neto de Jesus

Campo Grande/MS

2026

F443f Ferreira, Silvana Rodrigues

Formação de professores alfabetizadores de pessoas idosas: conexões igualitárias e diferenciadas na educação intergeracional / Silvana Rodrigues Ferreira – Campo Grande, MS: UEMS, 2026.

143 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PROFEDUC) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2026.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Djanires Lageano Neto de Jesus

1. Professores -- Formação continuada. 2. Alfabetização de adultos 3. Idosos -- Educação (Ensino Fundamental) -- Relações intergeracionais 4. Educação de jovens e adultos -- Metodologia 4. Educação de Jovens, Adultos e Pessoas Idosas (EJA). I. Jesus, Djanires Lageano Neto de II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. III. Título.

CDD 23 ed. 374.012

SILVANA RODRIGUES FERREIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE PESSOAS IDOSAS:
CONEXÕES IGUALITÁRIAS E DIFERENCIADAS NA EDUCAÇÃO
INTERGERACIONAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação - Cursos de Mestrado e Doutorado, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores

Aprovada em: ____/____/2026

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Djanires Lageano Neto de Jesus (Orientador)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Neila Barbosa Osório
Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Profa. Dra. Rosana Baptistella
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Campo Grande/MS

2026

É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação (Freire, 2020, p.80).

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha fonte de força, sabedoria e fé nas pessoas.

Ao meu querido orientador, Professor Doutor Djanires Neto, pelo acolhimento, pela paciência e orientações sempre presente de cada etapa percorrida. Seu envolvimento e sua energia me inspiraram ao longo dessa caminhada. Suas orientações e sugestões foram valorosas para a construção do meu conhecimento acerca da educação ao longo da vida, em uma perspectiva intergeracional.

Aos meus amores, meu esposo Adilson e meus filhos, Lucas e Leonardo, pela compreensão diante de minhas ausências, bem como pelo apoio e carinho demonstrados.

Ao meu pai, Cinésio Barreto Ferreira (*in memoriam*), que foi sempre um incentivador em acreditar no meu potencial. Essa crença sempre me trouxe força, confiança e persistência. À minha mãe, Maria de Lourdes, pela paciência e carinho.

À minha irmã Cirlei, pelo incentivo, e às minhas amigas Eliane, Gilvania e Sintia, pela parceria, por acreditarem e por me incentivarem na realização desse sonho tão aguardado.

Aos colegas de mestrado, pelos conhecimentos compartilhados, pelo apoio e amizade cultivada.

À banca de defesa, Professora Doutora Neila Barbosa Osório e Professora Doutora Rosana Baptistella, por terem aceitado contribuir com a realização desta valiosa pesquisa, desenvolvida por uma profissional que acredita na transformação das pessoas mediada pela educação.

Aos diretores, coordenadores, professores e estudantes da escola pesquisada, pela disponibilidade, partilha de seus conhecimentos e colaboração.

A todos, minha gratidão!

FERREIRA, Silvana Rodrigues. **Formação de professores alfabetizadores de pessoas idosas: conexões igualitárias e diferenciadas na educação intergeracional.** 2026. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2026.

RESUMO

O estudo tem como objetivo contribuir com a formação de professores envolvidos no processo de alfabetização de pessoas adultas e idosas, estudantes da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, a partir de conexões igualitárias e/ou diferenciadas no domínio da leitura e da escrita, com base nos referenciais da educação intergeracional. A partir dos dados coletados e das análises realizadas, propôs-se intervenções metodológicas que contribuam para o processo de alfabetização e letramento, por meio da formação dos professores. Trata-se de uma pesquisa de natureza empírica, qualitativa e descritiva, tendo como fundamentos teóricos a fenomenologia (Merleau-Ponty, 1952) e a pesquisa-ação (Thiollent, 2002), utilizando como recurso o levantamento do Estado do Conhecimento (Morosini, 2014 - 2021). Foram considerados os relatos provenientes de grupos focais, obtidos por meio de intervenção realizada na Universidade da Maturidade (UMA), programa de extensão da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), na Unidade Universitária de Campo Grande. Para alcançar o objetivo proposto, foram abordados fundamentos teóricos que norteiam a educação intergeracional (Osório, 2021, 2022, 2023, 2024 e 2025; Villas-Boas, 2016), bem como aqueles que apresentam os caminhos percorridos para a aquisição do processo de alfabetização e letramento da pessoa idosa (Freire, 1997, 2000, 2016 e 2021; Leal e Moraes, 2010; Soares, 1999, 2009 e 2021). A partir das análises dos dados coletados, apresenta-se, como produto educacional, um projeto piloto de formação continuada para professores que atuam na fase inicial da Educação de Jovens, Adultos e Pessoas Idosas (EJA), promovendo reflexões acerca das conexões igualitárias e diferenciadas na alfabetização das pessoas idosas, em uma perspectiva intergeracional, ou seja, envolvendo várias gerações. Com base nos resultados do estudo, é possível afirmar que o processo de alfabetização e letramento da pessoa idosa ocorre de forma mais satisfatória quando a prática pedagógica é repensada pelo professor da EJA às especificidades desse grupo. Destaca-se a relevância da promoção de interações intergeracionais ao longo do processo, aspecto observado a partir da aplicação de um projeto de intervenção em alfabetização realizado por um grupo de pesquisadores sêniores vinculados à Tecnologia Social UMA/UEMS.

Palavras-Chave: Educação de Jovens, Adultos e Pessoas Idosas (EJA); Intergeracionalidade; Formação de Professores; Produto Educacional.

FERREIRA, Silvana Rodrigues. **Literacy Teachers Training of Elderly People: equal and differentiated connections in intergenerational education.** 2026. 146 f. Paper (Master's in Education) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2026.

ABSTRACT

This study aims to contribute to the professional development of teachers involved in the literacy process of adult and elderly learners enrolled in Youth and Adult Education in the Municipal Education System of Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brazil. The study examines egalitarian and/or differentiated connections in the development of reading and writing skills, based on the principles of intergenerational education. From the data collected and the analyses conducted, the study seeks to propose methodological interventions that may contribute to improving literacy and reading - writing practices through teacher education. This research is empirical, qualitative, and descriptive in nature, grounded in phenomenology (Merleau-Ponty, 1952) and action research (Thiollent, 2002), and supported by a State of Knowledge survey (Morosini, 2014 - 2021). Data were also obtained through focus group reports resulting from an intervention conducted at the University of Maturity (Universidade da Maturidade - UMA), an extension program of the State University of Mato Grosso do Sul (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS), at the Campo Grande campus. To achieve this objective, the study draws on theoretical foundations of intergenerational education (Osório, 2021, 2022, 2023, 2024, and 2025; Villas-Boas, 2016), as well as studies addressing the pathways involved in the literacy process of elderly learners (Freire, 1997, 2000, 2016, and 2021; Leal & Morais, 2010; Soares, 1999, 2009, and 2021). Based on the analysis of the collected data, this study proposes, as an educational product, a pilot program for continuing teacher education aimed at teachers working in the initial stage of Youth, Adult, and Elderly Education (EJA). The project promotes reflections on egalitarian and differentiated connections in the literacy of elderly learners from an intergenerational perspective, involving multiple generations. The results indicate that the literacy process of elderly learners becomes more effective when pedagogical practices are adapted by EJA teachers to the specific characteristics of this group. Furthermore, the promotion of intergenerational interactions throughout the process proved to be significant, as observed through the implementation of a literacy intervention project carried out by a group of extension students linked to the UMA/UEMS Social Technology program.

Keywords: Education for Youth, Adults and Older Adults; Intergenerational Education; Teacher Education; Educational Product.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Marcos Teóricos e Legais na EJA	38
Figura 2 - Nuvem de palavras sobre o significado da UMA para os pesquisadores seniores	87
Figura 3 - Registro dos momentos de vivência	88
Figura 4 - Produção de materiais pedagógicos.....	89
Figura 5 - Leitura, compreensão e interpretação: componentes.....	91
Figura 6 - Produção escrita pelos estudantes.....	92
Figura 7 - Culminância do projeto	93
Figura 8 - Etapas da intervenção com formação continuada de alfabetizadores da EJA	111
Figura 9 - Interface de apresentação do curso.....	115
Figura 10 - Interface do módulo 1.....	115
Figura 11 - Interface do módulo 2.....	117
Figura 12 - Interface do módulo 2 - 2.2	118
Figura 13 - Interface do módulo 3.....	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento das produções científicas SciELO - Quantificação - junho de 2025	23
Quadro 2 - Levantamento das produções Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - Quantificação - junho de 2025	24
Quadro 3 - Categoria 1: Formação de Professores da EJA + Alfabetização	29
Quadro 4 - Categoria 02: Formação Continuada de Professores + Educação Intergeracional.....	30
Quadro 5 - Categoria 03: Formação de Professores da EJA+ Pessoas Idosas	31
Quadro 6 - Bibliografia Propositiva - Categoria 1 - Formação de Professores da Eja + Alfabetização	32
Quadro 7 - Taxa de Analfabetismo no Brasil.....	52
Quadro 8 - Taxa de Analfabetismo por cor ou raça	52
Quadro 9 - Taxa de Analfabetismo no Mato Grosso do Sul: Pessoas com 15 anos ou mais	53
Quadro 10 - Taxa de Analfabetismo em Campo Grande - Pessoas com 15 anos ou mais	53
Quadro 11 - Taxa de Analfabetismo no Mato Grosso do Sul: Pessoas com 60 anos ou mais	54
Quadro 12 - Expectativa de vida ao nascer - Brasil - 1940/2023	60
Quadro 13 - Esperança de vida ao nascer em Mato Grosso do Sul.....	61
Quadro 14 - Perfil dos pesquisadores seniores da Universidade da Maturidade UMA	80
Quadro 15 - Perfil dos estudantes da fase inicial da EJA.....	90
Quadro 16 - Perfil dos professores da EJA participantes da pesquisa	97
Quadro 17 - Características dos professores da EJA participantes da pesquisa.....	98
Quadro 18 - Produto educacional.....	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Cruzada de Ação Básica Cristã
BA	Bibliografia Anotada
BC	Bibliografia Categorizada
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BP	Bibliografia Propositiva
BS	Bibliografia Sistematizada
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
EC	Estado do Conhecimento
EI	Educação Intergeracional
EJA	Educação de Jovens e Adultos e das Pessoas Idosas
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
Profeduc	Mestrado Profissional em Educação
REME	Rede Municipal de Ensino de Campo Grande
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
Semed	Secretaria Municipal de Educação
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UMA	Universidade da Maturidade

SUMÁRIO

OS CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA: NOTAS INTRODUTÓRIAS	14
CAPÍTULO 1 - ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E PESSOAS IDOSAS	18
1.1 O CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO.....	18
1.2 O ESTADO DO CONHECIMENTO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES	21
1.2.1 Etapa da Bibliografia Anotada	23
1.2.2 Etapa da Bibliografia Sistematizada.....	25
1.2.3 Etapa da Bibliografia Categorizada.....	27
1.2.4 Etapa da Bibliografia Propositiva.....	32
1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ALFABETIZAÇÃO SOB A PERSPECTIVA INTERGERACIONAL: MARCOS TEÓRICOS E LEGAIS NA EJA	37
CAPÍTULO 2 - ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTOS INTERGERACIONAIS	48
2.2 UM OLHAR SOBRE O ANALFABETISMO: 60 ANOS OU MAIS.....	51
2.3 EDUCAÇÃO LIBERTADORA EM CONTEXTOS INTERGERACIONAIS	55
2.4 ALFABETIZAÇÃO AO LONGO DA VIDA: EXPERIÊNCIA, CONHECIMENTO E POSSIBILIDADES	60
2.5 CONEXÕES IGUALITÁRIAS E DIFERENCIADAS NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E PESSOAS IDOSAS	68
CAPÍTULO 3 - A PROMOÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO INTERGERACIONAL: CONTRIBUIÇÕES DA UNIVERSIDADE DA MATURIDADE ATIVA (UMA), NA REALIDADE DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE-MS	72
3.1 A UNIVERSIDADE DA MATURIDADE ATIVA (UMA/UEMS) E SUA INTERVENÇÃO ENQUANTO TECNOLOGIA SOCIAL INTERGERACIONAL	72
3.2 UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE COMO SEDE DA PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS IDOSAS NA PERSPECTIVA INTERGERACIONAL	75
3.3 ALFABETIZAÇÃO INTERGERACIONAL: RODA DE MEMÓRIAS AUTOBIOGRÁFICAS ENTRE ACADÊMICOS DA UMA E DA EJA	79
CAPÍTULO 4 - RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICE A:	134
INSTRUMENTO DE PESQUISA PROFESSOR FORMAÇÃO DE PROFESSORES	

ALFABETIZADORES DE PESSOAS IDOSAS: CONEXÕES IGUALITÁRIAS E DIFERENCIADAS NA EDUCAÇÃO INTERGERACIONAL.....	134
APÊNDICE B:.....	136
APÊNDICE C:.....	137
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	138
ANEXO B - AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	143

OS CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA: NOTAS INTRODUTÓRIAS

Refletir sobre educação implica reconhecer direitos inalienáveis, como a autonomia, a dignidade e os princípios éticos que asseguram aos indivíduos a possibilidade de participar plenamente da vida em sociedade. Esses direitos não podem ser compreendidos como concessões ou favores, mas como fundamentos essenciais para a emancipação e a liberdade dos sujeitos.

Compreender esse contexto de autonomia e liberdade para todos os indivíduos conduz-nos ao contexto educacional, entendido como uma ferramenta de democratização do conhecimento que possibilita o exercício pleno da cidadania. Acreditando nessa significação da educação, alvoreci o meu caminhar como acadêmica no Programa de Mestrado Profissional em Educação (Profeduc), da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), com o propósito de aprofundar meus conhecimentos sobre a alfabetização de pessoas Idosas.

A escolha do tema “Formação de Professores Alfabetizadores de Pessoas Idosas: conexões igualitárias e diferenciadas na educação intergeracional” nasce intrinsecamente a minha trajetória profissional. Ao longo dessa caminhada, exerci a função de professora alfabetizadora por 15 anos e atuei, por 19 anos, como formadora de docentes e de profissionais da equipe técnico-pedagógica, oferecendo subsídio aos coordenadores que desenvolvem suas atividades na Educação de Jovens, Adultos e Pessoas Idosas (EJA) da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME).

A raiz mais profunda da investigação dessa temática também está na minha história familiar, surgindo especificamente com meu pai, que me permitiu experienciar por meio de sua trajetória a importância da EJA para a consolidação da alfabetização na vida de um cidadão. Cativo o fortalecimento de sua autonomia e a construção de vínculos sociais significativos estabelecidos durante o período que ele integrou uma turma da EJA.

O analfabetismo reiteradamente me inquieta, embora a Constituição Federal, desde 1934, preconiza a alfabetização como um direito, ainda hoje encontramos um contingente de pessoas carentes de inclusão social, visto que não tiveram acesso à escolarização no tempo oportuno ou que foram excluídas do sistema educacional.

Essas questões sempre suscitam em mim reflexões e questionamentos acerca das campanhas, programas e ações direcionadas à erradicação do analfabetismo, sobretudo no que refere a formação específica de educadores para atuar na educação de jovens, adultos e pessoas idosas, particularmente no processo de alfabetização, bem como nas inter-relações igualitárias

e diferenciadas necessárias ao atendimento desses estudantes. Soma-se a esse cenário o crescimento da longevidade da população brasileira que, segundo a última pesquisa divulgada no ano 2025 pela Agência de Notícias IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Bello, 2025a), a expectativa de vida ao nascer no Brasil atingiu 76,6 anos em 2024, sendo 2,5 meses a mais em relação ao ano de 2023. Demandando novas reflexões sob a perspectiva da educação ao longo da vida, em um ambiente intergeracional.

Essas inquietações estão em consonância com as reflexões apresentadas por Freire (1963, 2000, 2016 e 2021); Soares (1998, 2003 e 2012), Villas-Boas *et al.* (2016); Haddad e Di Pierro (2000); e Osório *et al.* (2021, 2025), no que se refere à necessidade de estabelecer políticas públicas de longo prazo que atendam às especificidades da EJA. Espera-se que tais políticas garantam recursos destinados à modalidade, à produção e/ou aquisição de materiais didáticos específicos e à formação continuada de professores, contemplando as particularidades do público atendido.

Diante do contexto apresentado, propõe-se investigar o trabalho educativo dos professores que atuam na fase inicial da EJA em uma escola da Rede Municipal de Educação (Reme) de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, com o objetivo de contribuir para a formação de professores envolvidos no processo de alfabetização de jovens, adultos e pessoas idosas em contextos intergeracionais. Durante a convivência entre diferentes gerações, especialmente na fase inicial da EJA - correspondente do processo de alfabetização - identificam-se, por vezes, conflitos que dificultam a integração e a cooperação entre os estudantes, situação que pode ocasionar tensões e conflitos no ambiente escolar e, em alguns casos, contribuir para a evasão.

Buscou-se, por meio desta pesquisa, identificar os processos democráticos e diferenciados, estabelecidos nas trocas de saberes intergeracionais e compreender quais são suas contribuições para a alfabetização e letramento entre as diferentes gerações. Portanto, essa investigação procurou responder à seguinte inquietação: *De que forma é possível contribuir para a formação de professores envolvidos no processo de alfabetização de pessoas idosas estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Pessoas Idosas (EJA), de modo a promover conexões igualitárias ou diferenciadas no domínio da leitura e da escrita, a partir dos referenciais da educação intergeracional?*

A relevância dessa temática emerge da crescente heterogeneidade das turmas da EJA, que reúnem estudantes de diversas faixas etárias - jovens, adultos e pessoas idosas - , cada qual com experiências de vida e conhecimentos singulares. Esse cenário exige a adoção de metodologias pedagógicas adequadas e, conseqüentemente, formações docentes específicas que considerem as particularidades e potencialidades presentes nesse contexto educativo.

Fundamenta-se a sensibilidade da metodologia voltada às especificidades da EJA a partir da fenomenologia, enquanto perspectiva filosófica, guiando esse estudo ao reconhecer a experiência vivida pelos sujeitos como ponto de partida para a compreensão da realidade da Educação de Jovens, Adultos e Pessoas Idosas analisada. Inspirada em Maurice Merleau-Ponty (1952), esta abordagem propõe olhar o sujeito na inteireza de suas vivências. Segundo Caminha (2012, p.12) “a fenomenologia tem como objeto de estudo o fenômeno e não a realidade concebida em si mesma e desprovida das intenções do sujeito que a percebe”. Dessa forma, considera-se na investigação a essência do objeto revelada durante o estudo, excluindo os estereótipos e ideias prévias sobre suas características. Mais do que explicar o contexto investigado da EJA, busca-se compreendê-lo a partir das experiências concretas dos sujeitos que a vivenciam.

O percurso investigativo dialoga com Caminha (2012), ao conceber a educação como um encontro intersubjetivo, é na relação sensível com o outro e com o contexto que o conhecimento se constroi. A fenomenologia, dessa forma, não se apresenta apenas como método, mas como uma atitude investigativa no modo de ver, sentir e interpretar a educação intergeracional na EJA em sua complexidade.

A organização deste documento está disposta em quatro capítulos, além desta primeira sessão de apresentação do trabalho. O primeiro capítulo aborda o Estado do Conhecimento (EC) e apresenta a formação de professores alfabetizadores na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), delineando o percurso metodológico que incluiu pesquisa bibliográfica e documental. A análise, baseada nas etapas de Bibliografia Anotada, Sistematizada, Categorizada e Propositiva (Morosini, 2021) revela a escassez de pesquisas sobre a formação de professores da EJA, na perspectiva intergeracional e a histórica ruptura das políticas públicas em relação à formação específica para esses profissionais.

As pesquisas encontradas destacam a necessidade urgente de formações continuadas que considerem a heterogeneidade das turmas, a valorização das experiências dos docentes e estudantes, e a promoção de metodologias que articulem a alfabetização com o letramento e a educação intergeracional para atender às especificidades dos estudantes da modalidade.

Já no segundo capítulo, discute-se a alfabetização em contextos intergeracionais, considerando a importância de compreender os desafios e as potencialidades da EJA como uma abordagem pedagógica capaz de ressignificar o processo de alfabetização. Parte-se da troca de saberes e combate a preconceitos etários, em consonância com a perspectiva de Paulo Freire (1963, 2000, 2016 e 2021); Osório *et al* (2021 e 2025), tendo a alfabetização como um ato político e inclusivo.

Ao tecer o terceiro capítulo, buscou-se evidenciar uma escola municipal, na cidade de Campo Grande-MS, escolhida para aplicação da proposta pedagógica, ou seja, verificando *in loco* como poderia ocorrer a promoção da alfabetização intergeracional, no domínio da leitura e da escrita, com base nos referenciais da educação intergeracional entre os estudantes da Universidade da Maturidade (UMA) e os estudantes da EJA. Realizou-se a coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada e da análise do conteúdo (AC), conforme descrito por Bardin (1977), pela abordagem qualitativa, como subsídios para o planejamento da formação continuada de professores que atuam na fase inicial da Educação de Jovens, Adultos e Pessoas Idosas (EJA).

O quarto capítulo apresenta os resultados de uma pesquisa-ação (Thiollent, 2011), tendo como ponto de partida relatos dos professores da escola em tela, bem como a análise e discussão dessas informações à luz da perspectiva fenomenológica (Caminha, 2012). Contempla, ainda, o levantamento das competências pedagógicas em alfabetização intergeracional desses professores. Além de propor uma intervenção como produto educacional, isto é, uma formação de professores em alfabetização intergeracional para aqueles que atuam na Educação de Jovens, Adultos e Pessoas Idosas (fase inicial), a fim de potencializar as aprendizagens dos estudante.

CAPÍTULO 1 - ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E PESSOAS IDOSAS

“Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre” (Freire¹, 2011, p. 32).

A possibilidade de aprender constantemente ao longo da vida assume o inacabamento humano, não refletido à falta de conclusão como um vazio de *não saber*, mas a construção de um *saber* dialógico às histórias de vida espreitadas sob distintas perspectivas do mundo. Nesse cenário, ensinar e aprender tornam-se movimentos interdependentes, nos quais educadores e educandos se reconhecem como sujeitos que compartilham saberes, inquietações e descobertas.

1.1 O CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO

Quando se pensa o espaço educativo da EJA marcado pela diversidade de histórias de vida, saberes construídos e trajetórias singulares, reconhece-se que a aprendizagem não ocorre de forma unilateral, mas no encontro entre sujeitos que trazem consigo processos únicos e significados próprios. A formação continuada do professor alfabetizador da EJA é uma necessidade para a qualificação de sua ação, que se reelabora constantemente para atender à complexidade e à diversidade das situações do cotidiano escolar. Assim, deve-se desenvolver atitudes reflexivas entre os saberes teóricos e práticos ancoradas na valorização dos saberes dos estudantes e na compreensão de que o processo educativo se constroi no diálogo entre diferentes gerações, experiências e perspectivas de vida.

No âmbito da Educação de Jovens, Adultos Idosos (EJA), essa necessidade torna-se ainda mais evidente. Os professores que atuam nessa modalidade enfrentam desafios significativos ao lidar com turmas heterogêneas, compostas por estudantes de diferentes faixas etárias, com trajetórias de vida, experiências e conhecimentos distintos. Tal realidade exige desses profissionais uma formação específica, para Abreu (2025, p. 52) é “essencial que os educadores estejam preparados para lidar com as especificidades dos alunos adultos, como as suas experiências de vida e as necessidades educacionais diferenciadas”, capaz de oferecer subsídios teóricos e metodológicos que considerem as singularidades desse público, especialmente no que se refere aos referenciais da educação intergeracional.

¹ Paulo Freire (1921–1997) considerado o patrono da educação brasileira, foi pedagogo e filósofo reconhecido mundialmente por sua pedagogia libertadora e pela defesa de uma educação crítica.

A fenomenologia convida o pesquisador a olhar para além do objeto/sujeito pesquisado e aproximar-se das histórias de suas experiências vividas. Não se tratando apenas de observar as relações dos sujeitos que compõem uma educação intergeracional, mas compreender os sentidos e a essência que emergem desses encontros. A partir de Merleau-Ponty (1952), reconhece-se que é nas vivências e nas memórias que o conhecimento ganha forma.

Olhar a partir da fenomenologia é acolher o visível e o invisível que cada estudante carrega e, quando se volta para a gerontologia, essa sensibilidade torna-se ainda mais necessária para compreender as mudanças no envelhecimento, garantindo funcionalidade, autonomia e qualidade de vida. Segundo Osório, Sinésio Neto e Souza (2018, p. 311) o estudo da gerontologia pode “promover uma educação capaz de abranger aspectos afetivos, cognitivos e de bem-estar social dos velhos, ampliando, assim, o significado do envelhecimento e a identidade humana”. Rocha (2025) ressalta que um envelhecimento com qualidade e participação ativa está diretamente ligado ao desenvolvimento de relações intergeracionais saudáveis, cabendo à escola promover o diálogo entre diferentes gerações. A partir da concepção desses autores, compreende-se que envelhecer não é apenas um estigma do processo biológico, mas uma travessia marcada por relações interpessoais, reinvenções, perdas, resiliência e permanência.

Nesse campo, utilizar a fenomenologia não é um mero recurso metodológico, mas uma exigência ética e sensível com o outro. O encontro entre as gerações da EJA - estudantes, professores e pesquisadores - não se resume à troca de conteúdos ou experiências objetivas, mas se constitui como um espaço de valorização mútua. Como inspira Caminha (2012), educar, sob uma perspectiva fenomenológica, é um ato de cuidado. No contexto do envelhecer, esse cuidado ganha contornos ainda mais profundos, pois implica reconhecer as marcas do tempo sem reduzir o sujeito a elas. Trata-se de compreender que cada pessoa, jovem ou idosa, traz consigo um motivo para estar na sala de aula.

Nesse contexto, este estudo possui como base um olhar qualitativo e sensível que busca compreender a educação intergeracional como experiência viva. Na interface com a gerontologia, a fenomenologia nos ensina que compreender o envelhecer é, antes de tudo, reconhecer a humanidade que atravessa todas as gerações.

A partir desse compromisso ético, o levantamento do Estado do Conhecimento (EC) sobre formação continuada destinada aos profissionais da Educação de Jovens, Adultos e Pessoas Idosas, mostra-se essencial para a leitura da realidade, possibilitando compreender o que tem sido discutido na comunidade acadêmica. Tal levantamento constitui-se como referência para a aprendizagem da escrita científica, para a formalização metodológica e para o

desenvolvimento da trajetória investigativa (Morosini; Fernandes, 2014).

A construção do estado do conhecimento foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de material já elaborado e constituído, principalmente, por livros e artigos científicos. Também foi utilizada a pesquisa documental (Marconi, Lakatos, 2003) para análise das normativas referentes à temática, como: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Resolução CNE/CP nº 15/2021; Lei nº. 9.394 de 1996; e a Resolução CD/FNDE nº 26/2024. Ademais, utilizou-se a pesquisa-ação (Thiollent, 2011), com a realização de entrevistas com o grupo focal participante da pesquisa (Gatti, 2005). A articulação desses instrumentos de pesquisa é fundamental para fortalecer o rigor e a qualidade da produção científica (Gil, 2008).

As produções acadêmicas relacionadas à temática da formação de professores alfabetizadores da EJA na perspectiva da educação intergeracional, produzidas no âmbito dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* e em artigos publicados em repositórios digitais, ainda se mostram relativamente escassas. Por essa razão, buscou-se mapear o estado do conhecimento com o objetivo de identificar e compreender as pesquisas já realizadas, por meio da “[...] identificação, registro, categorização, que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155). Segundo as autoras, essa metodologia contribui para o fortalecimento da produção acadêmica, ao qualificar a pesquisa científica e promover a circulação e valorização dos conhecimentos já produzidos.

Para a seleção das fontes consultadas, as produções foram analisadas a partir de sua relevância na área da educação e pelo rigor metodológico e científico adotado. Esses materiais foram obtidos por meio de repositórios digitais de acesso público, os quais desempenham papel fundamental na disseminação do conhecimento científico. Entre os repositórios, destacam-se os utilizados nesta pesquisa:

- a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)² - biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos nacionais e internacionais, reconhecida por promover acesso aberto à produção científica de excelência;
- o Catálogo de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)³ - uma das bases mais abrangentes para a pesquisa acadêmica no Brasil,

² Scientific Electronic Library Online (SciELO). Disponível em: <https://scielo.org/>. Acesso em 20 abr. 2025.

³ Catálogo de Periódicos da CAPES. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em 20 abr. 2025.

reunindo periódicos científicos, livros e documentos técnico-científicos de diversas áreas do conhecimento, com acesso às principais publicações nacionais e internacionais;

- a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁴ - mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que integra os trabalhos acadêmicos de programas de pós-graduação *stricto sensu* de instituições brasileiras, permitindo o acesso a dissertações e teses defendidas em todo o país.

O levantamento do estado do conhecimento foi realizado com base nos estudos de Kohls-Santos e Morosini (2021). Essa metodologia possibilitou a construção do *corpus* de análise das produções científicas a partir das etapas: a) Bibliografia Anotada, realizada por uma busca inicial, por meio de descritores selecionados, relacionados à temática pesquisada; b) Bibliografia Sistematizada, organizada após a leitura flutuante dos resumos, com a finalidade de selecionar as produções que comporiam o estado do conhecimento; c) Bibliografia Categorizada, consistiu no reagrupamento dos materiais selecionados para compor o *corpus* de análise, organizado em categorias temáticas; e, d) Bibliografia Propositiva, etapa destinada à apresentação de proposições e reflexões decorrentes da análise das produções investigadas. Na sequência, serão apresentados detalhamentos sobre a técnica de coleta de dados.

Na sequência, serão apresentados os detalhamentos acerca das técnicas de coleta de dados adotadas nesta pesquisa.

1.2 O ESTADO DO CONHECIMENTO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

A elaboração do Estado do Conhecimento, segundo Kohls-Santos e Morosini (2021), possibilitou mapear o que vem sendo produzido no campo científico, bem como identificar as abordagens teóricas e metodológicas adotadas nas pesquisas sobre determinada temática. Desse modo, constituiu-se como uma estratégia relevante para ampliar a compreensão acerca do objeto de estudo, além de possibilitar a identificação de lacunas entre os temas investigados, orientando futuras pesquisas quanto à delimitação do tema e dos objetivos.

Para a realização desta pesquisa e organização dos dados, optou-se pela metodologia do estado do conhecimento, compreendida como a “[...] identificação, registro e categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um

⁴ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em: <http://bdtb.ibict.br/vufind/>. Acesso em 20 abr. 2025.

determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155,). Essa abordagem busca compreender como as pesquisas têm sido construídas, quais são suas contribuições, bem como os fundamentos teóricos e metodológicos utilizados na elaboração das produções científicas, etapas fundamentais para evitar análises superficiais e pré-julgamentos.

Para a análise de conteúdo, a pesquisa recorreu aos pressupostos descritos por Bardin (1977), que envolvem três etapas principais: a) pré-análise (organização do material); b) exploração do material; e c) tratamento dos resultados e interpretação.

Dessa forma, foi realizada uma análise minuciosa do conteúdo, integrando três fontes de informação: a) resultados de pesquisas anteriores identificadas a partir do levantamento do estado do conhecimento; b) dados empíricos coletados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes da pesquisa. Conforme Bardin (1977), essa técnica de Análise de Conteúdo (AC) permite procedimentos sistemáticos e objetivos, como também possibilitam conhecimentos relativos aos contextos de produção dos conteúdos coletados à luz do referencial teórico de autores que abordam a temática central; e c) estudo próprio da pesquisadora, buscando conferir aprofundamento, maior originalidade e relevância às discussões apresentadas.

A seleção das publicações para compor o banco de dados do estado do conhecimento, delimitou-se a artigos e dissertações, considerando um recorte temporal de 2020 a 2025, com o objetivo de conhecer e valorizar o conhecimento produzido em pesquisas emergentes sobre a formação de professores alfabetizadores da Educação de Jovens, Adultos e Pessoas Idosas, sob a perspectiva da educação intergeracional.

As buscas nas bases de dados acadêmicas foram realizadas até março, no primeiro semestre de 2025, com a finalidade de constituir o banco e selecionar produções que pudessem contribuir para o desenvolvimento da pesquisa.

Para tanto, foram utilizados como descritores para as buscas as seguintes combinações de conceitos, interligados por operadores booleanos *AND* (que significa “E” em inglês) e *OR* (que significa “OU” em inglês), operadores lógicos amplamente utilizados em pesquisas acadêmicas para incluir, excluir e combinar informações, permitindo maior precisão e eficiência no processo de filtragem dos dados.

A coleta das produções foi realizada a partir das combinações de descritores:

1. “EJA *AND* Formação de professores *AND* Alfabetização”;
2. “EJA *AND* Formação de professores *AND* educação intergeracional”;
3. “EJA *AND* formação de professores *AND* pessoas idosas”.

1.2.1 Etapa da Bibliografia Anotada

A constituição inicial do Estado do Conhecimento permite “[...] realizar o exame do campo científico a partir de um mapeamento das teses e dissertações já produzidas sobre o objeto de estudo” (Woicolesco; Morosini, 2024, p. 18). Portanto, é um instrumento que permite identificar as principais pesquisas sobre a temática, as possíveis lacunas e os referenciais teóricos com maior recorrência nas produções acadêmicas. A bibliografia anotada (BA) é o primeiro passo para a organização do estado do conhecimento, metodologia que possibilita o pesquisador ter uma visão ampla e aprofundada sobre o campo de estudo.

Para a realização dessa etapa inicial, recorreu-se ao repositório digital *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), orientando-se pela metodologia Bibliografia Anotada. Conforme propõem Woicolesco e Morosini (2024, p. 18), “[...] o pesquisador deve elaborar uma sistematização da referência completa das publicações que irá apreciar, contendo dados como referência bibliográfica completa, ano de defesa, autor, título, palavras-chave e resumo”. Esta primeira etapa contribui para a organização do *corpus* de análise, permitindo a definição de critérios de seleção e de exclusão das produções, bem como a identificação de subtemas e lacunas que podem orientar o aprofundamento da investigação concernente ao objeto de estudo.

Quanto ao recorte temporal, estabeleceu-se o período de 2020 a 2025, com o objetivo de conhecer as produções científicas mais recentes sobre a temática investigada. Para isso, utilizaram-se os descritores apresentados no Quadro 1 e seus respectivos resultados nas buscas:

Quadro 1 - Levantamento das produções científicas SciELO - Quantificação - junho de 2025

Descritores	Resultados	Selecionados
1. EJA AND Formação de Professores AND Alfabetização	23	4
2. EJA AND Formação Continuada de Professores AND Educação Intergeracional	9	1
3. EJA AND Formação de Professores AND Pessoas Idosas	0	0

Fonte: Elaboração própria (2025).

A fase exploratória no repositório digital SciELO demandou diversas tentativas de busca realizadas a partir de diferentes combinações de descritores previamente selecionados criteriosamente, com o objetivo de contemplar a temática de estudo. Contudo, os resultados

obtidos ficaram aquém da expectativa da pesquisadora, conforme exposto no Quadro 1.

Entre as combinações utilizadas, obteve-se êxito apenas em duas. A primeira, “EJA *AND* Formação de Professores *AND* Alfabetização”, resultou em vinte e três produções. Destas, foram selecionados quatro (4) artigos, considerando a sua compatibilidade com o objeto. Já a combinação “EJA *AND* Formação Continuada de Professores *AND* Educação Intergeracional” apresentou nove (9) resultados, dos quais apenas uma (1) produção foi selecionada para compor o *corpus* inicial de análise. Por sua vez, a combinação dos descritores “EJA *AND* Formação de Professores *AND* Pessoas Idosas” não apresentou resultados no referido repositório.

Na pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), mantiveram-se os mesmos descritores e critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos, como apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 - Levantamento das produções Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - Quantificação - junho de 2025

Descritores	Resultados	Selecionados
1. EJA <i>AND</i> Formação de Professores <i>AND</i> Alfabetização	47	05
2. EJA <i>AND</i> Formação Continuada de Professores <i>AND</i> Educação Intergeracional	01	01
3. EJA <i>AND</i> Formação de Professores <i>AND</i> Pessoas Idosas	05	01

Fonte: Elaboração própria (2025).

A busca realizada no BDTD, utilizando os mesmos descritores, apresentou como resultado 47 produções para a combinação “EJA *AND* Formação de Professores *AND* Alfabetização”, das quais cinco (5) produções foram selecionadas. Para a combinação “EJA *AND* Formação Continuada de Professores *AND* Educação Intergeracional”, a pesquisa resultou em uma (1) dissertação, que foi selecionada. Já a combinação “EJA *AND* Formação de Professores *AND* Pessoas Idosas” apresentou cinco (5) produções, em que apenas uma (1) foi selecionada. Portanto, a pesquisa realizada na BDTD totalizou 53 produções identificadas e sete (7) foram selecionadas para compor o *corpus* inicial da investigação.

A primeira fase de identificação e seleção do *corpus* de análise da pesquisa, realizada por meio da Bibliografia Anotada, resultou em 65 produções. Destas, 53 foram excluídas, por apenas tangenciar a temática “formação de professores alfabetizadores da Educação de Jovens Adultos e Idosos em uma perspectiva de educação intergeracional”. Além disso, algumas produções abordavam temáticas distintas da proposta da pesquisa atual, como: formação inicial

de professores; formação continuada de professores voltada à educação ambiental; ensino de ciências com foco nas contribuições da tecnologia; e formação de professores da Educação de Jovens e Adultos no nível correspondente ao ensino médio.

Dessa forma, 12 produções foram selecionadas após a realização da leitura flutuante, considerando-se critérios como: tipo de pesquisa, ano de publicação, autor, título, resumos e palavras-chave. Essa organização mostrou-se de grande relevância para identificar as produções que mais se aproximavam dos objetivos da presente investigação. Morosini (2015, p.102) relata que “[...] a consulta, a sistematização e a análise do que foi produzido no seu campo disciplinar, em especial no país do pesquisador, são importantes para fundamentar o que será produzido numa tese ou dissertação qualificada”.

A organização dessa primeira seleção foi registrada em uma planilha de Excel, com o objetivo de sistematizar as produções selecionadas, facilitar as consultas e subsidiar a próxima etapa do estado do conhecimento, correspondendo à Bibliografia Sistematizada.

1.2.2 Etapa da Bibliografia Sistematizada

A bibliografia sistematizada (BS) consiste em refinar a análise das produções selecionadas na Bibliografia Anotada, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos sobre a temática em estudo (Kohls-Santos; Morosini, 2021). Desse modo, foram selecionadas 12 produções, entre as quais se observou que todas as seis (6) dissertações analisadas adotaram abordagem qualitativa e exploratória, utilizando como instrumento de coleta de dados questionário e entrevista semiestruturada.

Durante a análise das produções, identificou-se que as autoras Silva (2020) e Fonseca (2023) utilizaram a combinação de dois instrumentos para a coleta de dados: entrevista e questionário semiestruturado. Já Skorek (2020), Santos (2021) e Trinidad (2020) optaram pela entrevista semiestruturada como principal instrumento. Observou-se, ainda, que as técnicas de coleta variaram entre modalidades presenciais e *on-line*, incluindo aplicação de questionários presencialmente e por meio de ferramentas digitais, como o *Forms.App*⁵.

A pesquisadora Skorek (2020) realizou levantamento bibliográfico, bem como análise descritiva e exploratória dos diários de classe, além da aplicação de entrevistas semiestruturadas com os professores participantes da pesquisa, com o objetivo de compreender suas práticas e percepções no contexto analisado.

⁵ Ferramenta on-line para criar formulários, pesquisas e questionários de forma simplificada. Disponível no endereço eletrônico: <https://forms.app/pt>.

No que se refere à fundamentação teórica das produções selecionadas, destacam-se autores amplamente reconhecidos no campo da pesquisa qualitativa, como Lüdke e André (2017), Gil (2008), Minayo (2007) e Bardin (2011; 2016). Esses autores apresentam algumas convergências em suas abordagens teóricas por trabalharem com análise e interpretação de dados na perspectiva qualitativa, especialmente em contextos educacionais e da área da saúde, nos quais a subjetividade dos participantes e suas relações com o meio social constituem elementos centrais para a compreensão dos fenômenos investigados.

Outros referenciais teóricos que fundamentaram as produções analisadas incluem Freire (1997, 1981, 1989, 2001, 2002, 2003, 2006), Manzini (2004), Moscovici (1961), Paiva (2015), Haddad (2000), Di Pierro (2010), Soares (2011), Arroyo (2011, 2016, 2017) e Galvão e Soares (2006). Estes autores defendem uma concepção de educação comprometida com a transformação social e a emancipação dos sujeitos, compreendida como um processo construído por meio do diálogo, da troca de saberes e do reconhecimento e valorização dos conhecimentos de mundo de estudantes e professores. Nessa perspectiva crítica, a educação é entendida como prática que busca a libertação, justiça social e inclusão de grupos historicamente marginalizados.

Algumas produções analisadas buscaram fundamentação teórica em Magda Soares (1999, 2004, 2009), por sua abordagem do processo de alfabetização na perspectiva do letramento. A autora compreende a alfabetização para além da técnica de codificar e de decodificar, destacando o uso social da leitura e da escrita e o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica, articulada aos diferentes contextos sociais em que os sujeitos estão inseridos.

Em síntese, os principais resultados da amostragem de produções indicam que os estudos de Silva e Soares (2021), Sant'Anna (2020), Romero e Santos (2024), Dantas (2019), Santos (2021), Neves (2021) e Skorek (2020) apresentam a formação de professores da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) como a temática central de suas investigações. No entanto, tais estudos evidenciam que a formação de professores para a EJA, historicamente, não foi tratada como prioridade nas políticas públicas educacionais. A modalidade passou a ser reconhecida formalmente apenas em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), fato que pode ter contribuído para que a modalidade permanecesse, por longos períodos, à margem das políticas educacionais.

Observa-se que, ao longo da trajetória da EJA no Brasil, foram implementadas diversas campanhas de alfabetização. Contudo, muitas dessas iniciativas não exigiam formação específica para os professores atuarem como alfabetizadores. Nesse sentido, as dissertações e os artigos analisados evidenciam a necessidade de formação específica para os docentes da

EJA, que contemplem as especificidades da modalidade em relação à diversidade cultural dos estudantes.

Os estudos também apontam para a importância de ampliar as discussões acerca das políticas públicas para essa formação continuada, incluindo elementos como: desenvolvimento de materiais didáticos específicos, organização do tempo e dos espaços escolares e processos avaliativos mais adequados às características da modalidade. Tais aspectos são fundamentais para atender às necessidades dos professores e estudantes da EJA.

Na pesquisa realizada por Dias-Santos e Xavier (2022), intitulada: “Práticas de Alfabetização e Letramento com Pessoas Idosas”, observou-se que ainda existem poucas pesquisas e limitado aprofundamento sobre o tema. Este aparece em algumas pesquisas, porém, tangencialmente, abordando a pessoa idosa apenas como estudante atendido pela modalidade, sem maior aprofundamento teórico ou metodológico sobre suas especificidades.

A dissertação de Fonseca (2023), intitulada “As Relações Intergeracionais em Salas de Aula da Educação de Jovens, Adultos e Idosos sob a Perspectiva do Estudante Idoso”, aborda diretamente o assunto da educação intergeracional. A autora analisa como os estudantes idosos interagem com estudantes mais jovens, realizando uma sondagem sobre a ocorrência de conflitos durante a convivência entre as gerações e refletindo sobre os desafios enfrentados pelos professores ao mediar essas relações no espaço escolar.

De modo geral, as análises das produções selecionadas demonstraram que, ao longo da história da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), a formação continuada de professores que atuam nessa modalidade não foi tratada como prioridade. Observa-se que, em diferentes momentos, foram implementadas políticas públicas que desconsideravam a necessidade de formação inicial e continuada específica para esses profissionais, ignorando as especificidades da modalidade, as expectativas dos estudantes e os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano da EJA.

1.2.3 Etapa da Bibliografia Categorizada

A bibliografia categorizada (BC), segundo Morosini (2021), corresponde à etapa em que os materiais selecionados são analisados, organizados e agrupados em categorias temáticas, permitindo uma análise mais aprofundada das produções científicas. Essa abordagem facilita a identificação dos temas pesquisados e possibilita constatar lacunas existentes na produção acadêmica.

A categorização é realizada com base na leitura dos resumos, metodologias e objetivos

das pesquisas selecionadas, procedimento que possibilita ao pesquisador estabelecer conexões entre diferentes produções. Esse processo favorece o agrupamento dos trabalhos em eixos temáticos, além de permitir a construção de inferências sobre os dados analisados, contribuindo para identificar sua relevância em relação à pesquisa em desenvolvimento.

Nesse sentido, a BC possibilitou organizar as produções em três categorias inter-relacionadas:

1. Formação de Professores da EJA e Alfabetização;
2. Formação Continuada de Professores na Perspectiva da Educação Intergeracional;
3. Formação de Professores da EJA e Pessoas Idosas.

Embora apresentem especificidades próprias, essas categorias são interdependentes e mantêm relação direta com o contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, uma vez que dialogam com as necessidades formativas dos professores que atuam nessa modalidade.

No que concerne à categoria Formação de Professores da EJA e Alfabetização, conforme apresentado no Quadro 3, as produções analisadas por Silva e Soares (2021), Sant'Anna (2020), Romero e Santos (2024), Dantas (2019), Santos (2021), Neves (2021) e Skorek (2020) revelaram a importância da formação inicial e continuada para os professores que atuam nessa modalidade.

As pesquisas apontam a necessidade de conhecimentos específicos para alfabetizar pessoas de distintas gerações, especialmente no que se refere às metodologias adequadas ao desenvolvimento da prática pedagógica. Essa necessidade se justifica pelo fato de ainda se observarem práticas pedagógicas que recorrem a atividades infantilizadas ou descontextualizadas das experiências de vida dos estudantes, o que pode comprometer os processos de aprendizagem ou ocasionar a evasão escolar.

Em relação à categoria Formação Continuada de Professores na Perspectiva da Educação Intergeracional (Quadro 4), a dissertação analisada de Fonseca (2023) enfatiza que, atualmente, as salas de aula da EJA são cada vez mais compostas por estudantes de diferentes faixas etárias, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 1996). Esse dispositivo legal possibilita que adolescentes a partir de quinze anos realizem a matrícula nos cursos presenciais da modalidade, ampliando a heterogeneidade nas turmas, tanto em relação às aprendizagens quanto aos aspectos socioculturais e geracionais.

Essa diversidade etária pode, em determinadas situações, gerar tensões e conflitos intergeracionais no espaço escolar, como apontam Haddad e Di Pierro (2000):

A partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar

anterior foi mal-sucedida. O primeiro grupo vê na escola uma perspectiva de integração sociocultural; o segundo mantém com ela uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior (p. 127).

Nesse sentido, o ensino na EJA precisa considerar os referenciais da educação intergeracional, de modo a integrar os diferentes interesses e necessidades formativas dos grupos etários atendidos pela modalidade. Para isso, torna-se fundamental o uso de estratégias metodológicas diferenciadas, capazes de valorizar as experiências de vida dos estudantes. Costa e Osório (2021) apontam que a educação intergeracional potencializa a inserção da pessoa idosa no contexto social, fortalece a interação entre gerações e fomenta a necessidade de políticas públicas voltadas ao envelhecimento ativo, além de promover a valorização do conhecimento acumulado ao longo da vida. O Quadro 3 apresenta a Categoria 1 de Formação de Professores da EJA + Alfabetização

Quadro 3 - Categoria 1: Formação de Professores da EJA + Alfabetização

Nº	Ano	Autor(es)	Título	Produção
01	2020	SANT'ANNA, Sita Mara Lopes	Dez Anos Depois: os Sentidos das Perguntas de Professores da EJA	Artigo
02	2021	NEVES, Cristovão da Silva	Letramento no Contexto da EJA: o que dizem os professores?	Dissertação
03	2024	ROMERO, Márcia Cicci SANTOS, Sônia Maria dos	Reflexão Sobre a Formação do Docente para a EJA	Artigo
04	2021	SANTOS, Juliana Soares dos	Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Escrita na Educação de Jovens e Adultos: o que dizem professores alfabetizadores	Dissertação
05	2021	SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues e Leôncio Soares	Educação de Jovens e Adultos na Esfera Municipal em Minas Gerais	Artigo
06	2020	SILVA, Jéssica Lira da	Alfabetização de Jovens e Adultos: Representações Sociais de Professores da EJA	Dissertação
07	2020	SKOREK, Cenira Rosa Cechin	Alfabetização na Perspectiva do Letramento na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas no Município de Dois Vizinhos-PR	Dissertação
08	2020	TRINIDAD, Vaccarezza	A docência na Educação de Pessoas Jovens e Adultos: Sentidos, Experiências e Possibilidades	Dissertação

Fonte: Elaboração própria (2025).

Para garantir os direitos dos estudantes idosos e atender adequadamente aos mais jovens, a formação continuada dos professores da EJA deve contemplar a educação em uma perspectiva intergeracional, compreendida como um elemento potencializador da heterogeneidade presente nas turmas e favorável ao processo de ensino e de aprendizagem.

As pesquisas apresentadas no Quadro 3 acima, evidenciam a urgência da implementação de políticas públicas de longo prazo para a EJA, com especial atenção à formação continuada de professores, que contemple práticas docentes direcionadas ao ensino de adolescentes, jovens, adultos e pessoas idosas, sobretudo na construção dos processos de alfabetização e letramento.

Estudos como os de Sant'Anna (2020) e Trinidad (2020) revelam o empenho dos professores na construção de sentidos para a docência na EJA, destacando suas experiências e inquietações diante dos desafios cotidianos no exercício da prática pedagógica nessa modalidade. Já as pesquisas de Neves (2021) e Santos (2021) voltam-se à percepção dos professores alfabetizadores quanto ao processo inicial da leitura e da escrita, na perspectiva do letramento, indicando que as práticas educativas, sob esse enfoque, exigem estratégias diferenciadas e sensíveis às especificidades do público atendido.

Além disso, observa-se que os trabalhos de Romero e Santos (2024), Silva e Soares (2021) e Skorek (2020) reforçam a relevância da formação docente, trazendo reflexões sobre políticas públicas e representações sociais relacionadas à alfabetização de pessoas de distintas faixas etárias. Esses estudos destacam que, embora haja avanços significativos no reconhecimento da EJA como modalidade educacional, ainda persistem desafios no campo da formação inicial e continuada dos professores.

Dessa forma, o conjunto das pesquisas analisadas contribui para compreender a EJA como um espaço dinâmico de formação humana, que demanda constante reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e a implementação de políticas educacionais de longo prazo, capazes de fortalecer e qualificar essa modalidade de ensino (Quadro 4).

Quadro 4 - Categoria 02: Formação Continuada de Professores + Educação Intergeracional

Nº	Ano	Autor(es)	Título	Produção
01	2023	FONSECA, Betania Sena	As Relações Intergeracionais em Salas de Aula da Educação de Jovens e Adultos sob a Perspectiva do Estudante Idoso.	Dissertação

Fonte: Elaboração própria (2025).

A dissertação de Fonseca (2023) apresenta uma contribuição significativa para os estudos sobre a Educação de Jovens, Adultos e Idosos ao abordar as relações intergeracionais em salas de aula sob a perspectiva do estudante idoso. Ao priorizar o olhar para esse público, a pesquisa possibilita compreender as interações entre diferentes gerações no espaço escolar, evidenciando tanto as possibilidades de aprendizagem compartilhadas quanto os desafios decorrentes dessa convivência plural.

Essa abordagem amplia as reflexões sobre a diversidade etária e social presente na EJA, ao mesmo tempo em que reforça a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis às trajetórias dos estudantes, capazes de valorizar seus conhecimentos, experiências e histórias. Nesse contexto, destaca-se a importância de promover a interação e a troca de saberes entre os estudantes de diferentes gerações (Quadro 5).

Quadro 5 - Categoria 03: Formação de Professores da EJA+ Pessoas Idosas

Nº	Ano	Autor(es)	Título	Produção
01	2022	DIAS, Júlia Terena de Souza Lima SANTOS, Francine Cerqueira dos XAVIER, Gabriela Barbosa Souza MOREIRA, Jefferson da Silva PACHECO, Lílian Miranda Bastos	Práticas de Alfabetização e Letramento com Pessoas Idosas	Artigo

Fonte: Elaboração própria (2025).

No que se refere à categoria Formação de Professores da EJA e das Pessoas Idosas (Quadro 5), Dias *et al.* (2022) discutem, em seu artigo, o histórico de negligência em relação à formação continuada dos professores da EJA. Os autores também abordam as campanhas de alfabetização realizadas no Brasil, destacando que, ao longo da história, muitas dessas iniciativas foram desenvolvidas na perspectiva do voluntariado, sustentadas pela ideia de que qualquer pessoa poderia alfabetizar, tornando desnecessária uma formação específica para essa atuação.

A pesquisa de Dias *et al.* (2022) apresenta uma reflexão relevante acerca das práticas de alfabetização e letramento voltadas para pessoas idosas, destacando as particularidades desse público no contexto da EJA. Para os autores, o processo de ensino e aprendizagem para a pessoa idosa deve ir além da simples apropriação da leitura e da escrita, sendo compreendido como uma possibilidade de ampliar a alfabetização enquanto prática social.

Nessa perspectiva, a alfabetização passa a ser entendida como um processo que reconhece e respeita as singularidades dessa faixa etária, contribuindo para a ressignificação

peçoal e coletiva das experiências de vida, além de fortalecer vínculos sociais e ampliar as possibilidades de participação social dos estudantes da EJA.

1.2.4 Etapa da Bibliografia Propositiva

A bibliografia propositiva (BP), conforme Kols-Santos e Morosini (2021), corresponde à etapa que promove uma análise mais aprofundada do estado do conhecimento, apresentando possíveis caminhos para futuras investigações. Nessa fase, a análise não se limita a um levantamento descritivo das produções, mas busca também indicar novas possibilidades de pesquisa, a partir de lacunas e contribuições identificadas nas produções analisadas.

Desse modo, o Quadro 6 apresenta uma análise detalhada das pesquisas selecionadas, com fundamentos na metodologia do estado do conhecimento, especificamente em sua etapa da Bibliografia Propositiva.

Quadro 6 - Bibliografia Propositiva - Categoria 1 - Formação de Professores da Eja + Alfabetização

Nº	Autores	Achados	Proposições emergentes
01	DANTAS, Tânia Regina	A pesquisa destaca a necessidade de conhecer os indicativos sobre as pesquisas relacionadas à EJA. No sentido de incentivar as pesquisas sobre a temática como possibilidade de fortalecer a área e potencializar as políticas públicas de formação continuada, bem como as necessidades de financiamento para novas pesquisas.	Destaca-se a necessidade de potencializar as políticas de formação continuada na EJA, especialmente sobre alfabetização de pessoas idosas, pois as produções analisadas não apresentaram essa temática como elemento principal, evidenciando a escassez de pesquisa sobre formação de professores da EJA em alfabetização.
02	NEVES, Cristovão da Silva	Com base nas investigações, realizadas pela pesquisa, os professores de língua portuguesa da EJA desenvolvem as práticas de letramento buscando metodologias diversificadas para transmitir os conteúdos de língua portuguesa na perspectiva do letramento. No entanto, observa-se que existem muitos desafios que interferem no ensino, um dos principais, é a falta de profissionais qualificados para trabalhar especificamente na EJA, além de outros mencionados, a saber: a falta de material didático, falta de assiduidade dos educandos, a diferença etária, pois a turma da EJA é	Observa-se a necessidade de fomentar pesquisas e ofertar formação continuada aos professores, sobre a diferença etária dos estudantes da EJA, para que o ensino aconteça em uma perspectiva intergeracional, que considere a heterogeneidade como uma aliada para as estratégias metodológicas, sendo parte relevante do planejamento para que possibilite a aprendizagem colaborativa, por meio de

		heterogênea, composta por jovens, adultos e pessoas idosas, condição complexa que torna difícil saber que níveis de conteúdos podem ser aplicados para atingir estes educandos, para depois não os julgar como incapazes de realizar as atividades.	agrupamentos produtivos em grupos e em duplas. No sentido de oportunizar a troca de saberes e promover a integração entre as diferentes gerações.
03	ROMERO, Márcia Cicci SANTOS, Sônia Maria dos	Apesar de terem ocorrido várias campanhas e programas de alfabetização ao longo da história da educação de jovens e adultos, constatamos que não houve uma preocupação adequada com a formação do docente. Quando essa formação ocorria, era superficial e focada apenas no manuseio e aplicação de materiais ofertados. Mesmo quando alguma instituição de ensino superior demonstrava preocupação, oferecia apenas cursos de extensão ou formação continuada, nunca uma formação inicial completa. Conforme afirmado por Camargo (2017), a falta desses cursos de formação inicial para os docentes da EJA os obrigava a improvisar e buscar alternativas para trabalhar com os estudantes.	Identifica-se a necessidade de valorizar e ofertar a formação específica para o professor que atua na modalidade EJA, de modo que considere a sua complexidade, a diversidade e o contexto em que está inserido, de um histórico de preconceitos e de discriminação, em relação a descontinuidade das políticas públicas e a falta de prioridade para a formação de professores e condições de trabalho adequadas para os profissionais que atuam na modalidade.
04	SANTOS, Juliana Soares dos	No desenvolvimento da pesquisa e na realização das entrevistas e posteriores transcrições e análises, identificamos que os professores alfabetizadores precisavam e precisam falar, serem ouvidos e que suas falas, experiências, concepções, práticas e vivências necessitam ser captadas e consideradas de modo bem significativo na construção de uma alfabetização na EJA que possa ser melhor do que já foi ou do que é hoje.	Sugere-se que as experiências profissionais dos professores sejam incluídas nas formações continuadas, pois muitos professores constroem sua prática pedagógica no cotidiano da sala de aula da EJA, pelo fato de não ter habilitação específica. No entanto, quando se veem na dificuldade muitos se inspiram nas adversidades e nas experiências de seus estudantes, assim essas referências devem permear a formação continuada desses educadores.
05	SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues e SOARES, Leôncio.	A continuação da formação de professores alfabetizadores da EJA precisa levar em conta os conhecimentos que estes possuem acerca dessa prática e levá-los a refletir sobre ela, com o objetivo de potencializá-la. Considerando a realidade atual da conjuntura da alfabetização na EJA, que tem sido quase exclusivamente promovida pelas redes municipais de ensino básico, sugerimos a organização de propostas de formação continuada para aqueles que atuam na alfabetização de adultos, uma vez que a	Sugere-se que sejam oferecidas formações específicas sobre a alfabetização de jovens, adultos e pessoas idosas, com promoção de reflexões acerca das práticas e da técnica de alfabetização e de letramento para adultos, com fundamentos na concepção de Paulo Freire.

		presente pesquisa constatou essa necessidade de formação, para assim promover e assegurar efetivamente a aprendizagem dos estudantes dessa modalidade.	
06	SILVA, Jéssica Lira da	No decorrer das entrevistas com os professores, a pesquisa identificou a expressão “caí na EJA” revelando a ausência de políticas públicas específicas para a EJA, em face dos desafios colocados para um docente que vai assumir a EJA. Sem a garantia do espaço formativo nas licenciaturas, o educador encontrará dificuldades para lidar com as especificidades da modalidade como um todo e isso pode se transformar em um dos maiores impasses vividos na escola se ele chegar à EJA carregado das mesmas concepções que têm do ensino com crianças e adolescentes.	Propõe-se que a modalidade faça parte do currículo das licenciaturas, incluindo também, como exigência o cumprimento de parte da carga horária do estágio supervisionado na EJA. No sentido de atender a diversidade cultural e a diferença etária presente nas salas de aula. E ainda, que as experiências pedagógicas dos educadores sejam integradas aos estudos curriculares das licenciaturas.
07	SKOREK, Cenira Rosa Cechin	A autora reitera a importância de mais investimentos em políticas educacionais especialmente quando se trata da EJA - Alfabetização, tendo em vista a negligência com que essa modalidade da educação básica tem sido tratada historicamente, para acabar com o analfabetismo em nosso país, como prevê a meta nove do Plano Nacional de Educação. Desse modo propõe-se uma Campanha de Alfabetização, amplamente divulgada pelos meios de comunicação tais como rádio, carro de som e em redes sociais como Instagram, Facebook, entre outros acessos, visando com que essa ação venha a contribuir com possíveis políticas públicas locais no âmbito da EJA.	Sugere-se formações que abordam a alfabetização na perspectiva do letramento, com atividades pontuais sobre a alfabetização do jovem, do adulto e da pessoa idosa, com propostas metodológicas com fundamentação nos referenciais da educação intergeracional, em uma perspectiva que compreenda e valorize as experiências de vida dos estudantes.
08	TRINIDAD, Vaccarezza	A pesquisadora relata que aprendeu com os docentes desta pesquisa, a possibilidade de outra pedagogia. Uma pedagogia que ensina sobre, promove, produz e constroi laços e relações. Vínculos que se organizam para insistir, resistir, reinventar e sustentar a vida. Uma pedagogia de pessoas, de gente, que se reconhece em uma história partilhada e se organiza para dar continuidade à existência de um necessário e imprescindível projeto histórico em comum.	A pesquisa sugere uma pedagogia para além dos conteúdos formais, que valorize as experiências, a trajetória dos docentes como exemplo de resistência, de aprender com o dia a dia da sala de aula, de se reinventar e de escolher estar na EJA e de crença na educação como uma ferramenta social que pode contribuir para transformar a vida dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, sugere-se uma

			formação continuada, a partir das narrativas autobiográficas de estudantes e professores para que o objeto do conhecimento tenha significado na construção do conhecimento científico.
09	FONSECA, Betania Sena	Sobre a relação do professor com as turmas multigeracionais, por meio do questionário ficou constatado que as professoras participantes não possuem formação específica para atuar na EJA e que o material didático não é elaborado levando em consideração as diferenças etárias, o que dificulta o trabalho docente. Tais fatores também têm sido apontados pelas pesquisas trazidas neste estudo como importantes influenciadores diretos na qualidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Diante da falta de formação que contemple o ensino para as turmas de EJA e de materiais didáticos adequados, as professoras participantes da pesquisa relataram que buscam adaptar as metodologias à diversidade do público atendido.	Destaca-se a necessidade de formação continuada específica que tenha como fundamento os referenciais da educação intergeracional, para os professores que atuam na EJA, para que possam atender aos grupos etários em uma perspectiva de educação intergeracional, que visa fortalecer os vínculos, a troca de saberes e a integração entre as diferentes faixas etárias propiciando a formação humana em todas as suas dimensões.
10	DIAS, Júlia Terena de Souza Lima SANTOS, Francine Cerqueira dos XAVIER, Gabriela Barbosa Souza MOREIRA, Jefferson da Silva PACHECO, Lílian Miranda Bastos	As autoras destacam o trabalho com a autoimagem, a desconstrução de preconceitos e estereótipos não se refere somente ao outro, mas diz respeito a incluir e convidar as próprias pessoas idosas nessa desconstrução. Envolver os participantes em tais atividades recai sobre o combate à solidão, à ansiedade e à tristeza. Para além da promoção de um certo bem-estar psíquico, físico e emocional, a presente oficina apresenta-se também como um mecanismo essencial, ao elencar não só a leitura e escrita como proposta central, como também incentivar a mediação com textos orais em formato de contos e narrativas, protagonistas no processo de letramento, através das vivências narradas.	O processo de alfabetização da pessoa idosa pode trazer mais vivacidade e protagonismo da pessoa idosa, especialmente, se tiver como ponto de partida as narrativas autobiográficas de seus estudantes e de seus professores. Refletir sobre práticas de alfabetização, sobre a consciência fonológica e o letramento, se torna muito mais significativo. Desse modo, a formação continuada de professores pode recorrer às narrativas autobiográficas, como estratégia de interação social, de desconstrução de preconceitos de inclusão social e de construção de conhecimento adquirido pelas vivências e trocas de saberes entre docentes e estudantes.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Com base nas produções analisadas, constata-se que a formação de professores para a EJA ocorreu, historicamente, de forma descontínua e marcada por lacunas, influenciada pelas

políticas públicas desenvolvidas ao longo dos anos. Durante muito tempo, não houve a exigência de formação específica para que o professor atuasse na modalidade. Os estudos de Pedroso (2015), Laffin (2012), Soares (2008) e Machado (2000) afirmam que a maioria dos professores que trabalham na EJA não possui uma formação inicial específica para trabalhar nessa área.

Segundo Vaccarezza (2020), muitos docentes passam a atuar na EJA como forma de complementar sua carga horária, frequentemente sem formação teórico-metodológica adequada e sem o conhecimento necessário acerca das especificidades da modalidade. Ressalta-se que esse desconhecimento também está relacionado às lacunas presentes na formação inicial. Nesse sentido, Silva (2020) aponta a necessidade de que os cursos de graduação incluam estudos mais aprofundados sobre a EJA, bem como a exigência de cumprimento de parte da carga horária do estágio supervisionado nessa modalidade de ensino. Além disso, Silva e Soares (2021) sugerem a realização de concursos públicos específicos para a lotação de professores na EJA.

As análises propiciaram observar relatos de professores que afirmam não possuir conhecimento suficiente sobre a modalidade, situação que frequentemente os leva a improvisar e construir sua prática pedagógica no cotidiano escolar. Nesse processo, muitos docentes desenvolvem afinidades e passam a buscar por formação complementar para qualificar a sua atuação (Romero; Santos, 2024; Silva, 2020; Silva; Soares, 2020). Embora essas improvisações possam, em alguns casos, gerar resultados positivos, elas também podem provocar situações de desconforto e falta de intencionalidade pedagógica no trabalho desenvolvido. Ainda assim, muitos professores relatam encontrar motivação para permanecer na EJA nas histórias de vida e na persistência dos estudantes, mesmo diante das dificuldades.

Nessa perspectiva, as propostas emergentes sobre a formação docente na EJA sugerem que os processos de formação continuada contemplem as especificidades da modalidade, especialmente no que se refere às diferentes faixas etárias presentes nas salas de aula. Torna-se fundamental compreender as realidades socioculturais e as experiências de vida dos estudantes, a fim de atender à heterogeneidade e às particularidades de jovens, adultos e pessoas idosas, favorecendo processos de aprendizagem colaborativa fundamentados nos referenciais da educação intergeracional (Silva; Soares, 2021).

Em síntese, as produções analisadas indicam que os processos formativos devem capacitar os professores para a utilização de materiais didáticos específicos voltados à alfabetização de adultos, considerando suas características e necessidades. Além disso, ressaltam a importância de promover espaços de diálogo e troca de experiências entre os docentes, fortalecendo o trabalho coletivo e a identidade profissional dos professores que atuam

na modalidade (Silva; Soares, 2021; Romero; Santos, 2024).

1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ALFABETIZAÇÃO SOB A PERSPECTIVA INTERGERACIONAL: MARCOS TEÓRICOS E LEGAIS NA EJA

A história da educação de adultos no Brasil, conforme analisa Haddad e Di Pierro (2000), nos remete ao período colonial, embora de forma não institucionalizada. Nesse contexto, o ensino acontecia por meio de ações pontuais e restrita à poucos, conduzidas principalmente pelos missionários jesuítas, cujo objetivo central era catequizar os povos indígenas e, posteriormente, a população negra escravizada. Essas práticas estavam associadas à manutenção da ordem social vigente e ao fortalecimento do domínio colonial.

Nesse processo, eram oferecidos ofícios básicos, vinculados ao aprendizado da leitura, da escrita e de cálculos matemáticos elementares. Conhecimentos considerados necessários para atender às demandas dos colonizadores. A educação formal, por sua vez, era oferecida para os filhos dos colonizadores, que frequentavam as chamadas escolas de humanidades, às quais a maior parte da população não tinha acesso.

O analfabetismo não era compreendido como um problema social, mas como um mecanismo que contribuía para a manutenção das relações de poder e dominação. Dessa forma, não era de interesse dos colonizadores partilhar o acesso à educação, uma vez que manter as populações indígenas, negras e camadas populares à margem do processo de escolarização era de interesse da estrutura colonial.

Os marcos teóricos e legais da Educação de Jovens, Adultos e Idosas (EJA) no Brasil evidenciam a trajetória histórica dessa modalidade desde o período colonial até as políticas educacionais da atualidade. Essa trajetória inicia-se com as práticas de ensino jesuítico voltadas à catequese de indígenas e negros e avança para momentos importantes da história educacional brasileira, como a Constituição de 1934, que passou a reconhecer a educação como direito de todos.

Nas décadas de 1940 e 1950, destacaram-se as campanhas de alfabetização e os congressos nacionais de educação, que passaram a problematizar a especificidade do ensino de adultos e a necessidade de formação docente adequada. Posteriormente, surgiram iniciativas como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e o Plano Nacional de Alfabetização, este influenciado pelas concepções pedagógicas de Paulo Freire, além da Lei nº 5.692/1971, que institucionalizou o ensino supletivo no país.

No contexto da redemocratização brasileira, a Constituição Federal de 1988 reafirmou

a educação como direito público subjetivo, ampliando o reconhecimento da EJA. Esse direito foi posteriormente consolidado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996.

As políticas públicas desenvolvidas nos anos 2000 e 2024, como o Programa Brasil Alfabetizado e o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA, demonstram que o desafio de garantir acesso, permanência e qualidade social da educação para aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade considerada própria ainda permanece. Essas iniciativas evidenciam avanços importantes, mas também revelam descontinuidades e reconfigurações nas políticas públicas voltadas à modalidade, indicando a necessidade de esforços contínuos para consolidar o direito à educação ao longo da vida.

A Figura 1 apresenta a linha do tempo sobre a história dos marcos teóricos e legais na Educação de Jovens, Adultos e Pessoas Idosas:

Figura 1 - Marcos Teóricos e Legais na EJA



Fonte: Elaboração própria (2025).

A Educação de Jovens, Adultos e Pessoas Idosas surge no contexto das políticas públicas educacionais a partir da década de 1930, com a promulgação de uma nova Constituição, a de 1934. Foi nesse período que começou a se estruturar, de forma mais consistente, um sistema público de educação voltado para todos. Conforme Haddad e Di Pierro (2000),

[...] a nova Constituição propôs um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos estados e municípios em matéria educacional: vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e desenvolvimento do ensino; reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação; estabeleceu uma série de medidas que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade para a manutenção e pelo desenvolvimento da educação (p. 110).

Nesse período, surge o Plano Nacional de Educação, de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), esse documento estabeleceu como princípio fundamental a normatização da educação como direito de todos e responsabilidade do Estado. Contudo, devido a fatores políticos, especialmente durante o regime militar, esses princípios não foram efetivados conforme estabelecido no documento.

Com o término do Estado Novo, em 1945, e o início do processo de redemocratização no país, a EJA foi incluída nas políticas de universalização da educação, com o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), em 1947, promovendo a criação de diversas escolas supletivas. Inicialmente, a campanha obteve resultados satisfatórios, porém, por estar organizada em uma base de trabalho voluntário, os resultados não permaneceram e passaram a se mostrar insuficientes diante das expectativas iniciais, especialmente nas zonas rurais, o que levou à extinção da campanha antes do final da década de 1950 (Haddad; Di Pierro 2000).

Diante desse contexto, Soares (2008) destaca que:

[...] a primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos no Brasil, lançada em 1947 e baseada na ação voluntariada, foi sistematicamente criticada por não preparar adequadamente professores para trabalhar com essa população. Além disso, o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, ainda em 1947, já ressaltava as especificidades das ações educativas em diferentes níveis e recomendava uma preparação mais apropriada para se trabalhar com adultos. Passados mais de dez anos, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, as críticas à ausência de formação específica para o professorado, assim como à falta de métodos e conteúdos pensados particularmente para a Educação de Adultos, tornaram-se ainda mais agudas, explícitas e generalizadas (p. 84).

Dessa forma, a Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos não foi muito duradoura, sobretudo em razão dos resultados considerados insuficientes no processo de aprendizagem. Supõe-se que uma das causas seria a falta de professores qualificados para alfabetizar os adultos, desconsiderando-se as especificidades cognitivas, sociais e culturais dos estudantes da EJA. Além da ausência de formação específica para os professores. Assim, as políticas públicas apresentaram um descompasso entre a realidade educacional e as necessidades da população (Soares, 2008).

No contexto de redemocratização do país, as práticas pedagógicas também passaram a buscar um ideário de educação popular. Nesse período, surge a pedagogia de Paulo Freire, no início da década de 1960, a partir dos movimentos populares, centrados na educação libertadora, no diálogo e na valorização das experiências de vida dos estudantes. Freire (2021, p. 85) afirma que “A alfabetização e a educação, de modo geral, são expressões culturais. Não se pode desenvolver um trabalho de alfabetização fora do mundo da cultura, por a educação ser, por si mesma, uma dimensão da cultura”.

Assim, em 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa práticas de alfabetização específicas para atender às necessidades dos estudantes da EJA. No entanto, com o Golpe Militar, o plano foi interrompido, uma vez que a pedagogia freiriana não correspondia aos interesses daquele regime, que o identificava como ameaça, especialmente pelo caráter crítico do trabalho desenvolvido com os estudantes. Nesse período, em algumas regiões do país, funcionou a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), um programa de característica semioficial desenvolvido por evangélicos norte-americanos (Haddad; Di Pierro, 2000).

Na década de 1970, surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado pelo governo militar em 15 de dezembro de 1967, por meio da Lei n.º 5.379, com o objetivo de normatizar a alfabetização de pessoas analfabetas. Ao criar o MOBRAL, o regime elaborou orientações metodológicas de caráter tecnicista, centradas na transmissão de conteúdos básicos de leitura, escrita e cálculos matemáticos, esvaziadas de criticidade e de reflexões sobre as questões sociais vivenciadas pelos estudantes (Haddad; Di Pierro, 2000).

Nesse mesmo contexto, o regime militar implementou a Lei Educacional n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, que buscou estabelecer o modelo educacional alinhado às demandas produtivas do sistema capitalista, priorizando eficiência e produtividade. Foi estabelecido o sistema nacional de 1.º e 2.º graus, bem como o ensino supletivo para jovens e adultos, que passou a ser reconhecido como um direito de cidadania (Haddad; Di Pierro, 2000).

Embora tenha apresentado uma tentativa de enfrentamento ao analfabetismo em escala nacional, o MOBRAL ficou estigmatizado. Conforme afirmam Haddad e Di Pierro (2000, p. 120), foi considerado um “[...] modelo de educação domesticadora e de baixa qualidade”, pelo fato de trabalhar com professores leigos e voluntários que priorizavam a execução de tarefas, em detrimento da reconstrução do conhecimento em uma perspectiva crítica e contextualizada.

Diante desse cenário, o MOBRAL entrou em descrédito com o surgimento dos movimentos sociais e da abertura política na década de 1980, sendo extinto em 1985 e substituído pela Fundação Educar (Haddad; Di Pierro, 2000).

A Fundação Educar, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), passou a apoiar financeiramente e tecnicamente as iniciativas de governos, entidades civis e empresas conveniadas, com o intuito de articular as ações entre estados, municípios e entidades da sociedade civil, sem assumir diretamente os programas de alfabetização de adultos (Haddad; Di Pierro, 2000).

No início da década de 1990, com a posse de um novo governo, a Fundação Educar foi extinta sob a justificativa de reorganização financeira e controle da inflação. Com a retirada dos subsídios estatais da fundação, a educação de jovens e adultos retoma o ciclo de descontinuidade nas políticas públicas voltadas para a modalidade (Haddad; Di Pierro, 2000).

Posteriormente, a Educação de Jovens e Adultos passou a ser reconhecida como modalidade nas diretrizes nacionais e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que estabelece, em seu artigo 37: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 1996).

Dessa forma, a EJA permanece como um desafio no que se refere à garantia do direito à alfabetização da população, conforme previsto na Constituição Federal. No inciso I, do artigo 208 da LDBEN, que diz “[...] o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada inclusive a sua oferta gratuita, para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988).

No Art. 205 da Constituição Federal, o texto constitucional define a educação como direito de todos e dever do Estado, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Além disso, no inciso VII, no artigo 4º da LDBEN estabelece a garantia de oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características adequadas às suas necessidades e condições de vida e trabalho (Brasil, 1996).

Conforme a legislação vigente, o retorno aos estudos constitui um direito subjetivo. Assim, cabe ao Estado elaborar políticas e estratégias que garantam esse direito à educação de forma contínua e reparadora, não apenas compensatória, mas formativa e emancipadora, com o objetivo de reduzir as desigualdades sociais e garantir a alfabetização desses sujeitos que não tiveram acesso à escola na idade adequada, não conseguiram concluir o seu processo de alfabetização ou que foram excluídos ao longo de sua trajetória escolar.

Desse modo, a LDBEN também determina, no §1.º do artigo 37, que: “Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na

idade regular oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho” (Brasil, 1996).

No decorrer da história da EJA, o Governo Federal articulou os programas de Educação de Jovens e Adultos. No entanto, com a extinção da Fundação Educar em 1990, o Governo transferiu a responsabilidade de atender às demandas da EJA para os estados e municípios que, muitas vezes, não conseguiram suprir a demanda existente. Nesse cenário, instituições governamentais e não governamentais retomaram o debate sobre a erradicação do analfabetismo, o que levou à criação do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), cujo objetivo era reduzir em 70% o número de analfabetos no país em um período de cinco anos (Haddad; Di Pierro, 2000).

Entretanto, com a mudança do governo, a política de alfabetização foi descontinuada e o PNAC deixou de ser prioridade, iniciando mais um período de interrupção nas políticas voltadas para a EJA.

A reforma educacional, iniciada em 1995 pelo governo federal, repassou a responsabilidade pela alfabetização de adultos aos estados e municípios, especialmente em relação aos repasses financeiros. Isso ocorreu porque o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) era concedido ao ensino fundamental, e as matrículas da EJA deviam ser excluídas da contagem de estudantes para a garantia do repasse financeiro. Essa situação marginalizou a modalidade de ensino, pois os recursos públicos priorizaram o ensino fundamental obrigatório (Haddad; Di Pierro, 2000).

Posteriormente, em 2003, o Ministério da Educação lançou o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), por meio do Decreto n.º 4.834, de 8 de setembro de 2003, com metas para erradicar o analfabetismo absoluto entre pessoas com 15 anos ou mais. O programa foi inspirado nas concepções pedagógicas de Paulo Freire, que afirma:

[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica as relações entre o texto e o contexto (Freire, 1998, p. 11).

Assim, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) buscou desenvolver práticas pedagógicas centradas em palavras com significado para os estudantes, produzidas a partir de suas experiências e vivências, no sentido de utilizar as experiências como contribuição para o processo de aprendizagem. Para estruturar esse Programa, o MEC estabeleceu parcerias com

estados, municípios e organizações da sociedade civil, possuindo ações de repasse de recursos financeiros para o pagamento da formação e das bolsas aos alfabetizadores. O Programa visava subsidiar a formação de turmas de alfabetização, cujas atividades deveriam ter até seis meses de duração (Henriques, Barros e Azevedo, 2006).

Destaca-se também que o Programa Brasil Alfabetizado (PBA):

[...] é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se na região Nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos. Podem aderir ao programa por meio das resoluções específicas publicadas no Diário Oficial da União, estados, municípios e o Distrito Federal (Brasil, 2005, p. 23).

Atualmente, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicam que o Brasil possui cerca de 9,1 milhões de pessoas com 15 anos ou mais consideradas analfabetas. Além disso, o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) aponta que 29% da população jovem e adulta entre 15 e 64 anos é considerada analfabeta funcional.

Esses dados são preocupantes. No entanto, surge uma expectativa de minimizar essa situação, visto que o Governo Federal retomou o Programa Brasil Alfabetizado por meio do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos. Essa política nacional de erradicação do analfabetismo, oferecida pelo Ministério da Educação (MEC), foi implementada pelo Decreto n.º 12.048, de 5 de junho de 2024, que instituiu o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, tendo como objetivos em seu art. 3º:

- I - superar o analfabetismo das pessoas com quinze anos ou mais;
- II - ampliar a aprendizagem ao longo da vida, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho;
- III - elevar a escolaridade das pessoas com quinze anos ou mais que não tenham acessado ou não tenham concluído o ensino fundamental e o ensino médio;
- IV - ampliar as matrículas da EJA nos sistemas públicos de ensino; e,
- V - qualificar o atendimento na EJA, por meio da melhoria das condições de oferta da modalidade em todas as etapas (Brasil, 2024, p. 2).

Esse Programa visa fortalecer a política de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) na perspectiva de superar o analfabetismo e de elevar a escolaridade de pessoas com 15 anos ou mais, garantindo a todos o direito à educação. Busca, ainda, reduzir as desigualdades sociais e assegurar a alfabetização daqueles que não puderam estudar na idade certa e/ou que não conseguiram concluir o seu processo de alfabetização (Brasil, 2024).

Nesse sentido, Saviani (2013) destaca que a efetivação do direito à educação exige que

o poder público garanta condições concretas para sua realização com qualidade, sendo essa uma condição fundamental para o acesso a outros direitos sociais, econômicos e políticos. Assim, retoma-se uma política pública voltada para a EJA, considerando que, ao longo da história, as políticas destinadas à modalidade ocorreram de forma descontínua, fato que intensificou as desigualdades de condição, de acesso e de permanência na escola.

Na tentativa de superar essas condições, o Programa Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos recorre a estratégias de expansão e de qualificação da alfabetização e da EJA, por meio da retomada de programas como o Novo Ciclo do Programa Brasil Alfabetizado (Resolução n.º 20, de 9 de setembro de 2024). Destaca-se que, em virtude da descontinuidade do governo federal na última década, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) foi paralisado.

Para a retomada do então programa, o governo atual instituiu as Resoluções n.º 19 e n.º 20, ambas de 9 de setembro de 2024, que estabeleceram as regras e procedimentos para o pagamento de bolsas de formação continuada aos alfabetizadores voluntários que atuarão como formadores, bem como os procedimentos para transferência de recursos financeiros e distribuição de materiais didáticos aos estados e municípios. Diante desse novo ciclo do PBA, constata-se antigas concepções relacionadas ao voluntariado, uma vez que o educador popular do programa não precisa ser habilitado para a docência e continua atuando em caráter voluntário, ainda que receba bolsa-auxílio (Brasil, 2024).

Nesse contexto, é imprescindível que a formação considere a leitura de mundo construída a partir das experiências e das relações vividas pelos sujeitos, tomando essa realidade como ponto de partida para o conhecimento científico e fundamento-se em “[...] perspectivas filosóficas humanizadoras e emancipadoras, na direção de construir bases para uma autonomia profissional ética, com uma base verdadeiramente robusta em relação a decisões pedagógicas” (Gatti, 2022, p. 9). Dessa forma, a formação do professor/educador popular deve ser permanente e atender às necessidades da prática pedagógica, contribuindo para o avanço das políticas de alfabetização.

Contudo, esse contexto retoma aspectos históricos das políticas de alfabetização, evidenciando a desvalorização da ação pedagógica, pelo fato de não exigir habilitação para atuar como educador popular e pela ausência de políticas específicas de formação para professores que atuam em programas de alfabetização da EJA.

Em relação à formação inicial dos professores que atuam na modalidade, no final da década de 1980 (Soares, 2008), alguns cursos de pedagogia passaram a habilitar docentes para a EJA. Entretanto, somente após amplo debate nas faculdades de educação acerca da

necessidade de atender às especificidades do processo de ensino destinado a esse público. Nesse sentido, Soares afirma que:

Até o ano de 2006, antes da homologação das Novas Diretrizes Curriculares, havia no Brasil, segundo dados do INEP, 27 cursos de pedagogia com habilitação em educação de jovens e adultos, de um universo de 1.698 cursos existentes, distribuídos em três das cinco regiões geográficas do país (Soares, 2008, p. 65).

Observa-se, portanto, que a formação inicial e continuada para docentes da EJA, ao longo da história, esteve distante das políticas públicas educacionais, constituindo-se como um desafio para a qualificação desse profissional. Nesse percurso, identifica-se a necessidade de avançar na implementação de políticas públicas específicas para a formação de docentes, conforme aponta Arroyo (2006):

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

Nessa perspectiva, observa-se que a formação continuada para docentes da EJA ainda se encontra em processo de consolidação no que se refere ao cumprimento das legislações, havendo muitos avanços necessários para atender às especificidades da modalidade e às demandas dos professores que nela atuam.

Evidencia-se, assim, a necessidade de uma formação específica para os docentes atuantes na modalidade, pois a própria identidade deste profissional ainda está em construção e necessita ser fortalecida. Nesse sentido, o Parecer CEB/CNE n.º 11/2000 afirma que “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” (Brasil, 2000, p. 58).

Diante desse contexto, destacam-se também as relações intergeracionais presentes nas salas de aula da EJA - entre estudantes e professores e entre os próprios estudantes - como um elemento fundamental a ser considerado na formação docente. Conforme Costa e Osório (2021, p. 302), “[...] entende-se que as relações intergeracionais são importantes para suplantarem conflitos e alcançar equilíbrio nas relações interpessoais de gerações distintas”.

Assim, os educadores da EJA devem estar preparados e munidos com um ambiente pedagógico acolhedor que desperte a curiosidade, promova o diálogo, favoreça a interação e a troca de saberes entre diferentes gerações. Como destacam Maia *et al.* (2024), a

intergeracionalidade é um caminho essencial para a promoção da inclusão social e do respeito mútuo entre as diferentes gerações.

Nesse sentido, a educação intergeracional pode se tornar um instrumento poderoso para a consolidação da aprendizagem colaborativa e, possibilitando a interação social, a troca de experiências e a reconstrução de trajetórias de vida, muitas vezes com marcas de negação de direitos.

Ressalta-se, ainda, a necessidade de uma formação que atenda às necessidades dos estudantes. Como afirma Soares (2012, p. 22), “[...] a escola desconhece a alfabetização como forma de pensamento, processo de construção de saber e meio de conquista de poder político”. No entanto, é preciso conceber a alfabetização com visão crítica sobre a realidade e com autonomia para desenvolver a docência, pois “[...] a reprodução mecânica da atividade docente não permite a ampliação das possibilidades de crescer como professor e ser humano” (Basso, 1998, p. 7).

No que se refere à construção da autonomia docente, Freire (2022, p. 40) adverte que, na “[...] formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. No entanto, torna-se fundamental promover espaços de reflexão, de compartilhamento de experiências para o fortalecimento entre o coletivo de docentes da EJA. Com vistas a ultrapassar a ideia de formação como espaço de modismos e avançar para uma abordagem reflexiva da prática pedagógica, favorecendo a construção da identidade docente e o desenvolvimento de práticas contextualizadas às especificidades da modalidade.

Este capítulo mapeou o estado do conhecimento sobre a formação de professores alfabetizadores na Educação de Jovens, Adultos e Pessoas Idosas (EJA), sob a perspectiva da educação intergeracional. A análise revelou a escassez de pesquisas na área, evidenciando a necessidade de ampliação de estudos e de políticas públicas que incentivem investigações relacionadas a essa temática.

As discussões apresentadas ressaltaram a importância de formações específicas para os professores, que considerem as particularidades da modalidade e as necessidades dos estudantes. Atualmente, as turmas de EJA são marcadas pela heterogeneidade, sendo compostas por estudantes de diferentes gerações, com saberes e experiências de vida singulares.

A trajetória histórica da EJA, marcada pela descontinuidade das políticas públicas e pela falta de formação específica para os docentes, contribuiu para um cenário de improviso e de lacunas na atuação de seus professores. Diante disso, as reflexões destacam a urgência em fortalecer as políticas de formação continuada que atendam às necessidades da modalidade.

Deste modo, a reflexão crítica sobre a prática docente na EJA, aliada à troca de saberes e à construção de uma prática que valorize a autonomia e as experiências de vida de professores e estudantes, poderá contribuir para a promoção de uma educação de qualidade para esse segmento educacional.

No decorrer desta pesquisa, ao construir o estado do conhecimento, foram identificadas lacunas que servirão como ponto de partida para o aprofundamento das investigações e discussões no próximo capítulo, que abordará a alfabetização de jovens, adultos e pessoas idosas, em contextos intergeracionais.

CAPÍTULO 2 - ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTOS INTERGERACIONAIS

“Comecei a trabalhar aos 7 anos de idade e estudei até os 10 anos. Não consegui aprender a ler direito, por isso voltei para a escola, para aprender a ler. Não penso em desistir, pois quero me formar na faculdade e ser advogado” (Estudante da EJA, 65 anos⁶).

A fala do estudante revela um caminho marcado por interrupções escolares precoces pela necessidade de inserção no trabalho ainda na infância. Ao mesmo tempo, expressa a persistência e o desejo de continuar construindo saberes. Para muitos estudantes a EJA representa mais do que a busca pela alfabetização: é a possibilidade de reconstrução de projetos de vida, de ampliação da autonomia e de exercício pleno da cidadania. Compreender esse processo exige considerar as histórias de vida, as experiências escolares anteriores e as expectativas que mobilizam jovens, adultos e pessoas idosas a retornarem à escola.

É a partir dessa perspectiva que este capítulo se debruça, sobre a alfabetização em contextos intergeracionais, objetivando compreender os desafios e as possibilidades que surgem quando estudantes de diferentes gerações compartilham o espaço escolar e constroem juntos novos caminhos de aprendizagem.

2.1 CIRCULAÇÃO DE SABERES ENTRE JOVENS, ADULTOS E PESSOAS IDOSAS

Iniciamos nossas reflexões a partir da palavra alfabetização e da caracterização do que é ser alfabetizado. Recorremos ao depoimento de um estudante da EJA de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, que relatou o motivo de seu retorno à escola, a fim de desenvolver autonomia na leitura, ler com fluência e compreensão. Diante de sua fala, destacamos a importância de uma educação de qualidade, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, sobretudo no que se refere à alfabetização das crianças na idade adequada. Considerando que muitos estudantes da EJA vivenciaram experiências escolares anteriores que não foram bem-sucedidas, reforça-se a necessidade de um olhar atento e sensível por parte da comunidade escolar.

A pesquisa realizada pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) revela que 29% da população jovem e adulta brasileira, entre 15 e 64 anos, é considerada analfabeta funcional. Esse grupo consegue executar apenas tarefas bastante simples, como a leitura de palavras, pequenas frases e números familiares, como os do telefone, de casa ou de preços. Entretanto,

⁶ Depoimento de um estudante de 65 anos da Educação de Jovens, Adultos e Pessoas Idosas (EJA), de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

ao se depararem com textos um pouco mais longos e complexos, números maiores ou situações que exijam alguma operação para sua compreensão, esses indivíduos demonstram dificuldades em realizar tarefas que demandam o uso da leitura e da escrita.

Esses dados evidenciam a urgência de uma educação de qualidade, uma vez que, em sua maioria, esses indivíduos frequentaram a escola e adquiriram apenas conhecimentos rudimentares. Contudo, não desenvolveram a proficiência necessária em leitura e escrita para utilizá-las em diferentes contextos sociais.

Diante desse cenário, o processo de alfabetização demanda a implementação de práticas pedagógicas sistemáticas e intencionalmente organizadas, capazes de promover o desenvolvimento de competências e a consolidação das habilidades de leitura e escrita. Conforme destacam Albuquerque et al. (2010, p. 15), “[...] a alfabetização consiste na ação de alfabetizar, de ensinar crianças, jovens ou adultos a ler e escrever”, o que implica não apenas a aquisição de capacidades básicas de decodificação e codificação, mas também a ampliação da habilidade de reconhecer, interpretar e relacionar conhecimentos presentes nos diversos gêneros textuais que circulam socialmente. Assim, a alfabetização ultrapassa a dimensão técnica do ensino do sistema de escrita, articulando-se às práticas sociais que conferem sentido ao uso da linguagem.

No que se refere aos parâmetros de definição do sujeito alfabetizado, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) considera alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever, ao menos, um bilhete simples ou uma lista de compras, no idioma que domina, independentemente de sua escolarização formal. Todavia, Soares (2016, p. 27) compreende a alfabetização como “o aprendizado inicial da leitura e da escrita”, ressaltando que tal apropriação envolve múltiplas dimensões - linguística, social e psicológica, entre outras —, o que evidencia a complexidade do processo e sua inserção em contextos socioculturais específicos.

Nessa perspectiva, a apropriação da cultura escrita, articulada às práticas sociais de leitura e escrita, assume papel central na constituição da autonomia dos estudantes, uma vez que possibilita a compreensão dos usos e funções da linguagem escrita na vida cotidiana. Desse modo, ao integrar experiências, saberes e interações entre diferentes gerações, o processo de alfabetização potencializa a construção significativa da aprendizagem, contribuindo para a participação ativa e crítica dos indivíduos na sociedade letrada.

O fomento da alfabetização em contextos intergeracionais pode ser uma possibilidade para promover a aprendizagem acerca dos conceitos subjacentes aos processos de leitura e de escrita. Parte-se de uma abordagem que reconheça e integre as especificidades dos estudantes

da EJA, indicando caminhos que superem os preconceitos etários ainda presentes na sociedade.

Diante desse contexto, torna-se imperativo refletir sobre essa integração entre diferentes gerações no contexto da EJA, com o intuito de ressignificar as abordagens pedagógicas empregadas para a consolidação efetiva do processo de alfabetização. Busca-se promover interações dialógicas de convivência entre estudantes de diversas faixas etárias, com o propósito de superar estereótipos e discriminações direcionadas às pessoas idosas, favorecendo trocas de saberes permeadas pelas experiências de vida dos estudantes e enriquecendo o percurso formativo entre diferentes gerações.

Desse modo, é relevante apresentar a conceituação da palavra “geração”, conforme Sarmiento (2015, p. 363), para quem se trata de “uma categoria estrutural relevante na análise dos processos de estratificação social e na construção das relações sociais”. Para Sant’Ana (2012, p. 257), “[...] geração consiste, entre outras coisas, em uma sensibilidade social à metamorfose produzida no corpo humano pela passagem do tempo, envolvendo a atribuição de significados a tais transformações”. O conceito apresentado por Sarmiento (2015) caracteriza as gerações como uma construção social que carrega influências arraigadas na sociedade de determinado tempo histórico. Já Sant’Ana (2012) aborda a questão a partir da sensibilidade e da percepção das transformações humanas ao longo da vida, compreendendo-as como elementos naturais da constituição de cada ciclo da vida.

Nesse percurso pelos ciclos da vida, as transformações ocorrem, porém, as funções cognitivas permanecem em desenvolvimento. Para o filósofo Maurice Merleau-Ponty (2018), aprender é algo tão essencial quanto perceber as cores: significa adquirir um novo estilo de percepção, demandando uma ressignificação do uso do próprio corpo. Esse processo implica não apenas o enriquecimento, mas também a reorganização do esquema corporal, que se mantém dinâmico mesmo em etapas avançadas da vida. O corpo, nesse sentido, não é um objeto subordinado à racionalidade de um “eu penso”, mas uma totalidade de experiências vividas, dotado de potências e sensibilidades, que continua a buscar equilíbrio à medida que se transforma com o tempo e com as experiências de aprendizagem ao longo da vida.

Assim, a relação entre percepção, corpo e experiência pode ser vista pela compreensão das cores, pelas transformações do corpo ao interagir com o mundo e a forma que o utilizamos. Essa percepção se transforma e se amplia com a experiência, integrando novas maneiras de compreender a existência e atribuir sentido às vivências humanas (Merleau-Ponty, 2018).

Neste cenário, a presente seção propõe uma análise acerca do analfabetismo entre estudantes da EJA em contextos intergeracionais. Esses elementos são abordados como princípios norteadores que perpassam dimensões sociais, políticas e pedagógicas,

configurando-se como eixos fundamentais para a compreensão das práticas educativas voltadas à população idosa. A análise realizada busca aprofundar a reflexão sobre a relevância desse tema no âmbito da educação ao longo da vida, entendida como um processo contínuo e dinâmico que se desenvolve ao longo de toda a existência humana.

Nesse percurso, destaca-se a necessidade de assegurar a todos os indivíduos - em especial à pessoa idosa - o direito à educação, promovendo sua inclusão, valorização e autonomia nos diferentes espaços sociais. Dessa forma, a aprendizagem na longevidade deve ser compreendida não apenas como um direito, mas como uma possibilidade concreta de reinvenção do corpo e do sujeito que envelhece. Aprender, especialmente em etapas avançadas da vida, possibilita compreender a potência do corpo de se transformar constantemente. A educação, em uma perspectiva intergeracional, deve reconhecer que o encontro entre diferentes gerações pode favorecer trocas significativas que vão além da transmissão de conteúdos.

Ademais, a convivência entre jovens, adultos e pessoas idosas possibilita a circulação de saberes e experiências, criando um ambiente educativo que respeite os ritmos, as histórias de vida e as capacidades de cada estudante. Essa interação mútua pode constituir-se como uma estratégia para a alfabetização de pessoas idosas, ao romper com preconceitos associados ao envelhecimento e fortalecer o protagonismo dessas no processo de construção do conhecimento.

2.2 UM OLHAR SOBRE O ANALFABETISMO: 60 ANOS OU MAIS

A análise do cenário educacional brasileiro na atualidade evidencia a persistência de um problema histórico relacionado ao analfabetismo, revelando dados expressivos acerca dessa problemática, sobretudo entre a população com 60 anos ou mais e entre determinados grupos raciais. De acordo com informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (Bello, 2025b), o Brasil contabiliza atualmente 9,1 milhões de pessoas com 15 anos ou mais consideradas analfabetas. Esse contingente vem sendo acompanhado por meio de uma série histórica iniciada em 2016.

Conforme os dados disponíveis e apresentados no Quadro 7, a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais era de 6,7% em 2016, passando para 5,4% em 2023 e alcançando 5,3% em 2024 (Bello, 2025b). Tais indicadores evidenciam avanços relevantes no enfrentamento da exclusão educacional e demonstram progressos em relação aos anos anteriores. Contudo, os dados também revelam que ainda há um percurso significativo a ser trilhado para a superação dessa realidade histórica e socialmente estruturada.

Quadro 7 - Taxa de Analfabetismo no Brasil

Taxa de Analfabetismo no Brasil - Pessoas com 15 anos ou mais (%)			
Ano	2016	2023	2024
Percentual	6,7%	5,4%	5,3%

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do IBGE (2025).

Os dados demonstram que o percentual de brasileiros analfabetos ainda é elevado e, ao segmentar as informações por grupo etário, evidencia-se um cenário ainda mais preocupante. No grupo de indivíduos com 60 anos ou mais, a taxa de analfabetos correspondia a 14,9% em 2024 (Bello, 2025b), dado que representa um grande desafio em relação ao acesso à educação para a população idosa. Além disso, ao compararmos os dados para a faixa etária segundo a cor ou raça, a situação revela-se ainda mais complexa.

A taxa de analfabetismo entre pessoas brancas e entre pessoas pretas ou pardas, nesse grupo etário, apresenta uma discrepância que evidencia desigualdades raciais e geracionais no acesso à educação. Esses dados refletem, em grande medida, o legado histórico de discriminação e marginalização de grupos específicos da população brasileira.

O Quadro 8 detalha as taxas de analfabetismo por cor ou raça entre pessoas com 60 anos ou mais. As informações revelam que uma parcela significativa da população idosa ainda se encontra em situação de analfabetismo, sendo essa situação mais acentuada entre as pessoas pretas ou pardas. Essa constatação evidencia a urgência de políticas públicas voltadas para a alfabetização e à inclusão educacional desse segmento populacional, conforme previsto em documentos normativos que asseguram o direito à educação ao longo da vida.

Quadro 8 - Taxa de Analfabetismo por cor ou raça

Taxa de Analfabetismo por cor ou raça - 60 anos ou mais (%)	
Pessoas brancas	Pessoas pretas ou pardas
8,1%	21,8%

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do IBGE (2025).

A Constituição Federal brasileira (1988), em seu artigo 208, estabelece a educação como um direito fundamental e garante a sua oferta obrigatória e gratuita, “[...] assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Contudo, observa-se que a plena efetivação desse direito subjetivo para jovens, adultos e

peças idosas ainda representa um desafio significativo a ser superado em relação ao direito à alfabetização.

Em Mato Grosso do Sul, embora a taxa de analfabetismo tenha apresentado uma tendência de queda, conforme demonstrado no Quadro 9, ainda é um dado preocupante, considerando que o sistema de ensino do território oferta a Educação de Jovens, Adultos e Pessoas Idosas nas etapas do ensino fundamental e médio. No entanto, os índices vêm se alterando a passos lentos e ainda representam um desafio a ser enfrentado.

Quadro 9 - Taxa de Analfabetismo no Mato Grosso do Sul: Pessoas com 15 anos ou mais

Taxa de Analfabetismo no Mato Grosso do Sul - Pessoas com 15 anos ou mais (%)			
Ano	2016	2023	2024
Percentual	5,7	3,9	3,7

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do IBGE (2025).

Os dados referentes à taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais, no Mato Grosso do Sul, nos anos de 2016, 2023 e 2024, indicam uma tendência de queda. Porém, a persistência nos índices de analfabetismo, apesar dos anos de oferta da EJA, suscita reflexões sobre a eficácia das estratégias adotadas e da necessidade de garantir uma educação de qualidade desde a idade adequada. Sabe-se que muitos estudantes que hoje frequentam a EJA são frutos de processos históricos de exclusão educacional (Haddad; Di Pierro, 2000).

No município de Campo Grande, a realidade do analfabetismo não se distancia do cenário estadual, conforme indicam os dados do Censo de 2022, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Quadro 10 - Taxa de Analfabetismo em Campo Grande - Pessoas com 15 anos ou mais

Taxa de Analfabetismo em Campo Grande - Pessoas com 15 anos ou mais (%)			
Ano	2016	2023	2024
Percentual	3,5	1,8	1,6

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do IBGE (2025).

Os dados de analfabetismo referentes ao município de Campo Grande (Quadro 10), das pessoas com 15 anos ou mais, são considerados relativamente baixos quando comparados à média nacional. No entanto, mesmo diante desse percentual mais reduzido, torna-se

fundamental analisar os fatores que ainda contribuem para a permanência de pessoas em situação de analfabetismo no município.

Quadro 11 - Taxa de Analfabetismo no Mato Grosso do Sul: Pessoas com 60 anos ou mais

Taxa de Analfabetismo no Mato Grosso do Sul - Pessoas com 60 anos ou mais (%)			
Ano	2016	2023	2024
Percentual	20,0	13,7	12,9

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do IBGE (2025).

Outro dado que merece atenção especial refere-se à taxa de analfabetismo entre indivíduos com 60 anos ou mais. O Quadro 11 apresenta uma série histórica para os anos de 2016, 2023 e 2024, evidenciando uma tendência de queda nesse índice. Contudo, em 2024, ainda se registra um percentual de 12,9% de analfabetos nesse grupo etário. Esse índice é considerado bastante elevado, sobretudo quando se considera o potencial cognitivo das pessoas idosas e a capacidade de aprendizagem ao longo da vida.

No município de Campo Grande, o censo de 2016 apresentou ⁷ um percentual de 11,8% de taxa de analfabetismo entre pessoas com 60 anos ou mais. Trata-se de uma situação preocupante, uma vez que o município possui um histórico de oferta da Educação de Jovens, Adultos e Pessoas Idosas. No entanto, ao longo dessa oferta, ainda não foi possível erradicar o analfabetismo nesse segmento da população.

Em relação ao analfabetismo, Freire (2021, p. 200) já advertia que “A injustiça que por si só o analfabetismo representa tem implicações mais graves, tal como a de os analfabetos se verem anulados por sua incapacidade de tomar decisões sozinhos, votar e participar do processo político”. Esse fato remete a um marco histórico da sociedade brasileira, quando adultos analfabetos foram excluídos do direito ao voto, em 1891, com a nova Constituição Republicana (Haddad; Di Pierro, 2000).

Desse modo, constata-se que as desigualdades sociais são intrínsecas ao contexto histórico brasileiro desde o período colonial. A organização social ao longo da história foi marcada por exclusões de direitos aos grupos marginalizados, configurando-se como um instrumento de dominação e manutenção de poder, caracterizado por profundas disparidades socioeconômicas para beneficiar uma minoria em detrimento da exploração da maioria da população.

Freire (2021, p. 45) ressalta ainda a importância de um olhar crítico sobre as questões

socioculturais ao afirmar: “quanto mais se questiona na cultura e na sociedade em que se dá, tanto mais se vai tornando claro que a cultura é uma totalidade atravessada por interesses de classe, por diferenças de classe, por gostos de classe”. Dessa forma, o contexto social no qual os sujeitos estão inseridos pode ser compreendido como um espaço de disputas de interesses, evidenciando que as manifestações culturais e práticas sociais são atravessadas por relações de poder, capazes tanto de intensificar quanto de confrontar as desigualdades sociais.

Nessa relação marcada por contradições de interesses no campo da cultura e das relações de poder, Saviani (2012, p. 55) argumenta: “Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação”.

Assim, refletir sobre a importância da educação e da cultura na transformação ou na manutenção das estruturas sociais configura-se como um elemento fundamental para retirar ou preservar direitos. Portanto, o acesso à informação, possibilitado por uma educação de qualidade para todos, pode constituir-se como um meio de transformação social, criando condições de emancipação dos indivíduos para que possam atuar e participar de maneira efetiva na sociedade.

2.3 EDUCAÇÃO LIBERTADORA EM CONTEXTOS INTERGERACIONAIS

A proposta de alfabetização de adultos - em uma concepção libertadora, problematizadora e dialógica - fundamenta-se nos referenciais da pedagogia freireana e na Educação de Jovens, Adultos e Pessoas Idosas, que considera essa população como sujeitos históricos, cujas experiências de vida são frequentemente marcadas por situações de preconceitos e discriminação. Essa população precisa ser identificada e reconhecida em seus direitos, conforme preconiza Paulo Freire em suas obras: “Alfabetização: Leitura do Mundo, Leitura da Palavra” (2021), “A Importância do Ato de Ler” em três artigos que se completam (2021) e “Conscientização” (2016). Nessas produções, o autor contribui com uma visão crítica, emancipatória e libertadora, voltada à formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

Dessa forma, é preciso dar visibilidade a essas pessoas e enfrentar a problemática do analfabetismo por meio de políticas públicas que ofereçam ensino de qualidade e que atendam às necessidades desses sujeitos, possibilitando sua participação plena no processo educativo. A pedagogia freireana busca democratizar o acesso ao conhecimento, dando voz e consciência

aos indivíduos, capacitando-os a se tornarem agentes de transformação de suas próprias vidas e de suas comunidades. Nesse sentido, Osório e Costa corroboram ao afirmar que:

[...] a educação problematizadora caracteriza-se pela intencionalidade, afirmando e fundamentando que alfabetizar é conscientizar, enquanto capacidade de admirar, objetivar, desmistificar e criticar a realidade envolvente do mundo no qual o homem ao descobrir-se seu construtor descobre-se sujeito da cultura e como tal se afirma como sujeito livre contra qualquer regime de dominação que visa a massificação, numa luta pela transformação, conquista e efetivação da sua liberdade alcançada pela práxis (Osório; Costa, 2021, p. 300).

Nessa perspectiva de alfabetizar e conscientizar, os conhecimentos científicos do mundo letrado, bem como seus usos e funções sociais, tornam-se fundamentais para instrumentalizar esses sujeitos a atuarem de forma ativa em seus contextos sociais. Desse modo, é preciso ter como referência o conhecimento de mundo e a sua integração com o ensino formal, como propõe Freire:

Os 'textos', as 'palavras', as 'letras' daquele contexto - em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber - se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais cuja compreensão eu ia aprendendo no trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais. (Freire, 2000, p. 12).

Essa relação imediata com as pessoas mais experientes e com os objetos significativos do cotidiano contribui para ampliar os conhecimentos por meio da interação social, evidenciando a importância de considerar as experiências de vida como ponto de partida para a aprendizagem. Nesse sentido, “[...] é indispensável pensar em currículos, programas e métodos de ensinamento que atendam esses sujeitos, não para repor o tempo perdido do percurso escolar, mas que venha complementar com o seu conhecimento de mundo” (Osório; Costa, 2021, p. 301).

Assim, para a apropriação dos processos de leitura e escrita, torna-se essencial a compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento, como propõe Soares (1998, p. 47): “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais”. Essa perspectiva considera a alfabetização e o letramento como processos indissociáveis e essenciais para a formação integral dos estudantes, valorizando seus conhecimentos prévios e propiciando experiências significativas nas práticas de alfabetização integradas aos contextos sociais.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas [*sic*] e psicolingüísticas [*sic*] de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita - a alfabetização - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita -

o letramento (Soares, 2012, p.14).

Diante da indissociabilidade entre alfabetização e letramento, recorreremos à teoria pedagógica de Paulo Freire, que apresentou uma das propostas que mais buscou essa integração, com o Círculo de Cultura, lançado em 1963, no artigo “Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo”. Tal proposta tinha como objetivo oportunizar aos brasileiros analfabetos condições de se apropriarem das habilidades de leitura e de escrita e de compreenderem criticamente a realidade social. Para Freire (1963, p. 18), “[...] na alfabetização de adultos o que temos de fazer é levá-los a conscientizarem-se para que se alfabetizem”. Trata-se, portanto, de instrumentalizar o sujeito para que se empodere e reflita criticamente sobre sua realidade.

Nesse contexto, recorreremos à concepção de alfabetização de Paulo Freire (2016, p.78; 80; 81), que sugere uma metodologia para alfabetizar adultos organizada em cinco (5) fases:

A primeira fase consiste no “levantamento do universo vocabular”, no qual as palavras selecionadas são vinculadas ao contexto do grupo de estudantes, sobretudo vinculadas ao trabalho.

A segunda fase corresponde à “escolha das palavras no universo vocabular”, cuja seleção deve considerar alguns critérios:

- a) a diversidade de exploração silábica;
- b) intencionalidade das dificuldades fonéticas;
- c) possibilidade de inserção em contextos sociocultural e político.

A terceira fase refere-se à “fase da criação de situações existenciais típicas do grupo com o qual se vai trabalhar”, envolvendo reflexões sobre situações-problema locais que podem se expandir para contextos regionais e nacionais.

A quarta fase consiste na “elaboração de fichas indicadoras que ajudam os coordenadores de debate em seu trabalho” (*Ibid.*, p. 81). Essas fichas constituem materiais manipuláveis que auxiliam no desenvolvimento da leitura e da escrita.

Por fim, a quinta corresponde à “elaboração de fichas que comportem a decomposição das famílias fonéticas que correspondem às palavras geradoras” (p. 82), favorecendo uma reflexão sistematizada sobre as famílias fonéticas que compõem a palavra.

Nessa concepção de alfabetização, em lugar de professores, atuariam os coordenadores de debates; que, no lugar da aula expositiva, priorizar-se-ia o debate e o diálogo; e, em substituição dos programas tradicionais, propõe-se uma programação compacta, voltada às necessidades dos estudantes. O trabalho iniciava-se pela seleção de uma palavra geradora. Após a representação gráfica da expressão oral referente à percepção do objeto, iniciava-se o debate.

Uma vez que o grupo, com o auxílio do colaborador, concluía a análise e a decodificação da situação apresentada, o educador propunha a visualização da palavra geradora, em vez de sua simples memorização. Em seguida, estabelecia-se o vínculo semântico entre a palavra e o objeto ao qual se referia, inicialmente contextualizado em uma situação específica e, posteriormente de forma isolada. Desse modo, a mesma palavra era exibida segmentada em sílabas, as quais o indivíduo não alfabetizado, em geral, consegue identificar como partes constituintes das palavras (Freire, 2016).

Logo após a identificação das sílabas, procedia-se à análise das famílias silábicas que compõem a palavra em estudo. Essas famílias silábicas eram inicialmente analisadas isoladamente e, em um momento posterior, analisadas em conjunto e com a identificação das vogais que as compõem. Essa reflexão favorece a compreensão do mecanismo de formação das palavras em uma língua de base silábica, como a língua portuguesa, cujo sistema se estrutura em combinações fonéticas (Freire, 2016).

A compreensão, nesse processo, constitui uma estratégia fundamental de ressignificação da aprendizagem, na medida em que possibilita a apropriação crítica do conhecimento, em vez de sua simples memorização. Assim, o sujeito em processo de alfabetização inicia a construção autônoma de seu próprio sistema de representação gráfica, compondo palavras vertical e/ou horizontalmente para a construção de novas vocábulos, valendo-se das combinações fonéticas já estudadas (Freire, 2016).

Essa concepção fundamenta-se na pedagogia freiriana, voltada à educação popular, destinada a indivíduos que, em sua maioria, já haviam tido contato com a metodologia tradicional, em experiências de insucesso, sobretudo por priorizar aulas expositivas, com memorização e, muitas vezes, propostas infantilizadas. A proposta de Paulo Freire, por meio dos “Círculos de Cultura”, buscava ir além da alfabetização, configurando-se como uma pedagogia da comunicação. Nesse sentido, Soares (2012, p. 120) afirma:

[...] uma concepção de alfabetização que transforma as relações sociais em que se alfabetiza: o alfabetizando considerado não como aluno, mas como participante de um grupo; o alfabetizador considerado não como professor, mas como coordenador de debates; a interação entre coordenador e participantes considerada não como aula, mas como diálogo. O próprio contexto em que se alfabetiza é alterado: não a sala de aula, mas o Círculo de Cultura.

Os Círculos de Cultura configuram-se como uma metodologia pedagógica com princípios dialógicos, nos quais educadores e educandos assumem papéis ativos e corresponsáveis no processo educativo. Tendo como ponto de partida o respeito às experiências vividas, os Círculos de Cultura orientam-se pela problematização da realidade dos participantes,

buscando, por meio da reflexão crítica, promover a alfabetização política e social dos indivíduos.

Desse modo, Freire (2021, p. 44) afirma que “[...] a alfabetização não é tratada meramente como uma habilidade técnica a ser adquirida, mas como fundamento necessário à ação cultural para a liberdade, aspecto essencial daquilo que significa ser um agente individual e socialmente constituído”. Nesse sentido, a alfabetização passa a ser compreendida como um instrumento de emancipação e autonomia, possibilitando a intervenção e a transformação na realidade social por meio do empoderamento dos sujeitos, adquirido pelo conhecimento.

Para tanto, a alfabetização deve ser ressignificada como um elemento intrínseco à experiência de vida dos sujeitos, permeada por dimensões históricas, sociais e políticas. Como afirma Freire (2021, p.170), trata-se de “[...] um fenômeno eminentemente político e deve ser analisada no contexto de uma teoria de relações de poder e de uma compreensão da reprodução e da produção social e cultural”. Nesse sentido, a alfabetização é atravessada por dinâmicas de produção e reprodução social e cultural, constituindo-se como um ato político de compreensão da sociedade. Soares (2003, p. 119) reforça essa perspectiva ao afirmar que se refere a um “[...] ato de reflexão, de criação, de conscientização, de libertação”.

Na pedagogia freiriana, o saber da cultura popular é valorizado como referência significativa e articulado ao conhecimento formal, considerando os contextos sociais dos sujeitos. Essa perspectiva rejeita a infantilização do processo de ensino e de aprendizagem, como também aponta Álvaro Vieira Pinto:

Esta concepção conduz aos mais graves erros pedagógicos pela aplicação ao adulto de métodos impróprios e pela recusa em aceitar métodos de educação integradores do homem em sua comunidade, quer dizer, aqueles que lhe fazem compreendê-la e modificá-la, nos quais o conhecimento da leitura e da escrita se faz pelo alargamento e aprofundamento da consciência crítica do homem frente à sua realidade (Pinto, 1982, p. 88).

Nessa perspectiva, torna-se urgente romper com práticas de ensino infantilizadas, descontextualizadas e baseadas na mera memorização de sílabas. A concepção freiriana sugere a análise de palavras do contexto dos próprios estudantes como ponto de partida para o processo educativo. E propõe transcender a dimensão estritamente pedagógica, configurando a alfabetização como um ato político, pautado pelo diálogo e pela participação ativa dos estudantes no processo de ensino e de aprendizagem. Como ressalta Soares (2003, p. 120), “Paulo Freire cria uma concepção de alfabetização, que transforma fundamentalmente o material com que se alfabetiza, o objetivo com que se alfabetiza, as relações sociais em que se alfabetiza - enfim: o método com que se alfabetiza”.

De maneira que, essa concepção sugere que a alfabetização se baseia na reflexão crítica sobre a realidade dos estudantes, tornando a aprendizagem mais significativa com a promoção do diálogo e ao possibilitar que os sujeitos se tornem capazes de intervir em suas próprias realidades.

2.4 ALFABETIZAÇÃO AO LONGO DA VIDA: EXPERIÊNCIA, CONHECIMENTO E POSSIBILIDADES

Nas últimas décadas, tem-se observado um processo de envelhecimento populacional que, conforme apresentado no Quadro 12, abaixo, reconfigura as faixas etárias e impulsiona significativas transformações sociais. No Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) constatou um aumento significativo na longevidade da população, com a expectativa de vida passando de uma média de 73,48 anos, em 2010, para 76,4 anos, em 2023 (IBGE, 2024). Esse cenário tem resultado no crescimento da população com 60 anos ou mais, que atualmente representa 15,6% do total da população brasileira.

Quadro 12 - Expectativa de vida ao nascer - Brasil - 1940/2023

Ano	Total
1940	45,5
1950	48,0
1960	52,5
1970	57,6
1980	62,5
1991	66,9
2000	72,1
2010	74,4
2019	76,2
2020	74,8
2021	72,8
2022	75,4
2023	76,4

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do IBGE (2025).

Ao longo das últimas décadas, o Brasil vivenciou transformações de natureza socioeconômica e sanitária que contribuíram decisivamente para a elevação progressiva da expectativa de vida ao nascer da população. Essa tendência de crescimento foi interrompida em decorrência da pandemia de COVID-19⁷, declarada oficialmente em março de 2020, por meio do Decreto Legislativo n.º 6 de 20 de março de 2020. No entanto, essa evolução foi retomada em 2022, ocasionada por ações intersetoriais entre o sistema de saúde e de políticas públicas voltadas ao controle da pandemia. Conforme dados do IBGE em 2023, a expectativa de vida ao nascer no Brasil alcançou 76,4 anos, representando uma evolução expressiva em comparação ao início da série histórica, em 1940, que era de 45,5 anos. Diante desses dados, torna-se impreterível o desenvolvimento de políticas públicas para atender às necessidades desse segmento da população brasileira.

Quadro 13 - Esperança de vida ao nascer em Mato Grosso do Sul

Esperança de vida ao nascer em Mato Grosso do Sul			
Ano	2016	2023	2024
Percentual	75,5	77,1	77,3

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do IBGE (2025).

Os dados apresentados sobre a esperança de vida ao nascer em Mato Grosso do Sul evidenciam uma evolução positiva ao longo do período analisado no Quadro 13, acima. Em 2016, a expectativa era de 75,5 anos, alcançando 77,1 anos em 2023 e 77,3 anos em 2024. Esse crescimento demonstra avanços nas condições de vida, saúde e acesso a políticas públicas que impactam diretamente na longevidade da população.

Em Campo Grande, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), referente ao ano de 2010, apresentou, em relação à esperança de vida ao nascer (em anos), o índice de 75,62, dado que acompanha a evolução observada nos cenários nacional e estadual. O envelhecimento populacional configura-se como uma tendência do mundo contemporâneo, que se intensificará nas próximas décadas, conduzindo à necessidade de novas perspectivas sobre a longevidade. Camilo (2014, p. 245) pondera que a intergeracionalidade é “[...] parte

⁷ Segundo o Instituto Butantan, SARS-CoV-2 é um vírus da família dos coronavírus que, ao infectar humanos, causa uma doença chamada COVID-19. Informação disponível no link: <https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/qual-aldifereca-entre-sars-cov-2-e-covid-19-prevalencia-e-incidencia-sao-a-mesma-coisa-e-mortalidade-e-letalidade>.

intrínseca da constituição das sociedades e assume diferentes contornos na história da humanidade, pacificando ou tensionando estas relações em vários campos como na família, na política, no Estado e na escola”.

O crescente envelhecimento populacional emerge desafios sociais, econômicos e políticos, o que exige uma ampla reflexão sobre as implicações desse processo para as políticas públicas e para os sistemas de proteção social, como saúde, educação e assistência social. Torna-se, portanto, necessário desenvolver estratégias que promovam o envelhecimento saudável em suas diversas dimensões e que contemplem as demandas decorrentes das novas configurações etárias da sociedade. Nesse sentido, “[...] compreende-se que as pessoas têm o direito de envelhecer com dignidade e segurança, direito à qualidade de vida, que só é possível quando há efetivação plena dos direitos humanos e liberdades fundamentais” (Osório; Costa, 2021, p. 297).

Organismos internacionais, como a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), desempenham papel fundamental na articulação de diretrizes e na promoção de debates em torno da Década do Envelhecimento Saudável (2021 - 2030). Trata-se de uma iniciativa global conduzida pela OMS que visa mobilizar esforços coordenados e intersetoriais para fomentar um envelhecimento com saúde, dignidade, equidade e participação social. Dessa forma, ressalta-se a importância da articulação intersetorial envolvendo diversos atores sociais, instituições governamentais e não governamentais, bem como a própria população longeva, com vistas à implementação de políticas públicas eficazes que promovam a melhoria da qualidade de vida, após os 60 anos.

Além disso, o envelhecimento populacional está intrinsecamente vinculado ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS), da Agenda 2030, da Organização das Nações Unidas, que busca a extinção das desigualdades dentro e entre os países. Garantir o acesso equitativo das pessoas idosas a recursos, serviços e oportunidades de aprendizagem. Sendo essa uma condição indispensável para o enfrentamento da exclusão social e da discriminação por idade, ou idadismo. Nesse sentido, reconhecer a pessoa idosa como sujeito de direitos e agente ativo na sociedade contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Conforme apontam Osório e Costa (2021, p. 296), “[...] é possível conceber o envelhecimento a partir de uma perspectiva que valorize o protagonismo do idoso, compreendendo-o como ator social capaz de reivindicar direitos, ocupar espaços de decisão e exercer papéis *[sic]* relevantes na sociedade”.

No Brasil, o reconhecimento da relevância da interação intergeracional é normatizado

e incentivado pelo Estatuto da Pessoa Idosa, instituído pela Lei n.º 10.741/2003, que, em seu artigo 3.º, inciso IV, preconiza a “[...] viabilização de formas alternativas de participação, ocupação e convívio da pessoa idosa com as demais gerações” (Brasil, 2003). O Estatuto não se limita ao reconhecimento da existência de diferentes faixas etárias, mas orienta para a promoção de uma convivência permanente entre as gerações em diferentes ambientes sociais, como a família, a comunidade e a escola.

A efetivação dessa diretriz implica a criação e a manutenção de espaços e oportunidades que favoreçam a troca de experiências, saberes e afetos entre jovens, adultos e pessoas idosas, em consonância com o que propõe o Estatuto da Pessoa Idosa, especialmente em seu artigo 25. De acordo com esse dispositivo legal, “[...] as instituições de educação superior ofertarão às pessoas idosas, na perspectiva da educação ao longo da vida, cursos e programas de extensão, presenciais ou a distância, constituídos por atividades formais e não formais” (Brasil, 2003).

Assim, os cursos de extensão configuram-se como estratégias potentes de promoção da convivência intergeracional, na medida em que criam ambientes propícios à construção de vínculos afetivos entre as gerações e à formação de uma cultura que promove o combate ao isolamento social. Ademais, tais iniciativas contribuem para a valorização do potencial de cada faixa etária, promovendo o enriquecimento recíproco e o desenvolvimento social dos indivíduos.

Nesse cenário, as relações de intergeracionalidade assumem uma função importante na promoção de uma sociedade inclusiva e plural. A efetivação das diretrizes previstas no Estatuto requer políticas públicas intersetoriais que favoreçam a interação de experiências e conhecimentos entre jovens, adultos e pessoas idosas, considerando que a convivência entre as gerações não ocorre de forma espontânea, mas demanda ações educativas, culturais e sociais planejadas. Assim, ao propiciar oportunidades de interação, a legislação contribui para ressignificar a convivência entre as gerações.

A Educação Intergeracional (EI) configura-se como uma possibilidade de promoção dessa interação social. Nesse contexto, a escola pode contribuir como um ambiente que viabiliza essa condição, uma vez que, como campo de estudo, busca possibilitar interações significativas de ensino e de aprendizagem entre as gerações. O principal propósito é fomentar a troca de experiências, o compartilhamento de conhecimentos e a vivência de diferentes realidades (Villas-Boas *et al.*, 2016). E, além disso, por ser uma via eficaz para a construção de memórias afetivas, aspecto fundamental para o desenvolvimento humano e social (Piaget,

2014).

Em conformidade com as concepções de Jean Piaget (1973) sobre o desenvolvimento da aprendizagem, que ocorre por meio da interação do indivíduo com o ambiente, torna-se fundamental que o processo de ensino e de aprendizagem para jovens, adultos e pessoas idosas seja “[...] baseado em experiências concretas que permitam a construção ativa do conhecimento, levando em consideração as vivências prévias e os estágios de desenvolvimento cognitivo” (Piaget, 1973, p. 58).

Logo, a interação com o ambiente e as vivências possibilitam o desenvolvimento dos indivíduos, e a sala de aula pode potencializar essas vivências ao reunir pessoas de diferentes idades e trajetórias. Desse modo, pode se tornar um espaço privilegiado de troca de saberes entre diferentes gerações. Os estudantes mais jovens podem aprender com as experiências de vida dos mais velhos, enquanto estes podem se beneficiar do contato com os mais jovens, especialmente pela interação com as novas tecnologias e formas de comunicação. Assim, as propostas metodológicas devem buscar estratégias que fortalecem o diálogo e a coletividade no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, a leitura e a escrita podem ser utilizadas como ferramentas para mediar essa troca, permitindo que os estudantes compartilhem suas histórias, conhecimentos e opiniões. Atividades como a produção de narrativas autobiográficas, o desenvolvimento de projetos colaborativos e práticas que envolvam a leitura e a interpretação de diferentes gêneros são exemplos que constituem propostas pedagógicas que podem ser exploradas nesse contexto intergeracional.

Barreto, França, & Silva (2010, p. 529) afirmam que “[...] as práticas intergeracionais vêm demonstrando que é possível efetuar uma mudança na mentalidade da comunidade em relação à imagem do idoso e o resgate da memória de um povo através de seu patrimônio vivo”. Desse modo, a pessoa idosa pode transmitir conhecimentos de um legado cultural e histórico, compartilhando saberes e práticas sociais por meio da linguagem oral e escrita, contribuindo para a manutenção da identidade cultural de uma comunidade.

Ademais, essa troca de saberes, promovida pela convivência entre gerações, pode estimular a criatividade, a memória e a linguagem, favorecendo o desenvolvimento humano por meio das experiências cotidianas compartilhadas entre indivíduos. Para Villas-Boas *et al.* (2016, p. 133), a Educação Intergeracional (EI) é um “[...] encontro de diferentes gerações a executarem atividades e tarefas que respondem às suas necessidades e interesses, em uma dinâmica de cooperação, interação, intercâmbio e de diálogo intergeracional desenvolvido

numa relação igualitária, de tolerância e respeito mútuo”, independentemente da faixa etária, do grupo étnico, do gênero e da orientação sexual.

Assim, a troca cultural intergeracional, integrada às atividades das diferentes linguagens e compreendida em uma perspectiva social de uso desses conhecimentos, relacionada à leitura do mundo, pode potencializar e oferecer mais sentido ao processo de ensino e de aprendizagem do jovem, do adulto e da pessoa idosa. Como afirma Freire, “[...] quero realçar é nossa necessidade de aprender com os outros” (2021, p. 202).

Portanto, a Educação Intergeracional (EI) precisa ser vista como uma oportunidade para fomentar a convivência harmoniosa entre diferentes gerações - jovens, adultos e pessoas idosas - em um mesmo espaço social. Segundo Villas Boas *et al.* (2016, p. 124 - 125), a EI deve considerar alguns elementos fundamentais, como “estabelecer relações de igual para igual”, sem hierarquia, onde um manda e o outro obedece. A convivência deve acontecer com equidade, “todos devem dar e receber”, a partir das necessidades individuais ou coletivas dos sujeitos e compartilhar valores e identidades culturais.

Essa área constitui-se como uma educação dialógica. Para superar os estereótipos entre as diferentes gerações, faz-se necessário o diálogo, a reflexão e o respeito mútuo para se chegar a consensos. Na EI, aprende-se a conhecer as pessoas com outras culturas (idade, sexo, cultura/etnia, classe social etc.) todos aprendem reciprocamente e transformam e são transformados pelas trocas de saberes (Villas Boas *et al.* 2016).

A EI também pode ser instrumento de desenvolvimento da educação ao longo da vida. Para (Villas Boas *et al.*, 2016, p. 130), ela pode ser compreendida como um método pedagógico, pois “promove a cultura de educação ao longo da vida”. Contribui para consolidar a compreensão, entre todas as gerações, de que a aprendizagem humana ocorre continuamente e em diferentes contextos. Ao participarem de atividades com indivíduos de diferentes faixas etárias, crianças, adultos, jovens e pessoas idosas compreendem que a capacidade de aprender permanece independentemente da idade, possibilitando o desenvolvimento de uma trajetórias educacionais contínuas e significativas.

Esse aspecto é especialmente relevante para as pessoas idosas, que muitas vezes acreditam que seu potencial para a aprendizagem já se esgotou. Entretanto, por meio da interação e da aprendizagem conjunta com indivíduos mais jovens, passam a perceber novas possibilidades de desenvolvimento pessoal e social. Assim, o reconhecimento de que a aprendizagem é possível em todas as fases da vida.

Outra contribuição apontada por Villas Boas *et al.* (2016) é que a Educação

Intergeracional “Promove a consciência sobre a diversidade das culturas das diferentes gerações” (p. 131), fomentando a conscientização acerca da diversidade cultural presente nas distintas gerações. No âmbito da EI, as diferenças culturais manifestam-se em atitudes, valores e práticas que diferem as gerações. Contudo, ao adotar uma perspectiva baseada na troca de saberes e na valorização das semelhanças, estabelece-se um ambiente propício ao diálogo e à interação.

Villas Boas *et al.* (2016, p. 131) ainda propõe, que a EI “Desenvolve atitudes positivas entre gerações” e destaca o “aumento do sentimento de valor, autoestima e confiança em si mesmo, bem como a diminuição do sentimento de solidão e isolamento” (Villas-Boas et al, 2016, p. 125). O conhecimento limitado e estereotipado que as gerações possuem umas das outras é, em grande parte, fortalecido culturalmente e intensificado pelas mídias, o que contribui para o distanciamento entre elas. No entanto, ao promover ações e atividades que partem de interesses e necessidades comuns às diferentes gerações, e ao estabelecer relações de respeito mútuo e não hierárquicas, a Educação Intergeracional pode favorecer o desenvolvimento de atitudes mais positivas e integradas.

Essa aprendizagem integrada da EI é fundamental no contexto da sociedade atual, caracterizada pelo seu dinamismo, complexidade e diversidade. Assim, torna-se necessária a atualização constante de conhecimentos, especialmente diante das transformações tecnológicas. A Educação Intergeracional pode favorecer essa integração ao considerar as múltiplas dimensões da formação humana: física, intelectual, emocional e ética.

Desse modo, a Educação Intergeracional, conforme Villas Boas *et al.* (2016, p.132), “é uma educação multidimensional”, que se configura como uma abordagem multidisciplinar e se manifesta em todas as fases do desenvolvimento humano e em diferentes contextos sociais - familiar, comunitário e educacional - tanto nas modalidades formais e informais. Nesse sentido, ela “aproxima a escola e a comunidade” (*Ibid.*, p. 132).

Ao aproximar a escola da comunidade com projetos e ações que integrem as gerações se “[...] permite explorar os interesses e necessidades nas diferentes fases do percurso escolar, de carreira ou reforma” (*Ibid.*, p. 132). Possibilitando identificar talentos e compartilhar saberes que, muitas vezes, não são adquiridos no ensino formal, mas que “beneficia indivíduos, comunidades e sociedades” (*Ibid.*, p. 132). Isso ocorre porque a educação ao longo da vida está fundamentada em valores como “[...] os direitos humanos, a tolerância e compreensão mútua, a democracia, a responsabilidade, a universalidade, a identidade cultural, a busca da paz, a preservação do meio ambiente, a partilha de conhecimentos, a luta contra a pobreza, a melhoria

da saúde, etc” (*Ibid.*, p. 132).

Jacques Delors (1996), em seu relatório “Educação: Um Tesouro a Descobrir”, enfatiza a importância da aprendizagem ao longo de toda a vida, organizada em torno dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e aprender a ser. Esses pilares constituem fundamentos indispensáveis para a formação integral do indivíduo.

Aprender a conhecer implica estimular a curiosidade, o pensamento crítico e a autonomia intelectual, tornando o sujeito capaz de lidar com a constante renovação do conhecimento. Aprender a fazer é a dimensão técnica que se refere ao desenvolvimento de competências práticas e técnicas necessárias para a atuação. Já aprender a viver juntos revela-se cada vez mais essencial em um contexto global marcado por conflitos, intolerâncias e desigualdades, ao valorizar o diálogo, a cooperação e o respeito mútuo entre diferentes culturas e gerações.

Por sua vez, aprender a ser reafirma o compromisso com o desenvolvimento integral do indivíduo, fundamentado em valores éticos, na autonomia e no respeito mútuo. Ao considerar esses pilares como princípios orientadores das práticas educativas, permite-se enfrentar com maior preparo os desafios da contemporaneidade, caracterizada por transformações rápidas e constantes. Assim, o pensamento de Delors (1996) permanece atual ao promover reflexões sobre a relevância de uma educação inclusiva e voltada para todos.

É fundamental que as diferentes gerações se integrem e compreendam as transformações do mundo atual por meio de ambientes que favoreçam a convivência, a coletividade e a solidariedade. Dessa maneira, é possível desenvolver o pensamento crítico e a empatia para lidar com conflitos e desafios, estimulando trocas de experiências que promovam a aprendizagem, a partir da concepção de que todos ensinam e todos aprendem, em todas as dimensões e fases do desenvolvimento humano.

Por meio da interação entre gerações, ensina-se não apenas conteúdos acadêmicos, mas também habilidades essenciais para a convivência em sociedade, como o respeito às diferenças, a solidariedade e a empatia. Assim, educar intergeracionalmente significa contribuir para uma aprendizagem mais humana, significativa e integral (Villas-Boas et al., 2016). Nesse sentido, a Educação Intergeracional se mostra uma estratégia relevante para o enfrentamento de desafios da atualidade, como o envelhecimento populacional e o isolamento social, promovendo o diálogo entre gerações e a construção de uma sociedade mais inclusiva e solidária.

2.5 CONEXÕES IGUALITÁRIAS E DIFERENCIADAS NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E PESSOAS IDOSAS

A alfabetização de jovens, adultos e de pessoas idosas configura-se como um campo diverso, marcado por trajetórias de vida atravessadas por contextos educacionais com experiências interrompidas e expectativas não concretizadas, muitas vezes em decorrência da negação de direitos. Nesse sentido, questiona-se em que medida a educação poderia ser considerada igualitária, sendo que as condições de acesso ao direito à educação não foram as mesmas para muitos jovens, adultos e pessoas idosas? Conforme destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000, p. 6), “[...] a leitura e escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico, o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena”.

Desse modo, a educação ofertada para jovens, adultos e pessoas idosas deve ser igualitária, no que se refere ao direito à educação, porém diferenciada no que concerne à reparação desse direito historicamente negado. Trata-se de superar a concepção de uma educação, como afirma Freire (2016, p. 67), “[...] engessada, sobrecarregada - por conseguinte, inoperante... que não está adaptada ao homem, concreto, ao qual se destina”. Assim, a educação desses sujeitos deve ter o compromisso, ainda concordando com Freire, de “intervir sobre e na realidade, a fim de mudá-la” (*Ibid.*, p. 67).

Nessa perspectiva, a alfabetização defendida por Freire (2021) possibilita a leitura e a compreensão crítica da sociedade, constituindo-se como instrumento de libertação e de enfrentamento das formas de dominação e alienação, sendo, verdadeiramente, um ato político. Nesse sentido, a alfabetização de jovens, adultos e pessoas idosas é um tema de grande relevância a ser discutido pelas políticas públicas brasileiras, uma vez que se trata de um público singular, portador de saberes culturais construídos na oralidade e nas suas trajetórias.

Assim, o ensino deve possibilitar oportunidades e condições que reconheçam esses saberes, como afirma Freire:

[...] entender a alfabetização como a relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que ocorre exatamente no meio social mais geral em que os educandos transitam, e mediada, também, pelo discurso oral que diz respeito a essa prática transformadora (Freire, 2021, p.120).

A alfabetização mediada pela prática social pode ser uma forma de construir e ampliar conhecimentos a partir de contextos culturais e das trocas de saberes entre gerações, sem

infantilizar o ensino. Embora os processos de aprendizagem apresentem semelhanças entre crianças, jovens, adultos e pessoas idosas, o ensino exige conhecimento de metodologias diferenciadas, que devem ocorrer por meio da interação e da articulação do saber curricular e as especificidades desses sujeitos. Como afirmam Leal e Morais:

Os professores, desse modo, precisam planejar situações didáticas diversificadas; adequadas ao objeto de conhecimento, ou seja, intervenções que promovam reflexões pertinentes sobre tal objeto; apropriadas aos níveis de conhecimento dos estudantes e à faixa do grupo-classe, que, neste caso, são jovens e adultos (2010, p. 32).

Destaca-se a importância do planejamento pedagógico intencional e criterioso, especialmente no que se refere à EJA. Ao considerar a necessidade de situações didáticas diversificadas e a centralidade do professor como mediador do conhecimento, faz-se fundamental que a sua atuação leve em conta a natureza do conteúdo e as especificidades dos estudantes. A escolha de estratégias pedagógicas deve considerar o nível de desenvolvimento cognitivo dos discentes, suas experiências anteriores e as características socioculturais do grupo, promovendo aprendizagens significativas. Tal abordagem reforça a perspectiva de uma prática docente reflexiva, comprometida com a construção de saberes contextualizados e com a valorização da trajetória de vida de cada indivíduo.

Logo, o conhecimento pode empoderar os sujeitos para a vida em sociedade. Como afirma Freire (2021, p. 82), “o papel mais importante da pedagogia crítica é levar os alunos a reconhecer as diversas tensões e habilitá-los a lidar com elas eficientemente”. Trata-se de ler o mundo e se perceber parte dele, saindo da invisibilidade e exercendo a cidadania por meio do uso crítico e consciente dos conhecimentos nas práticas cotidianas.

Freire (2021) esclarece que “[...] a alfabetização jamais deve ser compreendida como sendo, por si só, a deflagradora da emancipação social das classes subalternas” (*Ibid.*, p. 120). Entretanto, ela constitui uma condição importante para a leitura crítica das ideologias e das subjetividades sociais. É utilizar a leitura e a escrita para além da codificação e decodificação, configurando-se como uma possibilidade de construir autonomia e se desenvolver plenamente.

No entendimento de Magda Soares (2012, p. 23), “Uma teoria coerente da alfabetização só será possível se a articulação e integração das várias facetas do processo forem contextualizadas social e culturalmente e iluminadas por uma postura política que resgate seu verdadeiro significado”. Nessa perspectiva, a alfabetização deve superar a técnica mecânica e constituir-se também como um ato de reflexão sobre a condição do sujeito no contexto social, compreendida “[...] como prática da liberdade, educação como conscientização”, que

contextualiza a experiência e o conhecimento de mundo do jovem, do adulto e da pessoa idosa, “[...] como meio de superação de uma consciência ingênua e conquista de uma consciência crítica, como promoção da ingenuidade em criticidade” (Soares., p. 119-120).

Nessa direção, Piletti (1999) propõe que o desenvolvimento ocorre também na relação com o outro, sendo influenciado mutuamente entre os indivíduos no processo de construção do conhecimento, no qual as chances de sucesso ou fracasso dependem, em grande medida, da qualidade da relação estabelecidas. Assim, o contato com o mundo e com os sujeitos de diferentes faixas etárias pode fortalecer aspectos afetivos e cognitivos intergeracionais e propiciar um processo de alfabetização mais significativo.

Estudos desenvolvidos por Ferreira *et al.* (1983) indicam que existem semelhanças significativas entre os estudantes de diferentes faixas etárias na construção do processo de alfabetização. Desse modo, os aprendizes compartilham níveis conceituais equivalentes no processo de apropriação da língua escrita. Assim, os estudantes, de forma geral, perpassam diferentes níveis de escrita - pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético - o que não quer dizer que acontece rigorosamente de forma linear.

A alfabetização consiste na ação de alfabetizar, de ensinar crianças, jovens ou adultos a ler e escrever. Vista pela ótica do aprendiz, ela consiste no processo de ser alfabetizado, de ser ensinado a ler e a escrever. Até hoje, é o desejo de aprender a ler e escrever palavras e textos que circulam em nossa sociedade que leva jovens e adultos analfabetos a irem/retornarem à escola, às salas de aulas de alfabetização (Leal *et al.*, 2010, p.15).

De acordo com Leal *et al.* (2010), o processo de alfabetização precisa ser ensinado de forma explícita e sistematizada. Como afirma Soares (2012, p. 15), trata-se de “[...] ensinar o código da língua escrita, ensinar habilidades de ler e escrever”. O ensino da técnica é fundamental, porém deve ocorrer por meio de atividades que oportunizem vivenciar a cultura escrita, valorizando os conhecimentos prévios dos estudantes e promovendo experiências diversificadas com a leitura e a escrita.

O uso de palavras descontextualizadas e desprovidas de significado social podem dificultar o processo de alfabetização, especialmente para as pessoas idosas, por suas experiências e práticas de letramentos serem fortemente marcadas por vivências sociais. Assim, é importante a interação com palavras e textos reais, construídos a partir de vivências e do processo de alfabetização dos estudantes. No sentido, “[...] ser capaz de nomear a própria experiência” constitui parte do processo de “[...] ler o mundo e começar a compreender a natureza política dos limites, bem como das possibilidades que caracterizam a sociedade mais

ampla” (Freire, 2021, p. 45).

A participação em atividades diversificadas, mediadas por diferentes gêneros textuais e seus usos sociais, é fundamental para a ampliação do repertório cultural e do conhecimento de mundo. Entretanto, essas práticas de letramento, por si só, muitas vezes não são suficientes para a consolidação do processo de alfabetização de jovens, adultos e pessoas idosas. Por isso, são imprescindíveis atividades de consciência fonológica, por meio do “trabalho com procedimentos de identificação das letras, sílabas e palavras” (Ferreira; Albuquerque, 2010, p. 117).

Por conseguinte, é importante compreender a concepção de alfabetização e de letramento, como defende Soares: “[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (Soares, 1998, p. 47).

Por fim, na EJA, as ações educativas devem garantir igualdade no acesso ao direito à educação, à permanência e à compreensão das etapas de apropriação do conhecimento, ao mesmo tempo em que reconhecem e valorizam as singularidades das experiências de vida dos estudantes. Respeitando as concepções de aprendizagem que consideram os significados sociais, culturais e políticos da educação, promovendo processos de conscientização e emancipação.

Nesse sentido, esta pesquisa propôs estabelecer articulações com um projeto de alfabetização intergeracional, envolvendo participantes da Universidade da Maturidade (UMA) e estudantes da EJA, com o intuito de compreender, de forma mais aprofundada, as conexões dessas interações. A proposta analisa tanto os aspectos igualitários quanto as singularidades que caracterizam essa relação intergeracional, reconhecendo-a como um espaço potente de troca de saberes, experiências e valores.

CAPÍTULO 3 - A PROMOÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO INTERGERACIONAL: CONTRIBUIÇÕES DA UNIVERSIDADE DA MATURIDADE ATIVA (UMA), NA REALIDADE DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE-MS

“Sinto saudades de tudo que marcou a minha vida. Quando vejo retratos, quando sinto cheiros, quando escuto uma voz, quando me lembro do passado, eu sinto saudades (...)” (Clarice Lispector⁸, s.d.)

3.1 A UNIVERSIDADE DA MATURIDADE ATIVA (UMA/UEMS) E SUA INTERVENÇÃO ENQUANTO TECNOLOGIA SOCIAL INTERGERACIONAL

Diante do desafio de contribuir para a alfabetização de jovens, adultos e pessoas idosas, na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, desenvolveu-se o projeto de extensão intitulado “Alfabetização Intergeracional: uma experiência de resgate de memórias para construção de sentidos na alfabetização da Educação de Jovens, Adultos e Pessoas Idosas (EJA)”. Essa iniciativa foi desenvolvida em parceria com os pesquisadores sêniores vinculados à Universidade da Maturidade Ativa (UMA/UEMS) e teve como objetivo promover a integração e a troca de saberes entre os estudantes da UMA e os estudantes da EJA da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

A Universidade da Maturidade UMA/UEMS nasceu a partir da história e da missão da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) em gerar e disseminar conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento das potencialidades humanas nos âmbitos político, econômico e social do estado de Mato Grosso do Sul (PPP/UMA, 2024).

Para a efetivação de seu compromisso democrático e da aplicabilidade do Plano de Desenvolvimento Institucional, a UEMS estabeleceu parceria e realizou a troca de Tecnologia Social da Universidade da Maturidade Ativa com a Universidade Federal do Tocantins (UFT), sob a coordenação autoral da Professora Doutora Neila Barbosa Osório e do Professor Doutor Luiz Sinésio Silva Neto, além do importante apoio da equipe multidisciplinar envolvida no processo educacional.

A Universidade da Maturidade da UFT foi criada em fevereiro de 2006 como projeto de extensão e, atualmente, configura-se como o programa de extensão de maior visibilidade na Universidade Federal do Tocantins (UFT), desenvolvendo ações indissociáveis de ensino e

⁸ Clarice Lispector, nascida em dezembro de 1920, foi uma importante escritora da literatura brasileira do século XX. Conhecida por sua escrita sensível, introspectiva e profundamente reflexiva sobre a existência humana.

pesquisa (Gomes da Costa, 2015). O acordo de cooperação técnica estabelecido entre a UEMS e a UFT tem como objetivo o desenvolvimento do Programa de Extensão da Universidade da Maturidade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PPP/UMA, 24).

Desse modo, o conhecimento da trajetória histórica da UMA/UEMS/UFT e o documento norteador da proposta, materializado no Projeto Político Pedagógico do programa - que apresenta as concepções e necessidades dessa Tecnologia Social - possibilitou estabelecer a interação entre a escola pesquisada e a Universidade da Maturidade (UMA/UEMS). A abordagem principal é a pesquisa-ação, que estabelece uma relação intrínseca entre pesquisa, ensino e extensão para a resolução de problemas práticos, envolvendo ativamente pesquisadores e participantes (PPP/UMA, 2024).

A organização dos projetos de intervenção adota uma metodologia estruturada em três fases:

Fase 1 - planejamento (estudo do cenário, e do local a ser atendido priorizando as comunidades mais vulneráveis; público alvo atendido, organização das atividades; preenchimento do plano de ação 5W2H (Silva, 2009); Fase 2 - Execução (aplicação das atividades tendo como protagonista o acadêmico da UMA; Fase 3 - Avaliação (momento para desenvolver as rodas de conversas e seminário de resultados, além disso, aplicação e tabulação do questionário de autoavaliação das experiências obtidas durante todo o processo de aplicação (Neto de Jesus e Osório, 2024, p. 251).

Na primeira fase, correspondente ao planejamento, iniciou-se os estudos sobre a temática da intervenção, bem como a análise das necessidades e das características do público a ser atendido, além da elaboração das atividades a serem desenvolvidas. Nesse processo, o coletivo assume suma importância, pois ouvir os acadêmicos e integrar suas experiências no planejamento fortalece o sentimento de pertencimento e o envolvimento com a intervenção. Tais sentimentos qualificam a ação e promovem a participação ativa dos estudantes, conforme afirma Vasconcellos (2019, p. 65) “[...] o Planejamento Participativo é um instrumento teórico-metodológico de luta, para intervenção desejada e refletida no real, possibilitando o avanço de uma educação democrática e transformadora”.

Durante a execução da segunda fase, os estudos realizados, aliados ao acolhimento e à afetividade no relacionamento com os participantes da intervenção, são colocados em prática, promovendo momentos de encantamento, satisfação e protagonismo. Cada extensionista contribui ativamente para o desenvolvimento das atividades, sendo possível perceber a satisfação de todos os envolvidos no processo. Conforme afirmam Villas-Boas *et al.*:

Desenvolve atitudes positivas entre gerações. Ao colocar as diferentes gerações em ações ou atividades que partem dos interesses e necessidades comuns a todas as pessoas participantes e em relações de respeito mútuo e não hierárquicas, criam a oportunidade para que as diferentes gerações se conheçam melhor, se desconstruam

estereótipos e preconceitos recíprocos, se aumente a tolerância às diferenças e se desenvolvam atitudes positivas entre as diferentes gerações (2017, p. 3).

A relevância das práticas intergeracionais promove momentos de convivência e integração entre indivíduos de diferentes idades, com base em interesses e necessidades comuns. Além disso, criam-se ambientes favoráveis à desconstrução de estereótipos e preconceitos, ampliando a compreensão recíproca, fortalecendo vínculos sociais e afetivos, possibilitando a troca de saberes.

Posteriormente, realiza-se a avaliação correspondente à terceira fase, conduzida por meio de diálogo e reflexões coletivas, visando analisar os êxitos da ação e identificar os aspectos passíveis de aprimoramento. Este processo retoma o objetivo da intervenção, que, conforme Luckesi (2018, p. 128), consiste no “[...] ato de investigar a qualidade da realidade”. Assim, torna-se imperativo avaliar a qualidade da intervenção e suas contribuições para os processos de aprendizagem e de interação entre os participantes da pesquisa.

Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico da UMA/UEMS (2024) busca desenvolver iniciativas alinhadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e analisar o impacto dessas ações no bem-estar e na participação social da população idosa. Pretende-se também oportunizar aos acadêmicos da UMA “[...] o desenvolvimento integral, em busca da melhoria da qualidade de vida e o resgate da cidadania e o protagonismo dos seus participantes e da comunidade envolvida” (PPP-UMA, 2023, p. 16).

Diante do exposto, buscou-se desenvolver a Tecnologia Social (TS) fundamentada no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS), 4 - Educação de Qualidade proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2024), conforme previsto no PPP da UMA/UEMS. O Programa de Extensão apresenta uma abordagem holística, com prioridade para áreas como educação, saúde, esporte, lazer, arte e cultura, empreendedorismo, turismo e inovação.

Para sua execução, consideram-se os seguintes elementos norteadores:

conteúdos transversais, sendo como elemento central o “envelhecimento humano saudável”, sem desconsiderar a afetividade, a empatia e o respeito às experiências geradas pelos participantes no processo de ensino e aprendizagem, entre os acadêmicos e os professores voluntários ao Programa de extensão na UEMS. Não existe o pré-requisito de nível de escolaridade mínima para cursar a UMA, apenas o comprometimento na proposta pedagógica e frequência mínima de 75% ao longo da formação (Neto de Jesus e Osório, 2024, p. 247).

Essa abordagem valoriza a afetividade, a empatia e o respeito às experiências geradas pelos participantes no processo educativo, promovendo a interação entre os acadêmicos e os professores voluntários do Programa de extensão UMA/UEMS. A intervenção foi desenvolvida em uma escola da rede municipal de ensino que atende à modalidade EJA, levando em

consideração a proximidade geográfica com a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Os pesquisadores sêniores da UMA/UEMS constituíram um grupo heterogêneo, composto por moradores de diversos bairros da capital sul-mato-grossense, com faixa etária entre 45 e 80 anos. Para ingresso nessa formação, não houve exigência de escolaridade mínima. Entre os critérios obrigatórios estão a frequência mínima de 75% e a conclusão de módulos correspondentes à formação em Educador Político Social do Envelhecimento Humano ou em Gestor de Projetos Socioeducacionais.

Durante o processo formativo, os participantes da UMA/UEMS foram incentivados a desenvolver projetos de intervenção que impactam positivamente diferentes setores da sociedade e dialogam com os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), definidos pela ONU. Nesse cenário inseriu-se o projeto de intervenção em alfabetização intergeracional, planejado com o propósito de promover a integração e a troca de saberes entre os estudantes da UMA e os sujeitos da EJA de uma escola da rede municipal de Campo Grande/MS. Esses estudantes, em sua maioria, correspondem a jovens, adultos e pessoas idosas que, por diferentes razões - entre elas a falta de acesso, a evasão ou a exclusão escolar - não tiveram a oportunidade de concluir o processo de alfabetização em idade considerada regular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/1996), estabelece em seu Artigo 4.º, Inciso VII, a obrigatoriedade da “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996). Este dispositivo legal fundamenta a relevância da Educação de Jovens, Adultos e Pessoas Idosas (EJA) e legitima a implementação de propostas pedagógicas voltadas à democratização do acesso ao conhecimento e à efetivação do direito à educação ao longo da vida.

3.2 UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE COMO SEDE DA PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS IDOSAS NA PERSPECTIVA INTERGERACIONAL

A Escola Municipal em que foi realizado o estudo está localizada em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Em seu Projeto Político Pedagógico, a instituição apresenta como missão social oportunizar aos estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) a inserção no contexto educacional, garantindo uma educação de qualidade, o acesso e a apropriação de um saber reflexivo, além da qualificação profissional para o mundo do trabalho. O objetivo é

desenvolver uma prática pedagógica que possibilite a jovens, adultos e pessoas idosas, afastados ou sem acesso ao ensino formal, bem como àqueles em situação de distorção idade/ano, a oportunidade de escolarização, de iniciação ao mundo do trabalho e de qualificação profissional, social e cidadã (PPP/UMA, 2024).

A escola em tela possuía 279 alunos matriculados em 2025, com faixa etária entre 15 e 80 anos, atendidos nos três períodos - matutino, vespertino e noturno - distribuídos nas fases Inicial I, Inicial II, Intermediária e Final, totalizando 15 turmas. O atendimento educacional é realizado por 45 professores que atuam na modalidade EJA no ensino fundamental.

A escola possui situação legal regular e funciona conforme a Deliberação CME/MS n.º 1026/15, de 7 de outubro de 2015. A instituição oferta a modalidade da EJA e também modalidade de Educação Especial, contando com Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltado para adolescentes, jovens, adultos e pessoas idosas, público-alvo da Educação Especial. Esse atendimento individualizado é realizado com acolhimento e, quando necessário, conta com o apoio de professor Auxiliar Pedagógico Especializado (APE) e/ou Assistente Educacional Inclusivo (AEI), conforme Resolução Semed n.º 188, de 5 de novembro de 2018, que normatiza o atendimento aos estudantes da educação especial.

O PPP da escola está fundamentado em uma perspectiva histórico-cultural, visando à emancipação humana, a democracia, a igualdade social e a ruptura com modelos educacionais excludentes. Essa concepção adota uma abordagem dialógica que valoriza tanto os saberes científicos quanto os conhecimentos prévios dos estudantes, buscando desenvolver uma pedagogia crítica capaz de contribuir para a compreensão das transformações sociais (PPP/UMA, 2024).

Os pressupostos teóricos e metodológicos da escola têm como referência pesquisadores como: Anísio Teixeira, precursor da escola pública de tempo integral e metodologias voltadas à diversidade humana, com ênfase em projetos didáticos; Jean Piaget e Emília Ferreiro, cujas contribuições abordam a construção do conhecimento e o processo de apropriação da escrita; Lev Vygotsky, que enfatiza a mediação pedagógica, a aprendizagem como processo social e na importância da cultura no desenvolvimento humano; Henri Wallon, com a teoria da psicogênese da pessoa completa, reconhecendo o indivíduo como um ser único, integrado de razão e emoção, em que a afetividade e a aprendizagem caminham juntas; Paulo Freire, cujo legado destaca a educação crítica, a consciência emancipadora e a reflexão sobre a prática do professor e a alfabetização contextualizada à partir da realidade do estudante; e Kuenzer, que ressalta a necessidade de articular o processo educativo ao mundo do trabalho e às competências requeridas pela sociedade contemporânea (PPP, 2023).

O currículo da EJA, na Rede Municipal de Ensino (REME), conforme previsto no PPP da instituição, está estruturado a partir do Referencial Curricular (2020), com ênfase nos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) como eixos estruturantes dos processos de ensino, aprendizagem e reflexão crítica em todas as fases - inicial, intermediária e final - e em todos os componentes curriculares. Essa proposta curricular visa garantir que as questões sociais pertinentes ao contexto dos estudantes sejam tratadas como objeto de conhecimento, promovendo uma educação significativa, contextualizada e comprometida com a transformação social (PPP, 2023).

Conforme orienta o Guia Prático dos Temas Contemporâneos Transversais (Brasil, 2019), tais temas têm a função de explicitar a articulação entre os diferentes componentes curriculares de maneira integrada, promovendo o diálogo entre o conhecimento escolar e as experiências vividas pelos educandos. Essa abordagem amplia as possibilidades pedagógicas ao favorecer o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, conforme descritas na Base Nacional Comum Curricular (2017) e no Referencial Curricular da EJA (2020), permitindo que o educador atue de forma planejada, crítica e intencional.

Nesse contexto, as orientações curriculares para a EJA reafirmam o compromisso com uma educação emancipadora, que reconhece a diversidade dos sujeitos atendidos, valoriza seus saberes e estimula a construção coletiva de conhecimentos a partir da realidade concreta. Ao integrar os TCTs às práticas pedagógicas, os profissionais da educação passam a contar com um referencial que favorece o pensamento crítico, a cidadania e a formação integral dos estudantes da EJA (PPP, 2023).

Em relação à metodologia de ensino, a instituição busca desenvolver propostas inovadoras, que superem os métodos tradicionais, priorizando a metodologia dos desafios e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares voltados à abordagem de temas sociais e culturais. As aulas são oferecidas em formato presencial e com metodologia flexível. Essa metodologia é ofertada apenas aos estudantes da fase intermediária e final, combinando a carga horária direta - presencial, com mediação do professor - e carga horária indireta - destinada a atividades pedagógicas complementares (PPP, 2023).

A metodologia de aula flexível segue as normativas estabelecidas pela Resolução CNE/CEB n.º 01/2021, pelo Parecer CNE/CEB n.º 01/2021 e pela Deliberação CME/CG/MS n.º 2.968, de 4 de agosto de 2023, que regulamenta a oferta da chamada EJA Combinada. Essa modalidade caracteriza-se pela integração de atividades didático-pedagógicas com diferentes cargas horárias, tanto diretas quanto indiretas. O Art. 18 da Resolução CNE/CEB n.º 01/2021 estabelece a carga horária direta mínima de 30% , sempre com a mediação do professor, e carga

horária indireta de no máximo 70% da carga horária exigida para a EJA, para a execução de atividades pedagógicas complementares, elaboradas pelo professor regente.

Desse modo, a Secretaria Municipal de Educação optou por ofertar 50% de carga horária direta - aulas presenciais com a mediação do professor - e 50% de carga horária indireta - aulas flexíveis - destinada à realização de atividades pedagógicas complementares elaboradas pelo docente (PPP, 2023).

A oferta da “EJA Combinada” reconhece a relevância e a necessidade de adaptar a modalidade às realidades dos estudantes, estruturando-se pedagogicamente para favorecer o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos por jovens, adultos e pessoas idosas. A flexibilidade de horários atende especialmente estudantes trabalhadores que enfrentam dificuldades de deslocamento ou de frequência diária às instituições de ensino, surgindo como uma opção de atendimento para os estudantes nas fases intermediária e final. Isso se soma aos esforços para uma formulação prática, metodológica, participativa, dialógica e teórica do direito à educação no município de Campo Grande (PPP, 2023).

Em relação ao processo de avaliação da aprendizagem, o PPP da instituição descreve uma abordagem diagnóstica, contínua, cumulativa e somativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. A avaliação busca identificar os progressos e as dificuldades dos estudantes, para subsidiar o planejamento das atividades curriculares e as intervenções pedagógicas ao longo do processo de aprendizagem. Além disso, objetiva fortalecer a autoconfiança dos estudantes, evidenciando suas capacidades e incentivando a responsabilidade pela própria aprendizagem, contribuindo para a redução dos índices de evasão e repetência escolar (PPP, 2023).

A formação continuada dos professores é apresentada no PPP como um elemento essencial para o aprimoramento da prática docente e para a elevação da qualidade do ensino. Parte-se da compreensão de que a formação do professor não se encerra na formação inicial, devendo ocorrer de forma contínua por meio de momentos formativos que articulem a prática pedagógica e a dimensão social da educação. Nesse sentido, destaca-se a importância de ressignificar o ensino a partir de referenciais da educação intergeracional, valorizando as experiências e os saberes dos estudantes e tomando a realidade vivida como ponto de partida para a apropriação do conhecimento científico. Conforme afirma Gatti, “em perspectivas filosóficas humanizadoras e emancipadoras, na direção de construir bases para uma autonomia profissional ética, com uma base verdadeiramente robusta em relação a decisões pedagógicas” (2022, p. 9).

Assim, os momentos formativos devem favorecer a troca de experiências, a análise crítica da prática pedagógica, a problematização dos conteúdos escolares e o fortalecimento do vínculo entre o saber acadêmico e o contexto social. Considerando o princípio da aprendizagem significativa, promovida a partir da relação dialógica entre professor e estudante, torna-se fundamental valorizar os contextos específicos da EJA, bem como os saberes e as experiências de vida desses estudantes.

3.3 ALFABETIZAÇÃO INTERGERACIONAL: RODA DE MEMÓRIAS AUTOBIOGRÁFICAS ENTRE ACADÊMICOS DA UMA E DA EJA

Entre memórias partilhadas, escutas sensíveis e histórias que se entrelaçam, esta proposta formativa foi sendo tecida como um verdadeiro espaço de integração, no qual cada voz carregava marcas do tempo, afetos, aprendizagens e experiências de vida. Inspirada nos fundamentos da fenomenologia (Merleau-Ponty, 2018) e na metodologia Trama Viva (Osório, 2025), a formação constituiu-se como um espaço de encontro entre gerações e de troca de saberes, no qual a roda de conversa, o diálogo, a acolhida e a convivência possibilitaram que cada participante compartilhasse suas experiências de vida, preservando sua identidade e contribuindo para a integração de novos saberes.

Com o propósito de fomentar a aprendizagem e promover a troca de experiências entre os pesquisadores seniores da Universidade da Maturidade (UMA/UEMS) e os estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Pessoas Idosas (EJA) de uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, a presente pesquisa buscou promover a educação intergeracional. Essa iniciativa fundamentou-se nos processos defendidos por Osório (2025): o Processo Bidirecional, no qual diferentes gerações aprendem conjuntamente, compartilhando conhecimentos e perspectivas singulares; e a Aprendizagem Mútua, em que não há uma geração ensinando à outra, mas todas ensinando e aprendendo simultaneamente.

Nessa perspectiva, optou-se pela metodologia Trama Viva, desenvolvida por Osório (2025), a qual se alicerça em três pilares conceituais:

- 1) Rede - mapeamento das conexões entre conhecimentos intergeracionais;
- 2) Pilão - documentação que preserva a essência da experiência vivida;
- 3) Trançado - integração respeitosa entre diferentes gerações e saberes.

Diante dessa proposta de integração e valorização de saberes e das experiências vividas, e com base na fenomenologia social, essa metodologia foi considerada a mais adequada para a pesquisa em educação intergeracional, por permitir que os sujeitos expressem e atribuam

sentido às suas vivências, revelando significados que emergem das relações intersubjetivas. Tal perspectiva mostra-se fundamental para a identificação das necessidades reais dos estudantes, por meio da valorização de suas experiências, da escuta atenta de suas vozes e da compreensão de seus contextos sociais, culturais e temporais.

Para conhecer os pesquisadores seniores participantes do Projeto Alfabetização Intergeracional, organizou-se o Quadro 14, contendo informações referentes ao gênero, à idade, à escolaridade e à formação acadêmica dos participantes.

Quadro 14 - Perfil dos pesquisadores seniores da Universidade da Maturidade UMA

Pesquisador	Gênero	Idade	Escolaridade	Graduação
Pacu	F	54	Pós-graduação	Pedagogia
Pintado	M	67	Ensino Médio	Cursando Turismo
Dourado	F	54	Ensino Médio	Ensino Médio
Lambari	F	63	Ensino Médio	Ensino Médio
Piraputanga	F	80	Graduação	Pedagogia
Pacú	F	63	Ensino Médio	Ensino Médio

Fonte: Elaboração própria (2026)

Os dados apresentados no Quadro 14 evidenciam a diversidade de trajetórias formativas e experiências de vida dos pesquisadores participantes do projeto. Observa-se a predominância do gênero feminino e uma ampla faixa etária, variando entre 54 e 80 anos, aspecto que reforça a riqueza das experiências compartilhadas no contexto das relações intergeracionais.

Em relação à escolaridade, percebe-se que os participantes possuem diferentes níveis de formação, abrangendo desde o Ensino Médio até a Pós-graduação. Destaca-se, ainda, a presença de participantes com formação em Pedagogia e de um pesquisador em processo de graduação no curso de Turismo, evidenciando que o processo de aprendizagem e formação permanece ativo ao longo da vida. Esses dados revelam que a Universidade da Maturidade constituiu-se como um espaço de valorização da pessoa idosa, favorecendo o protagonismo, a socialização, a ampliação dos conhecimentos e a continuidade dos percursos formativos.

O projeto formativo foi desenvolvido em oito encontros semanais, totalizando carga horária de 24 horas, e contou com a participação dos pesquisadores seniores e estagiários da Universidade da Maturidade (UMA/UEMS). Os estudos fundamentaram-se nos referenciais da educação intergeracional (Osório, 2025), promovendo vivências de alfabetização de adultos,

por meio da leitura e da escrita, articulando às trocas de conhecimentos sobre alfabetização, ao planejamento das ações, à seleção das atividades e à produção de materiais didáticos. Tal dinâmica possibilitou aos participantes assumirem papel protagonista, opinando, propondo alterações e acrescentando sugestões ao longo de todo o percurso formativo.

Os encontros visavam promover vivências e reflexões acerca das estratégias que seriam posteriormente desenvolvidas com os estudantes da EJA. Contudo, mais do que encontros pedagógicos, estes momentos transformaram-se em espaços de partilha de memórias, saberes, afetos e experiências de vida, nos quais cada narrativa revelava trajetórias singulares, marcadas tanto por desafios quanto por processos de superação. Foram experiências significativas de aprendizagem com o outro, sustentadas pela convivência, pelo acolhimento e, sobretudo, pela escuta atenta, capaz de reconhecer e dar voz àqueles que, muitas vezes, são silenciados pelo tempo e pelas circunstâncias sociais.

Nesse contexto, as rodas de conversa constituíram-se como espaços privilegiados de encontro, escuta, diálogo e valorização das pessoas idosas. Essa metodologia atuou como mediadora do desejo de escrever narrativas autobiográficas (Ferreira; Vilela, 2024), permitindo que memórias e trajetórias de vida enriquecessem os encontros formativos, desenvolvidos por meio de estratégias diversificadas, como apreciação de vídeos, leitura, produção escrita e produção audiovisual.

Assim como fios que, ao serem entrelaçados, formam um tecido, as narrativas autobiográficas dos pesquisadores seniores e do estagiário revelaram que ensinar e aprender são processos possíveis na longevidade. Mais do que uma sequência de encontros formativos, a experiência tornou-se um exercício de escuta, reconhecimento e valorização das experiências de vida (Osório; Neto, 2026).

Os momentos dedicados ao levantamento das narrativas autobiográficas mostraram-se profundamente enriquecedores, pois possibilitaram o compartilhamento de vivências, reflexões, reconhecimento mútuo e construção de sentidos, reafirmando a aprendizagem como experiência contínua ao longo da vida. Como afirma Arantes (2021, p. 71), “[...] de certa maneira, somos todos aprendizes do viver, por mais que os anos avancem sobre nós”.

Durante os encontros formativos, realizou-se a apreciação do vídeo “*Letras de Carvão*” (Vasco; Palomino, 2020), narrativa sensível que evidencia que aprender a ler e a escrever ultrapassa o domínio de códigos linguísticos, constituindo-se como possibilidade de transformação da própria vida e da realidade ao redor. A partir dessa experiência, desenvolveu-se uma roda de conversa sobre o direito à educação, os processos de aprendizagem ao longo da vida e a apropriação do sistema de escrita alfabética, com base nos estudos de Magda Soares

(2021). Também foram analisadas produções escritas de adultos, buscando compreender os níveis de escrita como etapas constitutivas do processo de alfabetização.

Em continuidade, retomou-se o vídeo “*Letras de Carvão*”, e cada participante foi convidado a compartilhar suas memórias de alfabetização, iniciando pela própria pesquisadora. O momento revelou-se profundamente significativo, pois possibilitou revisitar experiências marcadas por dificuldades, ausências, superações e conquistas vividas ao longo das trajetórias escolares. As narrativas evidenciaram que a alfabetização não se limita ao aprendizado técnico da leitura e da escrita, mas constitui-se como experiência atravessada por emoções, afetos e marcas existenciais, como expresso no relato a seguir:

Minha família era minha mãe, quatro filhas e um filho. Nós estudávamos em uma escola, onde éramos muito discriminados. Inclusive, na minha sala tinha três turmas. A turma dos alunos que eram bem vestidinhos, que sempre eram chamados para as comemorações. Tinha também, outra turma que eram os mais ou menos, assim, já não era tão... E a última turma que ficava no canto era aquela que não tinha nada na vida. Ficava lá naquele cantinho, não sabia ler, não sabia estudar, não sabia por onde começar. A minha mãe também não tinha leitura, então a gente ficava ali naquele canto (Lambari, 63 anos).

O relato da pesquisadora sênior evidencia marcas profundas de exclusão social e educacional vivenciadas ao longo de sua trajetória de alfabetização. A organização da sala em grupos hierarquizados, definidos pelas condições sociais e econômicas dos estudantes, revela práticas que reforçavam sentimentos de inferioridade, silenciamento e não pertencimento. Ao narrar que “ficava naquele cantinho”, a pesquisadora expressa não apenas a exclusão do espaço físico da sala de aula, mas também a exclusão simbólica do direito de aprender, agravada pela ausência de oportunidades e pelas condições de vulnerabilidade enfrentadas por sua família.

Dando continuidade à formação com os pesquisadores sêniores, realizou-se a apreciação do documentário “*Dona Cristina perdeu a memória*” (Wocomobrasil, 2002), com o objetivo de sensibilizar os pesquisadores acerca da importância da troca intergeracional. Um dos aspectos mais significativos da narrativa refere-se à relação construída entre Antônio e Dona Cristina, inicialmente marcada pelo estranhamento, mas que, gradativamente, transforma-se em um vínculo de empatia, cuidado e reconhecimento mútuo. O documentário evidencia a relevância da convivência e da troca de saberes entre diferentes gerações, aspecto amplamente discutido na roda de conversa realizada após a apreciação. O diálogo revelou-se profundamente enriquecedor, ao possibilitar reflexões sobre os sentidos da interação intergeracional para a construção da humanidade e da sensibilidade nas relações humanas, conforme o depoimento a seguir:

A gente pode notar que no começo tinha uma cerca, e conforme aquela senhora foi

conversando e eles foram se conhecendo, ela foi despregando a cerca aos poucos, e a gente pode entender como uma barreira entre dois mundos, o dela e o do menino. Conforme eles vão fortalecendo a amizade, essa barreira vai se quebrando aos poucos, e o menino consegue enxergar através daquela barreira um pouco da vida daquela senhora e aquela senhora sobre a vida dele [...]. A gente pôde aprender que precisamos um do outro, ele resgatou as memórias dela, e ela ajudou com sua experiência (Depoimento do Estagiário da UMA, 20 anos).

Na sequência, realizou-se a atividade denominada “Caixa das Memórias”, organizada a partir de perguntas relacionadas às trajetórias escolares dos participantes, como: quando interromperam os estudos, quando retornaram à escola, o que a escola lhes proporcionou e o que lhes foi negado nesse percurso. Cada participante retirava uma pergunta e, se desejasse, compartilhava sua lembrança com o grupo ou passava a vez ao colega. O exercício promoveu momentos de intensa emoção, pois muitas narrativas revelaram experiências de exclusão, dificuldades de acesso à escolarização, preconceitos, mas também histórias marcadas pela resistência e pela superação.

Durante a proposta, uma das pesquisadoras seniores relatou identificar-se com a trajetória de vida de Conceição Evaristo, conhecida por meio das redes sociais. Segundo ela, as experiências de discriminação vivenciadas pela autora durante seu processo de alfabetização dialogam profundamente com sua própria história. Ao mencionar o reconhecimento alcançado por Evaristo, emocionou-se ao afirmar: “Ela recebeu um prêmio que até fiquei muito emocionada. Falei, gente, se ela veio de onde veio, e conseguiu. Tem um espaço pra mim nessa vida” (Lambari, 63 anos).

O relato revelou marcas dolorosas de preconceitos racial e social vividos durante o início da escolarização. Diante disso, acolheu-se a experiência compartilhada e, no encontro seguinte, apresentou-se o vídeo “*Conheça a história da escritora Conceição Evaristo*” (TV Aparecida, 2020), como possibilidade de valorização das experiências de vida e fortalecendo o sentimento de pertencimento. Além do vídeo, foram incluídos nos estudos a biografia e poemas da autora. Posteriormente, realizou-se uma roda de conversa acerca de sua trajetória e, especialmente, sobre o conceito de *escrevivência*, criado por Evaristo (2021):

É uma longa história. Se eu for pensar bem a genealogia do termo, vou para 1994, quando estava ainda fazendo a minha pesquisa de mestrado na PUC. Era um jogo que eu fazia entre a palavra “escrever” e “viver”, “se ver” e culmina com a palavra “escrevivência”. Fica bem um termo histórico. Na verdade, quando eu penso em *escrevivência*, penso também em um histórico que está fundamentado na fala de mulheres negras escravizadas que tinham de contar suas histórias para a casa-grande. E a *escrevivência*, não, a *escrevivência* é um caminho inverso, é um caminho que borra essa imagem do passado, porque é um caminho já trilhado por uma autoria negra, de mulheres principalmente. Isso não impede que outras pessoas também, de outras realidades, de outros grupos sociais e de outros campos para além da literatura experimentem a *escrevivência* (Evaristo, 2021, n.p.).

O conceito despertou o interesse dos participantes tanto sobre a obra da autora quanto pela potência de sua trajetória como símbolo de superação. Além disso, mobilizou memórias relacionadas aos processos de alfabetização, às experiências escolares e a outros acontecimentos marcantes de suas vidas. Nesse sentido, Evaristo esclarece:

[...] a escrevivência extrapola os campos de uma escrita que gira em torno de um sujeito individualizado. Creio mesmo que o lugar nascedouro da Escrevivência já demanda outra leitura. Escrevivência surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade (Evaristo, 2020, p. 38).

A partir dessas reflexões, iniciou-se o processo de produção das escrevivências (Evaristo, 2021). Em seguida, os participantes seniores foram convidados, de forma voluntária, a compartilhar suas narrativas autobiográficas, momento registrando em audiovisual, apresenta-se o seguinte relato:

Quando comecei a estudar na cidade de Camapuã, eu não tive dificuldade, porque eu tinha muita vontade de estudar. Mas tive que mudar para Campo Grande, era menina, tinha 7, 8 anos, foi quando parei de estudar, no segundo ano primário, não tinha como estudar, minha mãe me colocou em uma casa de família, aqui de Campo Grande. O combinado é que essa família iria me oferecer estudo e comida, pelo meu trabalho como babá, só que isso não aconteceu. Quando eu falava que eu queria estudar, a patroa falava, eu chamava ela de madrinha, né? Ela falava assim, não, para que estudar? Pobre tem que aprender a cozinhar. Estudar é para a sobrinha de fulano, que era o marido dela. E aí eu cresci naquele sistema, mas eu tinha vontade de estudar. Mas como eu sabia ler e escrever, eu lia muito, revista, capricho, seleção, tudo quanto é coisa que passava na minha mão, eu lia. E quando tive meus filhos, eu alfabetizei, depois veio um neto que é surdo, e também alfabetizei, frequentei várias escolas junto com ele para dar suporte. E quando ele foi cursar a sexta série, ele começou a ter dificuldades, e eu também, já não conseguia ajudar. Diante dessa dificuldade, procurei o diretor da escola, do meu neto, pedindo ajuda e disse que queria estudar. Então, ele falou: porque a senhora não faz EJA? Eu falei, mas o que é isso? E a partir desse momento retomei meus estudos na Educação de Jovens e Adultos e consegui chegar à graduação e concluir o curso de pedagogia. E depois de muito tempo afastada de uma instituição de ensino, retornei, através de uma amiga que me trouxe para Universidade da Maturidade (UMA), porém quando comuniquei a minha família que estava retornando para Universidade, minha filha comentou: Nossa, por que isso, mãe? A senhora está aposentada, em vez de ficar em casa, não sei o que vai fazer lá. Falei, eu vou, quero aprender, e aqui estou (Piraputanga, 80 anos).

O relato evidencia a importância da educação ao longo da vida e o impacto das oportunidades educacionais na promoção da autonomia, da autoestima, da inclusão social e desenvolvimento humano. Além disso, aponta a relevância de espaços educativos intergeracionais acolhedores, capazes de reconhecer os sujeitos em suas singularidades, potencialidades e trajetórias, independentemente da idade.

Nesse contexto, a escrevivência pode ser compreendida como uma prática que articula experiência, memória e coletividade, ressignificando o lugar do sujeito na literatura e no campo do conhecimento. Mais do que um recurso pedagógico, trata-se de um ato político, no qual a escrita se torna espaço de visibilidade, reconhecimento e produção de sentidos. Assim, foram realizadas discussões acerca da história de vida de Conceição Evaristo e de sua obra, especialmente sobre o conceito de escrevivência como proposta estético-política que articula escrita, experiência e memória, sobretudo a partir das vivências de mulheres negras. Tal perspectiva mostrou-se potente também para o desenvolvimento dos processos de leitura e escrita no contexto da EJA (Evaristo, 2020).

Para preservar essas narrativas, realizaram-se registros escritos e audiovisuais das trajetórias dos estudantes da UMA, buscando manter a essência das emoções, expressões e sentidos em cada uma das palavras de suas narrativas. Posteriormente, esses registros foram apresentados aos estudantes da EJA da fase inicial da alfabetização durante a intervenção desenvolvida em uma escola municipal, como possibilidade de troca de saberes, ampliação de repertório e incentivo à produção de suas próprias narrativas.

Nesse processo, o segundo pilar da proposta metodológica de Osório (2025), denominado “Pilão”, revelou-se essencial para a compreensão da importância do registro das histórias de vida sem descaracterizar a essência das experiências vividas pelos pesquisadores seniores da UMA/UEMS. Tal movimento favoreceu o reconhecimento dos participantes como sujeitos produtores de cultura, memória e conhecimento. A seguir, apresenta-se um trecho de um dos relatos autobiográficos coletados:

Quando eu cheguei aqui, eu não entendia muito o que era, eu caí de cabeça, aí eu vi, nossa, é muito legal, porque eu vejo muitas pessoas mais velhas com desejo de aprender e aquilo lá me incentivou também, ver a alegria das pessoas em querer voltar a aprender e os professores são bem receptivos com os alunos e você sabe quando a pessoa quer aprender, quer ensinar, tem gosto por aquilo, então é isso, é o que eu tenho para contribuir agora, a UMA está sendo muito, muito acrescentadora no meu ser, na minha trajetória até aqui (Depoimento do Estagiário da UMA, 20 anos).

Os depoimentos dos estudantes e estagiários da UMA/UEMS revelam-se profundamente significativos, ao evidenciarem a riqueza das trocas de saberes entre diferentes gerações, o entusiasmo do retorno aos estudos e o fortalecimento dos vínculos sociais construídos ao longo da intervenção “Alfabetização Intergeracional”. Mais do que uma experiência formativa, o projeto constituiu-se como um espaço de acolhimento, convivência e partilha de experiências de vida, favorecendo processos de aprendizagem permeados pela sensibilidade, pelo diálogo e pela valorização das trajetórias dos participantes.

Os relatos expressam o impacto humano e educativo dessas vivências, como exemplifica o depoimento a seguir: “Participar do projeto de extensão Alfabetização Intergeracional foi muito motivador; é sempre muito desafiador vivenciar um novo aprendizado, e ainda mais compartilhar as minhas experiências” (Lambari, 63 anos). As rodas de conversa realizadas no âmbito do grupo focal também se destacam pela intensa participação, pela autenticidade das narrativas e pela construção coletiva de sentidos, consolidando-se como espaços dialógicos de escuta, reflexão e reconhecimento mútuo.

Com o intuito de sistematizar os estudos desenvolvidos ao longo da formação, propôs-se aos pesquisadores seniores da UMA/UEMS participantes do grupo focal uma reflexão acerca dos elementos constitutivos do gênero narrativa autobiográfica e, posteriormente, a elaboração da escrita de suas autobiografias. Para nortear essa produção, disponibilizou-se um roteiro de apoio contendo informações relacionadas à identificação dos participantes - nome completo, idade e naturalidade - , além de aspectos referentes à trajetória escolar e aos acontecimentos marcantes de suas vidas.

As reflexões sobre a trajetória escolar contemplaram questões relacionadas ao percurso educacional dos participantes, às etapas consideradas mais significativas, aos momentos de interrupção e retomada dos estudos, às experiências de retorno ao ambiente escolar após longos períodos de afastamento, às motivações que impulsionaram esse recomeço e aos desafios enfrentados nesse processo. Também foram discutidos os sentidos atribuídos à participação na UMA/UEMS e sua contribuição para a vida social, afetiva e formativa dos participantes.

Alguns depoimentos ilustram esse significado em suas trajetórias: “A UMA representa vivência, renascimento e socialização. É vida, é amor, é união” (Piraputanga, 80 anos); e “A UMA é afetividade e aprendizado” (Pacú, 54 anos).

Para sistematizar as concepções sobre a UMA/UEMS na vida social dos pesquisadores seniores, realizou-se a partir dos depoimentos no questionário de relato autobiográfico - roteiro disponível no apêndice C - uma representação visual de nuvem de palavras. Foram organizados os relatos em formato de texto, que foi submetido à contagem da frequência que as palavras são repetidas. O processo de criação dessa representação se deu a partir do gerenciamento desse texto por meio do site on-line *Word Art*⁹.

As palavras que se destacam em tamanho são os termos mais citados pelos estudantes nos relatos, como: vida, conhecimento, troca, amor, vivência, aprendizado, renascimento, acolhimento, socialização, entre outras (Figura 2). Tais conceitos evidenciam a afetividade e a

⁹ Site gerador de nuvens de palavras. Disponível pelo link.:<https://wordart.com>

Figura 3 - Registro dos momentos de vivência



Fonte: Lane (2025).

As rodas de conversa (Figura 3) foram norteadas pelas concepções de Paulo Freire e Magda Soares, tomando-se como referência, em especial, as reflexões propostas por Soares (2021, p. 80), ao defender a necessidade de “[...] dirigir a atenção para a cadeia sonora da fala”. fundamentando práticas que privilegiem a consciência fonológica como dimensão estruturante do processo de alfabetização. Assim, as atividades foram organizadas a partir das histórias de vida dos participantes, de seus nomes próprios e de palavras oriundas de seus contextos sociais, de modo a possibilitar a análise e a reflexão acerca da constituição e da estrutura dessas palavras. Esse encaminhamento metodológico buscou articular os pressupostos teóricos às experiências concretas dos estudantes, conferindo significado às atividades desenvolvidas.

Com o intuito de contribuir para a compreensão de que a escrita representa a pauta sonora da linguagem. Para auxiliar nesse entendimento os pesquisadores sêniores elaboraram materiais específicos para a realização da intervenção (Figura 4), estruturando ações intencionalmente planejadas para favorecer o desenvolvimento do comportamento leitor e escritor dos estudantes da fase inicial da EJA.

Figura 4 - Produção de materiais pedagógicos



Fonte: autora (2025)

Durante a realização da intervenção do projeto de extensão UMA/UEMS, em uma turma da fase inicial da EJA, em uma escola da Rede Municipal de Ensino, foram desenvolvidas atividades de leitura e escrita com os estudantes, com o objetivo de contribuir com a produção de suas autobiografias (Ferreira; Vilela, 2024). Para a elaboração desses relatos, planejou-se um roteiro com questionamentos sobre: a identificação do estudante (nome completo, idade, contexto familiar e social); a trajetória escolar e fatos marcantes de suas vidas; e os motivos que os levaram a interromper e, posteriormente, a retomar os estudos; além de suas percepções sobre o papel da escola nesse retorno.

Nas respostas, os estudantes destacaram a importância da aprendizagem da leitura e da escrita, como exemplificado pela estudante da EJA (Jaraquí, 55 anos): “retornei para aprender a ler, a escrever e conquistar a minha autonomia”. Os depoimentos apresentaram diferentes motivações para o retorno à escola, como aprender a ler e escrever para obter a carteira de habilitação para motorista, conseguir um emprego, ler a Bíblia, entre outras razões.

Desse modo, identificou-se a necessidade de os estudantes resolverem situações reais de seu cotidiano social, como afirma Leal *et al.*:

[...] são desejos relativos: ao direito de agir com autonomia em situações em que a escrita está presente, sem precisar da mediação de outras pessoas; ao direito de ter privacidade, ou seja, de ter acesso a textos sem que outras pessoas também conheçam seus conteúdos; à inserção social sem serem discriminados; ao sentimento de inclusão e valorização social, já que os que não sabem ler e escrever são tidos como pessoas menos capazes na nossa sociedade (2010, p. 72).

A busca pela alfabetização, por parte desses jovens, adultos e pessoas idosas, transcende a mera aquisição do código escrito. Observa-se uma necessidade de inserção social, livre de discriminação e pautada no reconhecimento de sua autonomia. Essa perspectiva reforça a compreensão de que a alfabetização pode contribuir para o resgate da dignidade muitas vezes comprometida pela exclusão social.

A promoção da alfabetização possibilita a resolução de demandas concretas do cotidiano e a construção de trajetórias de vida com maior autonomia e inclusão social, assegurando um direito previsto no Art. 3º da LDBEN: garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Desse modo, a legislação reafirma o caráter democrático da educação, ao reconhecer que os sujeitos aprendem em diferentes etapas da vida.

Cabe à escola cumprir sua tarefa de ensinar a todos, constituindo-se como mediadora na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva (Luckesi, 2018). Nesse sentido, a democratização do conhecimento pode tornar-se um instrumento de superação de exclusões e de valorização da cultura escrita.

Para conhecer a realidade dos estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Pessoas Idosas (EJA), foram organizados os dados de identificação dos participantes, conforme apresentado no Quadro 15.

Quadro 15 - Perfil dos estudantes da fase inicial da EJA

Participante	Gênero	Idade	Escolaridade
Tucunaré	F	73 anos	Fase Inicial EJA
Davi	M	15 anos	Fase Inicial EJA
Jaraqui	F	66 anos	Fase Inicial EJA
Candiru	M	16 anos	Fase Inicial EJA
Pirarucu	F	69 anos	Fase Inicial EJA
Jaraqui	F	69 anos	Fase inicial EJA

Fonte: Elaboração própria (2026)

Os dados apresentados no Quadro 15 evidenciam a heterogeneidade presente na Educação de Jovens, Adultos e Pessoas Idosas, especialmente na fase inicial da alfabetização. Observa-se a coexistência de estudantes adolescentes, com 15 e 16 anos, e de pessoas idosas, com idades entre 66 e 73 anos, revelando a pluralidade de trajetórias de vida, experiências e percursos escolares que constituem esse espaço educativo. Tal diversidade reafirma a EJA

como um território de encontros intergeracionais, no qual diferentes sujeitos compartilham saberes, vivências e expectativas em relação ao processo de escolarização.

Durante a aplicação da intervenção, os estudantes relataram, em seus depoimentos, que um dos principais motivos do retorno à escola é a busca pela leitura e compreensão de textos. Essa determinação e clareza dos estudantes em relação aos seus objetivos evidenciam a necessidade de garantir a alfabetização a esses sujeitos. Destaca-se a importância de um trabalho consciente e sistematizado para o ensino da leitura, conforme proposto por Magda Soares (2021, p. 205), por meio da figura orientativa:

A Figura 5 ilustra a integração entre leitura, compreensão e interpretação, tendo o texto como ponto de partida e objeto central do trabalho pedagógico. Entende-se que todo texto pertence a um gênero, definido por seu propósito comunicativo. Esse propósito, por sua vez, orienta a produção quanto a interpretação textual.

Figura 5 - Leitura, compreensão e interpretação: componentes



Fonte: Alfalettar (2021)

A figura 5 ilustra a integração entre leitura, compreensão e interpretação, tendo o texto como ponto de partida e objeto central do trabalho pedagógico. Entende-se que todo texto pertence a um gênero, definido por seu propósito comunicativo. Esse propósito, por sua vez, orienta tanto a produção quanto a interpretação textual. Desse modo, a análise do texto a ser trabalhado com os estudantes da EJA deve ser criteriosa e atender às necessidades desses estudantes (Soares, 2021).

Para a apropriação do processo de leitura, Soares destaca a necessidade da uma preparação prévia, estabelecendo uma finalidade para a leitura. Esse processo pode ocorrer de

forma mediada pelo professor, que acompanha e orienta o leitor no decorrer do percurso, ou por meio da leitura independente, na qual o estudante desenvolve progressivamente sua autonomia leitora (Soares, 2021).

Considerando que esse processo exige planejamento e envolve momentos distintos para o ensino e compreensão da leitura, recomenda-se utilizar as seguintes estratégias: **antes da leitura**, propõe-se o levantamento de hipóteses a partir do título, da capa, do autor e dos conhecimentos prévios sobre a temática; **durante a leitura**, podem ser realizadas interrupções planejadas (pausa protocolada) com o objetivo de favorecer a compreensão e interpretação do texto; **após a leitura**, retomar as hipóteses levantadas, discutir as impressões dos leitores e ampliar a reflexão sobre o conteúdo. Para o desenvolvimento da fluência leitora, o professor pode propor diferentes modalidades de leitura, como leitura compartilhada, leitura em coro, leitura dialogada e leitura em duplas, entre outras (Soares, 2021).

Desse modo, ofereceu-se aos estudantes da EJA a leitura de narrativas autobiográficas, como subsídio para o processo de produção escrita de suas próprias autobiografias e para o desenvolvimento da fluência leitora. No momento da produção textual (Figura 6), os pesquisadores sêniores da UMA/UEMS realizaram mediações com o objetivo de apoiar o processo de escrita dos estudantes da EJA.

Figura 6 - Produção escrita pelos estudantes



Fonte: autora (2025)

As atividades desenvolvidas promoveram a participação ativa dos estudantes no processo de apropriação e desenvolvimento da escrita, evidenciando o interesse em qualificar seus textos por meio do domínio da norma-padrão. A motivação para registrar suas histórias de vida esteve associada à valorização de suas produções escritas, bem como ao exercício da

autonomia e da independência na elaboração textual, especialmente pela possibilidade de expressar vivências e emoções por meio das linguagens oral e escrita (Evaristo, 2020).

Conforme afirma Maurice Merleau-Ponty (2018, p. 269), “Quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo”. Nessa perspectiva, compreender implica vivenciar. Assim, oportunizar momentos de reflexão e de compartilhamento de experiências configura-se como um caminho profícuo para a inclusão social e para a troca de saberes entre os participantes da intervenção - estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), pesquisadores sêniores da Universidade da Maturidade (UMA), professora regente da turma e pesquisadora.

A experiência configurou-se, portanto, como um momento singular de contato com narrativas plurais de sujeitos pertencentes a diferentes faixas etárias, possibilitando a construção de iniciativas inovadoras e o fortalecimento de ações de relevante impacto social. Conforme assinala Osório (2025), por meio da experiência, da interação e da tecnologia social estruturada pela metodologia Trama Viva - fundamentada nos pilares Rede, Pilão e Trançado - potencializam-se práticas colaborativas e formativas voltadas à transformação social.

Trata-se de uma vivência que possibilitou experienciar, de modo intenso, relatos de superação e a efetiva troca de conhecimentos entre diferentes gerações. Essa interlocução intergeracional entre os estudantes da EJA e os pesquisadores sêniores da UMA suscitou reflexões acerca da garantia de direitos, das diversas formas de opressão, da empatia, da condição humana, da construção do conhecimento e da superação da exclusão social, reafirmando a aprendizagem como um processo contínuo ao longo da vida.

Figura 7 - Culminância do projeto



Fonte: autora (2025)

Durante os depoimentos dos estudantes da EJA (Figura 7), evidenciou-se uma profícua troca de experiências entre as diferentes gerações, caracterizada por respeito, cumplicidade e cuidado. Os estudantes mais jovens relataram que o contato com as pessoas idosas e suas histórias de vida os motiva a prosseguir nos estudos e a enfrentar os desafios da vida cotidiana. Por sua vez, os estudantes de mais idade destacaram que a convivência intergeracional é de grande valia, uma vez que se sentem integrados, respeitados e também aprendem com os mais jovens.

Embora essa interação seja harmoniosa atualmente, os relatos indicam que, inicialmente, podem ocorrer estranhamentos. Contudo, com o tempo, observa-se o estabelecimento de laços de cuidado mútuos. A humanização do ser humano, entendida como um processo contínuo de emancipação, não se realiza apenas no plano individual da consciência, mas se constroi historicamente por meio da ação concreta dos sujeitos, que transformam e recriam a realidade social permanentemente (Freire, 2020). E, para refazer essa história, a convivência intergeracional pode contribuir significativamente para o processo de aprendizagem e para as relações sociais, atribuindo mais sentido às vidas das pessoas idosas.

Assim, o trabalho pedagógico na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) deve priorizar atividades significativas, que possuam sentido real para os estudantes, contemplando “[...] diversidade de métodos, didáticas e propostas educativas; diversidade de organização do trabalho, dos tempos e espaços; diversidade de intenções políticas, sociais e pedagógicas” (Arroyo, 2005, p. 31). O autor enfatiza a necessidade de reconhecer a EJA como um espaço educativo marcado pela pluralidade e reforça a importância de práticas pedagógicas contextualizadas, flexíveis e sensíveis às especificidades dos educandos jovens, adultos e idosos. Além disso, reafirma a necessidade de práticas que contribuam para a ampliação da participação, da consciência crítica e da cidadania dos sujeitos da EJA.

Desse modo, o projeto de formação desenvolvido com os pesquisadores sêniores da UMA buscou “evidenciar o protagonismo e a cidadania da pessoa idosa; a inovação nas ações intergeracionais, sem esquecer da afetividade no processo pedagógico proposto” (Neto; Osório, 2025, p. 259). Para tanto, foram desenvolvidas propostas de escuta qualificada que promovessem a troca de conhecimentos, oportunizando experiências de aprendizagem com o outro, de valorização das conquistas e, sobretudo, de reconhecimento da potência da convivência humana.

Trata-se da compreensão daquilo que, embora elementar, muitas vezes é negligenciado: a necessidade que os sujeitos têm uns dos outros. Viver em coletividade

possibilita vitalidade, longevidade, produção de conhecimentos e o fortalecimento da própria humanidade. Assim, as relações construídas no contexto intergeracional favorecem não apenas a aprendizagem, mas também o desenvolvimento de vínculos afetivos, do sentimento de pertencimento e da valorização das experiências de vida compartilhadas entre as diferentes gerações.

No capítulo seguinte, as reflexões estarão voltadas para a pesquisa realizada com professores acerca da formação continuada de alfabetizadores da EJA sob uma perspectiva intergeracional, abordando a constituição identitária do professor que atua nessa modalidade e sua prática pedagógica no contexto da Educação de Jovens, Adultos e Pessoas Idosas.

CAPÍTULO 4 - RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

Foi aí que nasci: nasci na sala do terceiro ano, sendo professora Dona Emerenciana Barbosa, que Deus a tenha. Até então era analfabeto e despretensioso. Lembro-me: nesse dia de julho, o sol que descia da serra era bravo e parado. A aula era de geografia, e a professora traçava no quadro negro nomes de países distantes. As cidades vinham surgindo na ponte dos nomes, e Paris era uma torre ao lado de uma ponte e de um rio, a Inglaterra não se enxergava bem no nevoeiro, um esquimó, um condor surgiam misteriosamente, trazendo países inteiros. Então, nasci. De repente nasci, isto é, senti necessidade de escrever... (Drummond¹⁰, 2012, p.95)

Drummond ecoa uma metáfora potente da docência: nascer pela palavra. Pela mediação sensível de um professor que, ao escrever no quadro, desenha mundos. “Nascer na sala de aula” revela que ensinar é mais do que transmitir conteúdos, mas abrir janelas onde antes havia sombra, é acender no outro o desejo de existir pela linguagem. Na EJA, esse gesto se aprofunda, o professor que conduz o processo de alfabetização não apenas ensina a ler e escrever símbolos, mas reinscreve sujeitos na suas próprias histórias.

4.1 RELATOS DOS PROFESSORES: ANÁLISE E DISCUSSÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA

A pesquisa desenvolvida com professores que atuam na fase inicial da EJA, especificamente no processo de alfabetização de pessoas adultas e idosas, teve como objetivo investigar a identidade docente, bem como as percepções e as necessidades desses profissionais no que se refere à formação continuada, sob a perspectiva da educação intergeracional. O estudo fundamenta-se na abordagem fenomenológica, cujo propósito consiste na descrição da realidade, tomando o ser humano como ponto de partida para a reflexão. Nessa direção, busca-se apreender aquilo que se manifesta na experiência vivida, por meio da descrição do que efetivamente ocorre, a partir do ponto de vista do sujeito inserido em uma situação concreta, conforme assinalam Aranha e Martins (2003).

Tal abordagem justifica-se na medida em que a EJA se configura como um espaço educativo singular, caracterizado pelo encontro de diferentes gerações, no qual trajetórias de vida, experiências e saberes de pessoas de diferentes faixas etárias se entrelaçam às narrativas

¹⁰ Carlos Drummond de Andrade (1902 - 1987) foi um dos mais importantes poetas brasileiros do século XX. É reconhecido por sua grandiosa obra poética, além de ter sido um cronista e contista de grande relevância.

e às práticas pedagógicas dos docentes que atuam diretamente nesse contexto. Assim, a análise dos relatos dos docentes demanda uma compreensão que considere a complexidade das vivências e dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências formativas e profissionais.

Nesse sentido, Trivinos (2002, p. 128) afirma que: “[...]a interpretação dos resultados surge como uma totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. Por isso não é vazia, mas coerente, lógica, consistente”. A partir dessa compreensão, a análise empreendida neste capítulo busca articular os dados empíricos às bases teóricas que sustentam o estudo, conferindo densidade interpretativa aos resultados e evidenciando os sentidos produzidos pelos docentes em suas experiências na EJA.

O autor explicita uma compreensão epistemológica segundo a qual a interpretação dos resultados, especialmente no âmbito das pesquisas de abordagem qualitativa, não se reduz a um procedimento técnico ou meramente descritivo, mas configura-se como um processo de construção de sentido. Assim, o conceito de totalidade indica que os resultados não podem ser fragmentados ou analisados isoladamente, sob pena de se perder a complexidade constitutiva do objeto de estudo. A interpretação emerge, portanto, da articulação dialética entre partes e todo, contexto e singularidade, teoria e conhecimento empírico, constituindo um movimento reflexivo que exige do pesquisador rigor metodológico e fundamentação teórica consistente, a fim de evitar leituras superficiais ou arbitrarias.

Para conhecer essa realidade constituiu-se o corpus da pesquisa por meio de entrevistas com sete educadores - cinco (5) do gênero feminino e dois (2) do gênero masculino - incluindo professores das áreas de Pedagogia, Arte e Educação Física. A investigação foi estruturada a partir de três categorias de análise: perfil do entrevistado, formação acadêmica e atuação profissional, conforme o Quadro 16.

Quadro 16 - Perfil dos professores da EJA participantes da pesquisa

Participante	Gênero	Idade	Escolaridade	Graduação	Tempo Educação	Tempo EJA	C. H. Total (horas)	C. H./ha na EJA	Vínculo
Prof. 1	F	47	Pós-graduação	Pedagogia	7 anos	5 anos	40 anos	40	Efetivo
Prof. 2	F	45	Pós-graduação	Pedagogia	9 anos	3 anos	20 anos	20	Efetivo
Prof. 3	F	41	Pós-graduação	Pedagogia	7 anos	6 meses	50 anos	6	Efetivo
Prof. 4	F	44	Mestrado	Arte	2 anos	2 anos	20 anos	20	Efetivo
Prof. 5	F	51	Pós-graduação	Pedagogia	14 anos	5 anos	16 anos	16	Temporário
Prof. 6	M	36	Superior	Educação Física	9 anos	4 anos	20 anos	9	Efetivo
Prof. 7	M	54	Pós-graduação	Educação Física	20 anos	20 anos	20 anos	20	Efetivo

Fonte: Elaboração própria (2026)

O processo de coleta de dados ocorreu por meio da utilização de questões semiestruturadas, desenvolvidas durante a entrevista com os participantes. Essa abordagem favoreceu o estabelecimento de um diálogo, possibilitando aos entrevistados expressarem suas percepções de maneira espontânea. A primeira etapa das entrevistas teve como finalidade o levantamento do perfil e da formação acadêmica dos participantes, contemplando informações relativas a gênero, faixa etária, formação acadêmica, tempo de atuação na educação - especificamente na EJA - , carga horária total de trabalho e vínculo funcional (Quadro 17).

Quadro 17 - Características dos professores da EJA participantes da pesquisa

Indicador	Característica Predominante	Detalhamento
Gênero	Feminino	5 mulheres; 2 homens
Escolaridade	Pós-Graduação	6 especialistas 1 mestre
Área Principal	Pedagogia	4 pedagogos; 2 educadores físicos, 1 arte educador
Vínculo	Efetivo	6 efetivos; 1 temporário
Atuação exclusiva na EJA	Alta	5 docentes dedicam 100% da carga horária à EJA

Fonte: Elaboração própria (2026)

No que se refere à formação acadêmica, foram analisados o nível de escolaridade, a área de formação inicial e a participação dos docentes em programas de formação continuada ofertados pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria Municipal de Educação (Semed). As entrevistas ocorreram de forma presencial na unidade escolar pesquisada e foram registradas por meio de gravação em vídeo, para posterior transcrição, com o consentimento dos professores participantes da pesquisa.

Analisou-se o comparativo entre o tempo de atuação na educação e na EJA da trajetória profissional dos sete docentes, de modo geral, observa-se que todos os docentes possuem experiência já consolidada na educação, entretanto, o tempo de atuação na EJA varia significativamente entre eles. O professor 7 apresenta uma trajetória integralmente vinculada à EJA, com 20 anos de experiência na educação e nessa modalidade, o que sugere forte identificação na área. Por outro lado, os professores 3 e 6 evidenciam certa diferença entre o tempo total de docência e o tempo na EJA, revelando um início recente nessa modalidade. No caso da Professora 3, com apenas 6 meses de experiência na EJA frente a 7 anos na educação. E o professor 6 com 4 anos na EJA e 9 anos na Educação.

Os professores 1, 2 e 5 apresentam um tempo intermediário de atuação na EJA. Professora 1 possui sete (7) anos na educação e cinco (5) anos na EJA. A Professora 2, nove (9) anos na educação e três (3) na EJA. E a Professora 5, apresenta 14 anos na educação e cinco (5) na EJA. Indicando um processo gradual de aproximação com essa modalidade ao longo de suas carreiras. Já a Professora 4 possui uma experiência de dois (2) anos tanto na educação quanto na EJA. Nota-se a heterogeneidade também no grupo pesquisado, tanto em relação ao tempo de docência quanto à experiência específica na modalidade da EJA.

Os professores entrevistados possuem idades entre 36 a 54 anos, com uma variação significativa no tempo de experiência na EJA, que vai de 6 meses a 20 anos. Quanto à formação acadêmica, observa-se que a maioria dos professores possui pós-graduação lato sensu, havendo um mestre e outro com formação apenas em nível superior. No que se refere à graduação, predominou o curso de Pedagogia, com exceção de dois professores formados em Educação Física e um em Arte, o que evidencia a diversidade de áreas de formação no contexto da fase inicial pesquisada.

Em relação à carga horária semanal total, verificou-se uma variação entre 16 e 50 horas. No entanto, ao considerar especificamente a carga horária destinada à EJA, observou-se uma oscilação significativa, entre 6 e 40 horas-aula. Esse dado evidencia diferentes formas de inserção dos professores na modalidade, uma vez que os professores com menor carga horária na EJA encontram-se, em geral, lotados no ensino regular, complementando sua jornada de trabalho nessa modalidade. De modo geral, o grupo investigado é constituído por profissionais com experiência docente consolidada, sendo que seis possuem vínculo efetivo e dedicação exclusiva à EJA, enquanto um professor apresenta vínculo temporário e atua de forma complementar.

4.2 OS PROFESSORES DA EJA E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE A DIVERSIDADE ETÁRIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A segunda parte da entrevista concentrou-se em aspectos contextuais da atuação profissional na EJA, considerando, sobretudo, a diversidade etária dos estudantes atendidos, os encaminhamentos metodológicos adotados para responder a essa diversidade, o acompanhamento realizado pela coordenação pedagógica, a participação em ações de formação continuada voltadas à educação intergeracional e às especificidades da modalidade, bem como a percepção dos docentes acerca da qualidade das formações ofertadas e de seu desempenho profissional no exercício da docência no contexto educativo.

Na seção que aborda sobre as diferenças etárias e os desdobramentos para o processo de ensino e de aprendizagem, identificou-se que a faixa etária dos estudantes da fase inicial da turma pesquisada varia entre 15 a 73 anos. Essa amplitude evidencia a complexidade do contexto educativo, assim como as análises dos professores sobre essa diversidade e as possíveis dificuldades que ela pode gerar para o processo de ensino e de aprendizagem.

A análise das narrativas dos professores entrevistados nesse item revela que a maioria dos pesquisados compreendem a heterogeneidade etária como uma possibilidade formativa: “São saberes diferentes. Não existe nem maior nem menor, mas saberes diferentes. E no final eles se ajudam. Eles gostam disso. Do mais novo ensinar ao mais velho e o mais velho também saber que pode ensinar para o mais novo. Então são possibilidades” (Professor 1, 45 anos). Diante desse contexto, Lapassade contribui ao afirmar que “O homem moderno aparece cada vez mais, em todos os planos da sua existência, como um ser inacabado. O inacabamento da formação tornou-se uma necessidade num mundo marcado pela transformação permanente das técnicas, o que implica uma educação permanente” (1969, p.16). Perspectiva que compreende que a educação permanente pode ser construída pela troca intergeracional que transcende a hierarquia tradicional do conhecimento, validando as experiências e os saberes de todos os sujeitos, independentemente de sua idade.

Essa integração intergeracional se manifesta em formas concretas de cooperação e cuidado, como evidenciam os relatos dos professores sobre os vínculos estabelecidos: “os alunos mais velhos, adotam os mais novos” (Professor 3, 51 anos), com incentivos para que eles não desistam dos estudos. De forma semelhante, a Professora 2 (47 anos) relata que pessoas idosas e adultos frequentemente “apadrinham os adolescentes”, constituindo um ambiente de acolhimento que vai além do conteúdo curricular. Essa cooperação entre as gerações se faz essencial para “um mundo social que possui riqueza e uma diversidade que não conhecemos, pode chegar-nos pela memória dos velhos. Momentos desse mundo perdido podem ser compreendidos por quem não os viveu e até humanizar o presente” (Bosi, 1979, p. 32).

A troca intergeracional implica reconhecer as pessoas idosas como sujeitos produtores de saberes. A escuta atenta e dialógica dessas memórias contribui para a valorização da diversidade das experiências humanas, favorecendo processos educativos, integrando passado e presente, fortalecendo vínculos sociais e ampliando a consciência crítica das novas gerações diante dos desafios contemporâneos.

Em relação às dificuldades decorrentes das diferenças etárias, a percepção da maioria dos professores é que essas diferenças podem ser um instrumento de enriquecimento das abordagens metodológicas, por meio da interação e da troca de conhecimentos entre os

estudantes. Considerando-a um elemento fundamental para o acolhimento dos estudantes. Contudo, essa é uma especificidade da EJA que deve ser considerada não apenas nas dimensões pedagógicas, mas também nos aspectos socioafetivos. Com a compreensão de que [...] “consiste em refletir sobre as partes da experiência que nos parecem possuir significados cognitivos, afetivos e conotativos e, sistematicamente, imaginar cada parte como estando presente ou ausente na experiência” (Martins, 1992, p. 60). Todas essas dimensões estão presentes em sala de aula, influenciando diretamente o envolvimento e a permanência dos estudantes na escola.

Apesar desse potencial formativo, os professores também apontam desafios de ordem prática. A heterogeneidade etária exige constante adaptação das atividades teóricas e práticas, como destaca o professor 5 (36 anos). O professor 7 (54 anos), reforça essa visão ao citar a dificuldade de “trabalhar o aluno individualmente em turmas tão heterogêneas, o que demanda tempo e atenção específicos”.

Diante desse cenário, evidencia-se a necessidade de um planejamento minucioso que “[...] emerge a partir das primeiras opções de atividades a serem desenvolvidas, em vez de ser preestabelecido” (Vasconcellos, 2019, p. 220) e, deve-se considerar, as necessidades e as especificidades apresentadas pelos estudantes, pois “[...] a verdade não ‘habita’ apenas o ‘homem interior’, ou, antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, e é no mundo que ele se conhece” (Merleau-Ponty, 2006, p. 6). Assim, essa compreensão de que o ser humano não se constitui isolado, mas na relação viva, histórica e situada com o mundo é que a interação intergeracional deve ser impregnada na prática pedagógica da EJA.

Embora a convivência seja descrita, em grande parte, como harmoniosa para a maioria dos professores pesquisados, emerge também uma preocupação com a necessidade de gestão de conflitos geracionais. Essa é uma realidade a ser considerada, visto que as tensões diárias exigem da equipe escolar habilidades específicas para a mediação das relações intergeracionais.

As narrativas dos docentes entrevistados revelaram dois eixos metodológicos centrais: a adaptação curricular e a centralidade do vínculo afetivo. Nessa perspectiva, a formação docente pressupõe ancorar-se em uma compreensão ampliada do papel social da educação, bem como de seus sentidos e significados. Implica, ainda, promover novas formas de relação com o conhecimento, assegurando a prática com os conteúdos, ao mesmo tempo em que se articula os referenciais disciplinares às interfaces entre as diferentes áreas do saber e às práticas de ensino. Assim, a formação requer o desenvolvimento de uma observação sensível e abrangente da realidade educativa, sem a pretensão de suprimir a diversidade, mas de formar o docente para mediar desafios nos processos de aprendizagem (Gatti, 2022).

Desse modo, o desafio dos professores reside na decisão entre oferecer atividades diferenciadas para cada perfil de aluno e ou ofertar atividades semelhantes para toda a turma. Para um dos professores entrevistados: “Uma possibilidade é diferenciar por meio de atividades ‘plus’ - um livro, um jogo - para aqueles que terminam antes, mantendo uma base de trabalho comum para a turma” (professor 1, 45 anos).

Outras abordagens destacadas pelos professores focam em aspectos que não estão relacionados à diversidade etária, como o nível de aprendizagem dos estudantes, reconhecendo que um jovem pode apresentar mais dificuldades que uma pessoa idosa, e vice-versa. Um dos professores sintetiza sua prática ao afirmar que parte de um “diagnóstico fiel da aprendizagem do aluno para aplicar um planejamento flexível, ajustado continuamente às necessidades observadas, por meio das atividades diagnósticas” (professor 7, 54 anos). Outra professora relata que também realiza atividades diversificadas conforme o nível de aprendizagem, mas ressalta ser “mais trabalhoso essa questão do planejamento diversificado” (professor 1, 45 anos).

Os professores destacaram, ainda, a importância da contextualização dos conteúdos, utilizando exemplos do cotidiano dos estudantes. Arroyo enfatiza a necessidade de considerar as “trajetórias dos estudantes, sobre sua identidade, sua cultura, sua história e sua memória, sobre a dor, o medo, o presente o passado... Sobre a condição humana” (2005, p. 39). Desse modo, o ensino na EJA deve transcender a dimensão estritamente curricular, contemplando o estudante em sua complexidade e em seu processo de formação identitária.

Outro aspecto relevante que emergiu nos relatos dos professores, consideram a ferramenta pedagógica mais poderosa da EJA o “olhar cuidadoso, que exige conhecer as feridas de cada aluno para não abordar temas sensíveis que possam afligi-los” (professor 2). Para os professores, o acolhimento e o vínculo são fatores primordiais que amenizam a evasão, fazendo com que o estudante se sinta pertencente e motivado a continuar, mesmo diante de dificuldades.

Para os professores é fundamental desenvolver “sensibilidade, atenção, tato para perceber o estado emocional do aluno para que o conteúdo possa fluir” (professor 1, 45 anos). E complementa, afirmando a importância de “aprender a ter vínculo com alunos que chegam exaustos após longas jornadas de trabalho”. Essas narrativas convergem para um ponto central na EJA: o processo de ensino e de aprendizagem é indissociável da construção de relações de confiança, cuidado e empatia. “Essa tem sido e pode ser sua mais séria contribuição ao movimento de renovação curricular e de renovação do pensar e fazer docente” (Arroyo, 2005, p. 40).

Nessa perspectiva, Caminha ressalta que “[...] a fenomenologia pode nos ensinar que educar exige um engajamento de cuidar do outro (*educare*) para que coletivamente possamos construir formas de se viver no mundo” (2012, p. 15). Esse cuidado não se reduz a uma atitude assistencialista, mas se configura como uma prática que privilegia a experiência vivida e a intersubjetividade, compreendendo a educação como um encontro entre sujeitos, no qual o reconhecimento da centralidade do corpo é condição fundamental para o processo formativo e para a compreensão da condição humana. Pois em uma perspectiva fenomenológica é preciso buscar formas de superar uma prática pedagógica centrada na instrumentalização (Caminha, 2012).

Esse processo complexo de formação humana está presente no cotidiano da sala de aula da EJA e suscita reflexões sobre o acompanhamento institucional que os professores recebem, particularmente quanto ao acompanhamento do planejamento pedagógico e ao desenvolvimento de práticas voltadas à educação intergeracional.

A coordenação pedagógica tem um papel fundamental na efetivação do planejamento na sala de aula, sendo responsável por articular o trabalho com o desenvolvimento profissional e apoiar os professores na superação dos desafios diários (Placco, 2011). Esta seção avalia, com base nas narrativas dos docentes, o acompanhamento oferecido aos docentes para suas atuações.

As percepções sobre esse acompanhamento são diversas. De modo geral, ele é descrito como uma parceria fundamental, que apoia projetos e ações pedagógicas, além de promover o acompanhamento contínuo por meio da análise dos planos de aula. Observa-se que essa orientação é mais constante com os professores iniciantes na EJA, como relata uma das professoras: “o apoio da coordenação foi mais intenso quando iniciei na EJA e que, com o passar dos anos, tornou-se mais pontual, acionado quando necessito resolver questões específicas” (professora 1). Em alguns casos, o acompanhamento do plano de aula ocorre de forma simplificada, com envio mensal, seguindo de análise pela coordenação e registro formal.

A análise das narrativas dos professores sobre o acompanhamento do planejamento pela coordenação e suas orientações/sugestões para o desenvolvimento de uma educação intergeracional, demonstra que para a maioria dos entrevistados o planejamento é visto como um documento necessário para registrar a ação pedagógica. No entanto, a análise das narrativas não indicou a existência de orientações sistemáticas e específicas sobre educação intergeracional.

As orientações são direcionadas à gestão geral do planejamento, validação de projetos e resolução de problemas pontuais. Não há relatos de um trabalho formativo direcionado para formar e orientar os professores com metodologias focadas na interação entre as diferentes

gerações, apesar de os professores reconhecerem a complexidade de planejar aulas para um público com tanta diversidade etária, nível de conhecimento e experiências de vida tão singulares.

4.3 TRILHA DAS COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM ALFABETIZAÇÃO INTERGERACIONAL

A escassez de formação continuada no contexto das políticas públicas para a EJA, já identificada no Estado do Conhecimento (EC) no decorrer desta pesquisa - especialmente sobre educação intergeracional como uma especificidade do público da EJA - converge com a percepção dos docentes acerca da necessidade premente de programas de formação continuada que contemplem essa temática. Nesse sentido, a pesquisa indagou os professores sobre a participação em ações de formação continuada sobre a temática educação intergeracional.

A dimensão que aborda a participação dos professores em formação continuada sobre a temática Educação intergeracional indica que a maioria dos professores não participou da discussão em momentos formativos. Visto que apenas dois (2), dos sete (7) professores entrevistados, disseram ter participado de uma palestra proferida pelo professor Dr. Djanires Lageano Neto de Jesus (PROFEDUC/UEMS), sobre a Educação Intergeracional.

No que se refere à necessidade de oferta de formação continuada que aborda as especificidades da EJA, particularmente sobre a temática intergeracional, os professores entrevistados consideram que a formação continuada é de grande valia para qualificar a prática docente e atender, de forma mais satisfatória, às complexidades do cotidiano da modalidade. A pesquisa buscou compreender as percepções dos professores em relação às formações ofertadas e, de maneira mais contundente, identificar as necessidades formativas não atendidas.

Os professores relataram suas experiências com as formações. Um dos docentes, que iniciou sua atuação na EJA no presente ano, afirmou: “Eu vim, já entrei em sala e a gente vai conversando, vai conhecendo os alunos, mas ainda não tive a oportunidade de participar de formação específica para a EJA” (professora 4, 41 anos). A professora 2 complementa “A gente não tem uma formação, um estágio em EJA e a agente chega de paraquedas, né?” Um outro relato de uma professora mais experiente reconhece um avanço na qualidade das formações, mas faz uma ressalva: “muitas vezes, as formações se transformam em um muro das lamentações, onde se gasta muito tempo discutindo a sensibilidade necessária para atuar na EJA, um ponto que os professores experientes já dominam”.

Uma outra questão que emergiu na pesquisa refere-se às impressões dos professores em relação à qualidade da formação continuada oferecida pelo Ministério da Educação, em 2025, por intermédio do Programa Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos, desenvolvido em regime de colaboração com os estados e municípios. Em relação aos cursos específicos do Programa, apenas uma professora realizou sua inscrição em um dos cursos ofertados na Plataforma AVAMEC, mas não conseguiu efetivar sua participação.

A pesquisa buscou compreender, ainda, a percepção dos professores acerca das ações de formação continuada para a EJA na rede municipal de ensino de Campo Grande/MS, bem como as contribuições dessas ações para a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. Os resultados revelam um panorama de avanços e desafios, mas com o entendimento consolidado de que a formação continuada constitui uma ação indispensável para a qualificação da prática docente. Desse modo, um dos entrevistados destaca avanços ao afirmar que “a partir do ano de 2023, houve maior discussão no tema EJA, o que gerou boas expectativas para quem está dentro da EJA e passa a acreditar que será o grande momento da modalidade” (professor 7, 54 anos). Em contrapartida, o professor 5 aponta limitações relacionadas à oferta de formações que não consideram a “realidade regional”.

O aspecto de maior convergência entre todos os professores entrevistados reside na demanda unânime por uma formação continuada que seja específica para a EJA e, em particular, para a abordagem intergeracional. Os docentes manifestam a percepção de que, embora o desenvolvimento da sensibilidade seja crucial, é imprescindível avançar para discussões de cunho mais técnico e prático, “[...] no formato de oficinas, que possibilitem a aquisição de conhecimentos de maneira mais assertiva e aplicada” (professora 1, 45 anos).

Vasconcellos (2015) compreende que a reflexão, enquanto atividade simbólica responsável pela produção de conceitos, teorias e representações, não intervém diretamente na realidade objetiva. A transformação da realidade é um processo mediado pela ação concreta dos sujeitos históricos, que atuam de forma direta ou indireta por meio de instrumentos materiais e simbólicos. Essa perspectiva reforça a compreensão de que a reflexão crítica adquire sentido efetivo quando articulada à práxis, entendida como unidade entre ação e reflexão.

Conforme Gatti (2022), processos de formação continuada que assumem caráter genérico, muitas vezes concebidos sem diálogo efetivo com as redes de ensino e com os professores, tendem a apresentar fragilidades no percurso formativo, comprometendo seu potencial de qualificar a prática pedagógica. Assim, o conhecimento não se esgota no plano teórico, mas se realiza plenamente quando orienta práticas conscientes e intencionais voltadas

à transformação das condições sociais, educacionais e históricas nas quais os sujeitos estão inseridos.

Gatti propõe “[...] partir da realidade concreta (observar, consultar, escutar professores, gestores, estudantes, e outros interlocutores), sondar cenários vigentes e para futuro próximo, elaborar reflexões (abstrair/teorizar)” (2022, p. 5). A autora apresenta uma concepção de formação docente ancorada na realidade concreta do trabalho educativo, defendendo um movimento que parte da prática para a reflexão teórica e retorna à prática em forma de propostas formativas mais contextualizadas e que atendam às necessidades.

Nessa mesma perspectiva, Nóvoa (2019, p. 6) destaca que “[...] não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas ideológicas, simbólicas, etc.)”. O autor destaca que ser professor implica compreender a docência como uma atividade complexa, constituída por múltiplas dimensões que se interrelacionam e se constituem historicamente. Nesse sentido, os aspectos teóricos e práticos devem se articular aos elementos culturais, políticos, ideológicos e simbólicos, revelando que a prática docente é atravessada por valores e experiências de todos os sujeitos envolvidos no ambiente escolar.

Os relatos dos entrevistados indicam, portanto, um cenário de progresso, mas também evidenciam importantes oportunidades de aprimoramento para futuras ações formativas. Entre as principais demandas, destaca-se a discussão de recursos didáticos, debatendo a escassez e a importância de desenvolver materiais específicos para a EJA. Outra temática relevante é a inclusão de estudos sobre “indivíduos neurodivergentes, pois o número de alunos com essas características só aumenta, e aprender a lidar com esse perfil é bastante necessário”, (professor 5, 51 anos). Além disso, é enfatizado a importância de: “qualificar melhor o tempo da formação, apesar de ter tido uma melhora nos últimos anos, mas é preciso um aprofundamento, às vezes fica muito genérico, por exemplo seria interessante um estudo sobre adaptação de atividades” (professora 6, 36 anos).

A análise dessas demandas evidencia a expectativa por uma formação que transcenda o plano discursivo, oferecendo instrumentos concretos para a atuação em um ambiente tão singular. A escuta das vozes docentes, ancorada na experiência cotidiana, revela-se fundamental para a superação dos desafios da formação continuada e para o aprimoramento da gestão educacional da modalidade. Como destaca Gatti (2022, p.8), “[...] realizar mudanças reais exige diálogo e meta coletivamente assumida e bem fundamentada”.

A pesquisa evidencia que os professores compreendem a interação entre gerações não como um problema, mas como um elemento potencializador do processo educativo, ao favorecer a cooperação, o respeito e a troca de saberes. No entanto, é unânime entre os professores a necessidade da oferta de formação que discuta as especificidades da EJA, em especial da educação intergeracional, valorizando a troca de experiências entre os docentes. Como propõe Nóvoa, “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores” (2019, p. 6).

Outro elemento evidente nos relatos foi quanto ao estabelecimento de vínculo e acolhimento dos estudantes. Para o grupo pesquisado a criação de um ambiente seguro e de pertencimento precede o ensino de conteúdos. Nesse sentido defendem a valorização com implementação de políticas públicas que organizem a lotação e a formação dos professores, conforme sugerido pela professora 2 (45 anos), “o professor precisa ter perfil para trabalhar na EJA”.

Ao serem questionados sobre a avaliação de seu próprio desempenho, os professores demonstram consciência crítica acerca de sua prática. Um dos docentes afirma: “Acredito que tenho que melhorar principalmente na adequação do conteúdo de educação física para os alunos que ainda estão em processo de alfabetização. Mas de maneira geral, considero positivo” (Professor 5, 51 anos). Nessa análise, o professor reconhece a necessidade de aprimorar a adequação dos conteúdos de Educação Física aos estudantes que se encontram em processo de alfabetização. Evidência consciente das demandas cognitivas e pedagógicas específicas do público da EJA, bem como a compreensão de que o ensino nessa modalidade exige estratégias diferenciadas e sensíveis às singularidades dos estudantes.

A professora 2 (45 anos) relatou que “procuro fazer o meu melhor. Respeito muito esse voltar para a escola. Porque não é fácil! Tem um preconceito, que é próprio, mas de fora também. Tem uma vida que eles construíram, que essa rotina da escola dificilmente se encaixa”. A professora amplia essa compreensão ao destacar o esforço intencional em “fazer o melhor”, associado a uma postura de respeito em relação à trajetória dos estudantes da EJA. Seu relato explicita a percepção das dificuldades enfrentadas por jovens, adultos e pessoas idosas ao retornarem à escola, como o preconceito e os desafios de conciliar a vida escolar com as rotinas de vidas já estruturadas. Essa narrativa revela uma prática docente pautada na empatia, no reconhecimento das dimensões sociais e subjetivas da escolarização tardia e no compromisso com a permanência dos estudantes da EJA no espaço escolar.

Para outra professora, a atuação na EJA constitui-se como um processo permanente de aprendizagem: “aprendo a cada dia, venho e vou embora com a dúvida que eles têm”

(Professora 1, 47 anos). Ao explicitar que deixa a sala de aula levando consigo as inquietações dos estudantes, a docente ressalta o caráter formativo, reflexivo e dialógico da prática pedagógica na EJA. Esse posicionamento revela uma concepção de ensino compreendida como construção compartilhada do conhecimento, na qual o professor não se apresenta como detentor absoluto do saber, mas como sujeito que também aprende na interação com os educandos.

Nessa perspectiva, evidencia-se a valorização das experiências de vida dos sujeitos da EJA, reconhecidas como saberes legítimos que contribuem para o processo educativo e para a promoção de uma efetiva troca de conhecimentos entre estudantes e professores.

A análise das falas dos docentes demonstram que estes avaliam sua atuação na EJA a partir de uma compreensão ampliada da prática educativa, reconhecendo-a como um campo complexo atravessado por desafios de ordem pedagógica, social e humana. Essa autoavaliação demonstra não apenas compromisso com o aprimoramento contínuo da prática docente, mas também sensibilidade diante das trajetórias e particularidades dos estudantes. Ademais, revela disposição para aprender com as experiências cotidianas vivenciadas no contexto escolar, aspecto fundamental para a consolidação de uma educação orientada pelos princípios da inclusão e do respeito à diversidade.

4.4 O NASCEDOURO DE UMA PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL INTERGERACIONAL

O produto educacional que será apresentado consiste em uma proposta de intervenção intitulada “Educação Intergeracional e Alfabetização na EJA: Proposta Formativa para Professores Alfabetizadores”, destinada aos professores alfabetizadores que atuam na fase inicial da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA). Fundamenta-se nos resultados obtidos no decorrer desta pesquisa, os quais evidenciaram a escassez de formação específica voltada à compreensão e ao trabalho pedagógico em salas multigeracionais. Tal constatação foi corroborada pelas entrevistas realizadas com os professores alfabetizadores participantes do estudo, que destacaram a carência de espaços formativos que abordem as especificidades da EJA, especialmente no que se refere às estratégias pedagógicas capazes de contemplar a pluralidade etária presente nas turmas da modalidade

Em resposta a essa demanda formativa, a proposta de intervenção materializa-se na elaboração de um produto educacional voltado à formação de professores alfabetizadores que atuam na fase inicial da EJA. A iniciativa busca contribuir para o aprofundamento das reflexões

acerca das particularidades do processo de alfabetização nesse contexto, bem como para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que considerem as especificidades dos estudantes.

Cabe destacar que o Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) prevê, além da elaboração da dissertação, a construção e a apresentação de uma proposta de intervenção. Essa exigência tem como finalidade promover a articulação entre produção acadêmica e a prática profissional. No âmbito da extensão universitária, o produto educacional justifica-se pela aproximação entre universidade e comunidade, contribuindo para a transformação social e para a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Dessa forma, busca-se assegurar que a investigação desenvolvida resulte em contribuições efetivas para o enfrentamento do problema identificado pelo(a) pesquisador(a) no contexto investigado.

No desenvolvimento da pesquisa com os professores alfabetizadores, evidenciou-se que a escassez de processos formativos que contemplem as especificidades da EJA - sobretudo no que se refere à educação intergeracional - constitui um dos fatores que dificultam o trabalho docente. Trata-se de uma lacuna formativa que impõe aos professores o desafio de adaptar metodologias de ensino e selecionar ou elaborar materiais didáticos que possibilitem abordar os conteúdos de maneira significativa para um público caracterizado por trajetórias de vida, experiências socioculturais e percursos escolares bastante heterogêneos.

Partindo do pressuposto de que a diversidade etária constitui uma característica estruturante das turmas da EJA - nas quais convivem estudantes com idades que variam de 15 a mais de 60 anos -, torna-se imprescindível fomentar espaços de reflexão e formação continuada que possibilitem aos docentes analisar criticamente tanto os desafios quanto as potencialidades que essa diversidade pode produzir no cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, Carrano (2000) assinala que a escola ainda revela dificuldades em lidar com a diversidade que caracteriza os sujeitos que a frequentam, uma vez que a cultura escolar tende a privilegiar a homogeneidade em detrimento do reconhecimento da heterogeneidade existente entre os estudantes, seja em termos de faixa etária, gênero, classe social e cultural ou valores éticos.

Essa tendência revela que a cultura escolar permanece marcada por uma lógica de ensino orientada pela ideia de uma aula dirigida a todos de forma uniforme, sustentada pela busca de certa padronização no processo educativo. Essa perspectiva, historicamente construída, tende a invisibilizar as múltiplas diferenças que constituem os sujeitos da EJA, desconsiderando as singularidades que atravessam suas experiências formativas.

Entretanto, a diversidade constitui uma característica inerente aos espaços sociais e, por conseguinte, também ao contexto escolar. No âmbito da Educação de Jovens, Adultos e

Idosos (EJA), as turmas são compostas por estudantes que retornam à escola com diferentes objetivos, como a conclusão da escolarização básica, a ampliação das oportunidades de inserção no mundo do trabalho, a melhoria das condições de vida e o desenvolvimento de sua formação humana. Nesse contexto, o trabalho docente é constantemente desafiado pela variedade de interesses, expectativas e significados atribuídos à experiência escolar por pessoas de distintas faixas etárias que compartilham o mesmo espaço educativo. Diante disso, reconhecer, valorizar e considerar tal diversidade torna-se fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, sensíveis às especificidades dos sujeitos da EJA e capazes de favorecer processos educativos mais dialógicos e colaborativos.

A oferta de formação continuada, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/1996), em seu artigo 62, inciso I, torna-se um elemento fundamental para o desenvolvimento e a qualificação profissional dos docentes. O referido dispositivo legal estabelece que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, devem promover tanto a formação inicial quanto a formação continuada e a capacitação dos profissionais do magistério. Assim, a formação deve ser ofertada de modo a atender às necessidades específicas dos docentes em seus contextos de atuação.

Nesse sentido, a formação continuada fundamentada nos referenciais da educação intergeracional apresenta-se como uma necessidade premente e atual para os docentes que atuam na EJA, considerando as particularidades dessa modalidade de ensino e a diversidade etária que caracteriza seus sujeitos.

Diante desse cenário, a presente proposta de intervenção propõe discutir, com os professores, a interação entre estudantes de diferentes faixas etárias, com fundamentos na educação intergeracional como estratégia pedagógica para potencializar a aprendizagem da leitura e da escrita na fase inicial da EJA. Tendo como pressuposto que o diálogo entre gerações favorece a troca de saberes, a valorização das experiências vividas e a construção coletiva do conhecimento.

A proposta ancora-se nos pressupostos defendidos por Evaristo (2020), Freire (2016) e Osório (2021) e especialmente no que se refere ao processo bidirecional da educação intergeracional, no qual diferentes gerações aprendem conjuntamente a partir de suas experiências de vida, em um movimento contínuo de aprendizagem mútua.

Desse modo, a proposta de formação continuada considerou os elementos apresentados na Figura 8.

Figura 8 - Etapas da intervenção com formação continuada de alfabetizadores da



Fonte: Elaboração própria - 2026.

A devolutiva dos resultados da pesquisa terá como propósito estabelecer parceria entre a pesquisadora e a Secretária Municipal de Educação (SEMED), com vistas a repensar as estratégias pedagógicas que integram a pluralidade geracional ao processo de ensino e aprendizagem na EJA. Tal iniciativa será desenvolvida por meio de uma formação continuada orientada pela perspectiva intergeracional, compreendida como uma possibilidade, e não como a única forma de potencializar a aprendizagem por meio da interação geracional no contexto educacional.

O objetivo consiste em contribuir com a formação de professores envolvidos no processo de alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas, por meio de propostas pedagógicas que articulem as experiências de vida dos estudantes, fomentando a troca de saberes entre as gerações. Para tanto, propõe-se a produção de escrituras, a partir das contribuições de Evaristo (2020) e das trocas intergeracionais (Osório, 2021).

4.4.1 Produto Educacional

O Produto Educacional deve envolver “Uma reflexão sobre um problema educacional

vivido pelo docente em uma dada realidade escolar e que levaria ao desenvolvimento de atividades curriculares alternativas” (Ostermann & Rezende, 2009, p. 70). E quanto a sua apresentação deve ser a própria dissertação e não um apêndice dela (Pilatti et al, 2015).

Nesse sentido e com base nas problematizações advindas dos estudos realizados e vivenciadas pela autora, apresenta-se no Quadro 18, uma proposta de produto educacional vivenciada pela autora, a partir dos resultados na dissertação, intitulado “Educação Intergeracional e Alfabetização na EJA: Proposta Formativa para Professores Alfabetizadores”, elaborado pela autora.

No Quadro 18 são apresentados os objetivos a serem alcançados para a contribuição com a formação continuada de professores, a metodologia a ser desenvolvida, o período de formação, local e público a ser aplicado, bem como os resultados esperados pelos realizadores, que é uma parceria entre a pesquisadora e a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS.

Quadro 18 - Produto educacional

PRODUTO EDUCACIONAL - EDUCAÇÃO INTERGERACIONAL E ALFABETIZAÇÃO NA EJA: PROPOSTA FORMATIVA PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES	
Objetivo	Contribuir para a formação continuada de professores envolvidos no processo de alfabetização de jovens, adultos e pessoas idosas, por meio do desenvolvimento de propostas pedagógicas que articulem as experiências de vida dos estudantes e promovam a troca de saberes entre diferentes gerações.
Objetivos Específicos	<p>Analisar os marcos históricos, políticos e legais da Educação de Jovens e Adultos, com vistas à construção de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso, a permanência e a qualidade social da aprendizagem dos estudantes.</p> <p>Compreender a concepção freireana de alfabetização voltada para jovens, adultos e pessoas idosas, problematizando práticas pedagógicas que desconsiderem as experiências de vida dos estudantes ou que promovam processos de ensino descontextualizados.</p> <p>Desenvolver práticas pedagógicas intergeracionais na alfabetização da EJA, fundamentadas na valorização das experiências, das memórias e das trajetórias de vida dos estudantes.</p> <p>Ofertar formação continuada, na plataforma Moodle, destinada aos professores alfabetizadores da fase inicial da EJA da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, por meio de estudos e discussões acerca da heterogeneidade etária e das potencialidades de aprendizagem ao longo da vida.</p>
Metodologia	<p>O curso está organizado em três módulos formativos, com carga horária total de 40 horas na modalidade de Educação a Distância (EaD), a serem desenvolvidas na plataforma Moodle. Para a certificação, os cursistas deverão concluir as atividades no ambiente virtual, que incluem leituras orientadas, apreciação de vídeos e participação em fóruns de discussão destinados à troca de experiências entre os participantes.</p> <p>A emissão dos certificados será realizada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), sendo necessária a conclusão de, no mínimo, 75% das atividades propostas.</p> <p>O curso contempla discussões teóricas, reflexões sobre a prática docente e a elaboração</p>

	de propostas pedagógicas voltadas à alfabetização na perspectiva da educação intergeracional.
Período	Fevereiro a dezembro de 2027.
Local	Município de Campo Grande - MS.
Público	Professores alfabetizadores da fase inicial da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA).
Resultados Esperados	Espera-se que a formação continuada contribua para o fortalecimento de políticas públicas voltadas à EJA, especialmente no que se refere à construção de práticas formativas que integrem conhecimentos escolares e experiências de vida dos estudantes, fundamentadas nos referenciais da educação intergeracional.
Referencial Teórico	Contribuições da educação intergeracional (Osório, 2021), fundamentos da educação popular (Freire, 2016) e estratégias pedagógicas fundamentadas no conceito de escrevivência (Evaristo, 2020).
Responsável	Parceria entre Pesquisadora e Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS.

Fonte: Autora (2026)

Observa-se que as estratégias metodológicas apresentadas, fundamentadas nas contribuições de Evaristo (2020), Freire (2016) e Osório (2021), foram experienciadas em atividades desenvolvidas com pesquisadores sêniores e estagiários da Universidade da Maturidade (UMA/UEMS), no âmbito do Projeto Alfabetização Intergeracional, por meio da produção de escrevivências em formato escrito e audiovisual. Tais atividades foram mediadas pela diversidade de biografias e trajetórias de vida dos sujeitos participantes do grupo focal. Como exemplo desses momentos de produção, apresenta-se um poema produzido por uma extensionista da UMA/UEMS.

O poema reúne memórias compartilhadas pelos estudantes, entrelaçadas às suas experiências de vida e às trajetórias escolares que marcaram seus percursos formativos. Ao revisitarem essas lembranças, sentimentos e emoções emergiam de maneira intensa, revelando histórias carregadas de significado. Em determinados momentos, tais emoções afloraram de forma tão intensa e emocionada que se transformavam em versos, expressando, por meio da escrita, fragmentos de vidas, sonhos, desafios e conquistas, como no poema:

COIMBRA

Coimbra das forças e da fé.

Coimbra do verde que sustenta a vida e da vida que alegre os olhos.

Coimbra das famílias e da minha família.

Coimbra do posso, mas não se sabe quando e nem como.

Do querer não poder, do poder não querer.

Coimbra do tenso e intenso. Coimbra de poucos amigos, mas de...

Muitos queridos, coimbra do paraíso e do tédio,

coimbra da água, do vento e do fogo, dos desafios e insistências,

coimbra da beleza que encanta da tristeza que sufoca,

dos dias que não passam, das horas que não se vão.

Coimbra do simples ao manto, da dor ao encanto,

coimbra da história esquecimentos.

histórias mil do futuro que me aguardam, esquecimentos que não mais me farão o menor,

coimbra que deixo e talvez um dia qualquer,

reveja o que não vivi, por conta do tempo incerto,

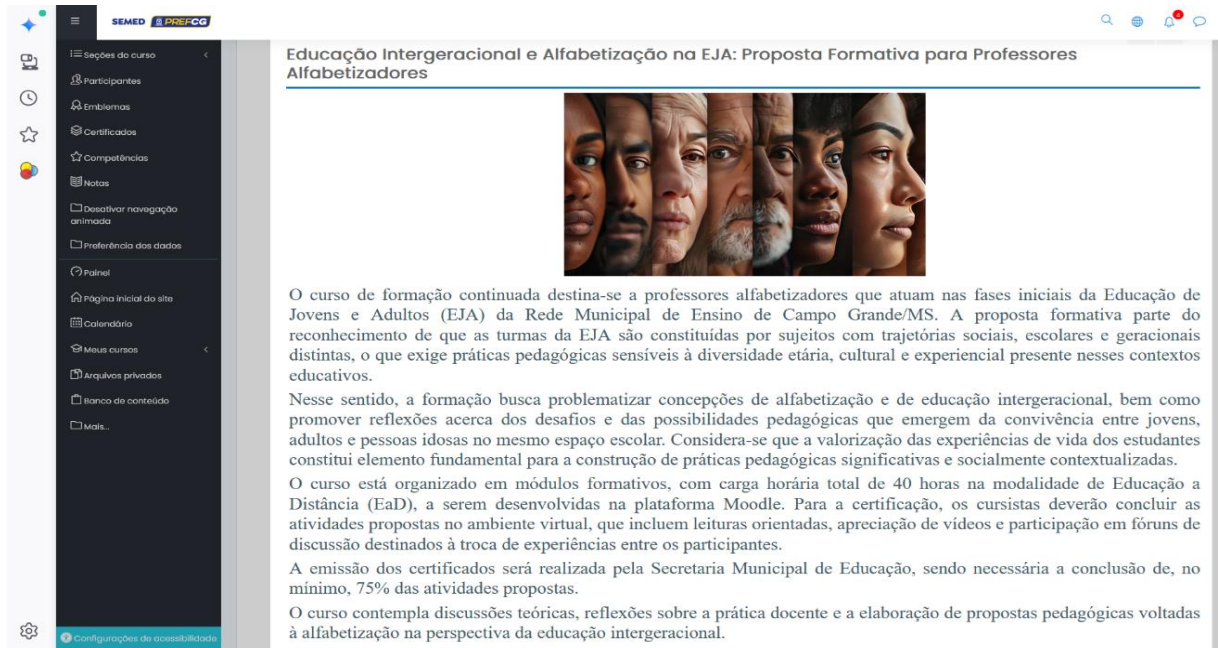
deste lugar múltiplo e único que Deus me reservou e com crer e saber deixei acontecer.

Autora: Aparecida Milagre Dias de Almeida Costa, 54 anos (2025)

E, assim, esta pesquisa reitera que a escuta atenta às vozes dos docentes e dos estudantes constitui um passo essencial para a construção de uma Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) que vá além da mera promoção da alfabetização. Mas que a aborde como um processo educativo que reconheça, valorize e integre as experiências presentes nas histórias de vida tanto dos estudantes quanto dos docentes, compreendendo-as como elementos constitutivos do ato pedagógico. Ao considerar essas trajetórias, propõe-se a implementação de uma intervenção sistematizada, materializada como produto educacional, por meio da organização de um processo formativo intergeracional voltado aos professores que atuam na alfabetização da EJA.

Para participar do curso, os professores deverão realizar suas inscrições por meio do formulário do Google Forms, encaminhado pelo setor responsável pela EJA na SEMED, por meio do qual terão acesso à plataforma de formação desenvolvida, a partir da liberação de login e senha, de acordo com a interface de apresentação do curso (Figura 9).

Figura 9 - Interface de apresentação do curso



The screenshot shows a Moodle course interface. On the left is a dark sidebar with navigation options like 'Seções do curso', 'Participantes', 'Ambientes', 'Certificados', 'Competências', 'Notas', 'Desativar navegação animada', 'Preferência dos dados', 'Painel', 'Página inicial do site', 'Calendário', 'Meus cursos', 'Arquivos privados', 'Banco de conteúdo', and 'Mais...'. The main content area has a title 'Educação Intergeracional e Alfabetização na EJA: Proposta Formativa para Professores Alfabetizadores' and a header image showing a collage of diverse people's faces. Below the image, there is a detailed description of the course, its objectives, and organizational details.

O curso de formação continuada destina-se a professores alfabetizadores que atuam nas fases iniciais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. A proposta formativa parte do reconhecimento de que as turmas da EJA são constituídas por sujeitos com trajetórias sociais, escolares e geracionais distintas, o que exige práticas pedagógicas sensíveis à diversidade etária, cultural e experiencial presente nesses contextos educativos.

Nesse sentido, a formação busca problematizar concepções de alfabetização e de educação intergeracional, bem como promover reflexões acerca dos desafios e das possibilidades pedagógicas que emergem da convivência entre jovens, adultos e pessoas idosas no mesmo espaço escolar. Considera-se que a valorização das experiências de vida dos estudantes constitui elemento fundamental para a construção de práticas pedagógicas significativas e socialmente contextualizadas.

O curso está organizado em módulos formativos, com carga horária total de 40 horas na modalidade de Educação a Distância (EaD), a serem desenvolvidas na plataforma Moodle. Para a certificação, os cursistas deverão concluir as atividades propostas no ambiente virtual, que incluem leituras orientadas, apreciação de vídeos e participação em fóruns de discussão destinados à troca de experiências entre os participantes.

A emissão dos certificados será realizada pela Secretaria Municipal de Educação, sendo necessária a conclusão de, no mínimo, 75% das atividades propostas.

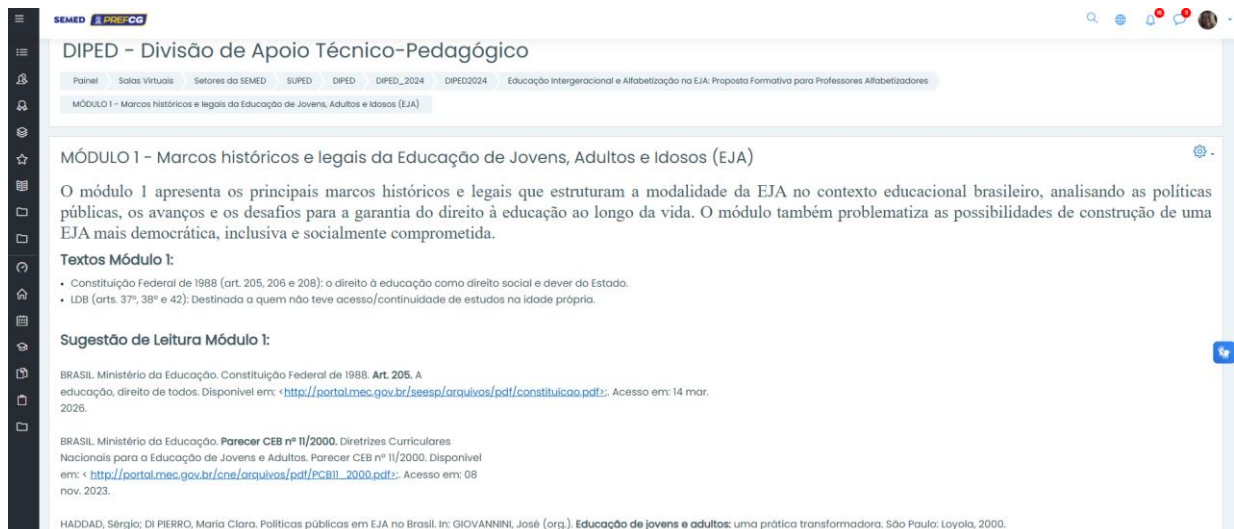
O curso contempla discussões teóricas, reflexões sobre a prática docente e a elaboração de propostas pedagógicas voltadas à alfabetização na perspectiva da educação intergeracional.

Fonte: Autora (2026)

Módulo 1 (10h) - Marcos históricos e legais da EJA

O Módulo 1 apresenta os principais marcos históricos e legais que estruturam dessa modalidade no contexto educacional brasileiro, analisando as políticas públicas, os avanços e os desafios para a garantia do direito à educação ao longo da vida. O módulo também problematiza as possibilidades de construção para uma EJA mais democrática, inclusiva e socialmente comprometida (Figura 10).

Figura 10 - Interface do módulo 1



The screenshot shows the Moodle course page for 'Módulo 1 - Marcos históricos e legais da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA)'. The breadcrumb trail includes 'DIPED - Divisão de Apoio Técnico-Pedagógico' and 'MÓDULO 1 - Marcos históricos e legais da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA)'. The main content area contains the module title, a description of the module's focus, and a list of 'Textos Módulo 1:' including the Constituição Federal de 1988 and the Parecer CEB nº 11/2000. It also includes a 'Sugestão de Leitura Módulo 1:' with references to the Ministério da Educação and HADDAD, Sérgio; DI PIETRO, Maria Clara.

MÓDULO 1 - Marcos históricos e legais da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA)

O módulo 1 apresenta os principais marcos históricos e legais que estruturam a modalidade da EJA no contexto educacional brasileiro, analisando as políticas públicas, os avanços e os desafios para a garantia do direito à educação ao longo da vida. O módulo também problematiza as possibilidades de construção de uma EJA mais democrática, inclusiva e socialmente comprometida.

Textos Módulo 1:

- Constituição Federal de 1988 (art. 205, 206 e 208): o direito à educação como direito social e dever do Estado.
- LDB (arts. 37º, 38º e 42). Destinada a quem não teve acesso/continuidade de estudos na idade própria.

Sugestão de Leitura Módulo 1:

BRASIL. Ministério da Educação. Constituição Federal de 1988. **Art. 205, A** educação, direito de todos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer CEB nº 11/2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2023.

HADDAD, Sérgio; DI PIETRO, Maria Clara. Políticas públicas em EJA no Brasil. In: GIOVANNINI, José (org.). *Educação de jovens e adultos: uma prática transformadora*. São Paulo: Loyola, 2000.

Fonte: Autora (2025)

Dentro do módulo, são realizadas sugestões de textos para a leitura como material de estudo, sendo essas:

Textos Módulo 1:

- **Constituição Federal de 1988** (art. 205, 206 e 208): O direito à educação como direito social e dever do Estado. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf>. Acesso em: 23 de mar. 2026.
- **LDB** (arts. 37º, 38º e 42): Destinada a quem não teve acesso/continuidade de estudos na idade própria. Acesso em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11689869/artigo-37-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em: 23 de mar. 2026.

Material de estudo Módulo 1:

- O Art 5. A educação, direito de todos da Constituição Federal de 1988, disponível pela referência:
BRASIL. Ministério da Educação. Constituição Federal de 1988. **Art. 205**. A educação, direito de todos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2026.
- As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, parecer CEB nº 11/2000, disponível pela referência:
BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer CEB nº 11/2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 14 mar. 2026.
- O artigo “Escolarização de jovens e adultos” dos autores Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro, disponível pela referência:
HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108 - 130, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 de mar. 2026.

Módulo 2 (20h) - Educação Libertadora em contextos intergeracionais

O Módulo 2 discute os fundamentos da educação libertadora com base nas contribuições da pedagogia crítica (Freire, 2016), destacando a importância do diálogo, da escuta e da valorização dos saberes construídos ao longo da vida. O módulo enfatiza a relação

entre experiências, memórias e aprendizagens significativas, considerando o potencial educativo presente nas interações entre diferentes gerações e nos referenciais da educação intergeracional. Abaixo, segue a interface de apresentação do Módulo 2 (Figura 11).

Figura 11 - Interface do módulo 2

The screenshot shows the DIPED (Divisão de Apoio Técnico-Pedagógico) interface. The main content area displays the following information:

- MÓDULO 2 - Educação libertadora em contextos intergeracionais**
- Text: O módulo 2 discute os fundamentos da educação libertadora, com base nas contribuições da pedagogia crítica (Freire, 2016) destacando a importância do diálogo, da escuta e da valorização dos saberes construídos ao longo da vida. O módulo enfatiza a relação entre experiências, memórias e aprendizagens significativas, considerando o potencial educativo presente nas interações entre diferentes gerações e nos referenciais da educação intergeracional.
- Módulo 2 - 2.1**
- Vídeo: Dona Cristina Perdeu a Memória
- Disponível em:
- Acesso em: 14 de mar. 2026
- Texto: MEMÓRIA DE VIDA: A importância das narrativas autobiográficas dos estudantes da EJA
- Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/4712/3346> Acesso em: 14 de mar. 2026
- Participação no fórum - para interação entre os professores sobre as percepções acerca do vídeo e do texto e das diferentes experiências de vida nas salas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA).

Fonte: Autora (2026)

Dentro do módulo, são realizadas sugestões de um (1) vídeo e um (1) texto para a leitura como material de estudo, sendo essas:

Material de estudo Módulo 2 - 2.1:

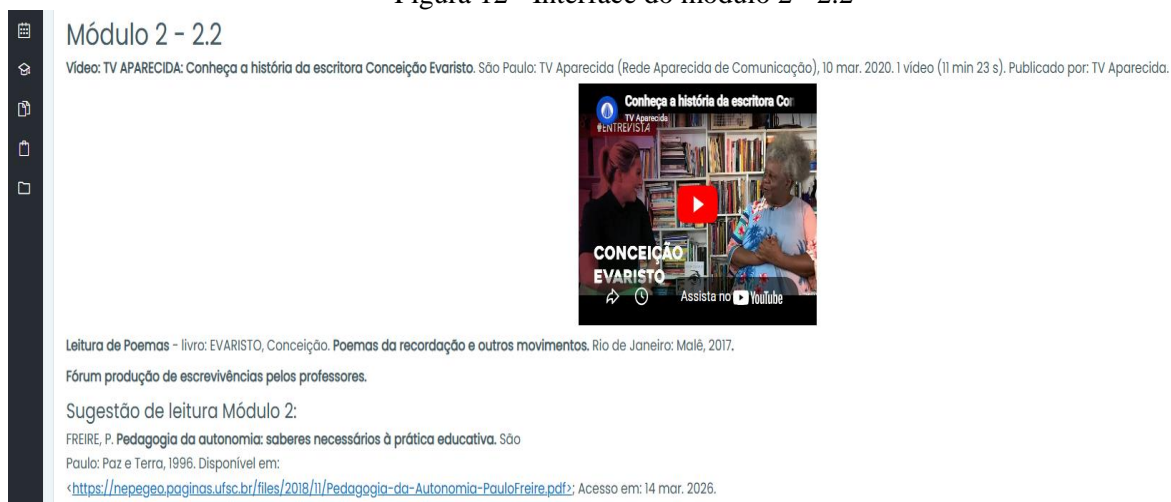
- Vídeo: Dona Cristina Perdeu a Memória, disponível para acesso pela referência:
WOCOMOBRAZIL. **Dona Cristina Perdeu a Memória (2002)** | Curta-metragem sobre o encontro entre a infância e a velhice. You tube, 24 ago. 2024. 1 vídeo (13 min e 45 seg). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=iawXU1Y8_TQ . Acesso em: 14 de mar. 2026
- Texto Memória de Vida: A importância das narrativas autobiográficas dos estudantes da EJA, disponível pela referência:
FERREIRA, Alexandra Henriques; VILELA, Elaine Gomes. Memória de Vida: A importância das narrativas autobiográficas dos estudantes da EJA. **Revista Foco Interdisciplinary Studies**, Curitiba (PR), v. 17, n. 3, p. 1-12, s.m. 2024. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/4712/3346>. Acesso em: 14 de mar. 2026

A partir do material estudado, acontecerá a participação no fórum para interação entre os professores sobre as percepções acerca do vídeo e do texto e das diferentes experiências de vida nas salas da Educação de Jovens, Adultos e das Pessoas Idosas.

Material de estudo Módulo 2:

No módulo (Figura 12), são realizadas sugestões de um (1) vídeo e um (1) poema e um (1) livro para a leitura como material de estudo. A partir do material estudado, acontecerá a participação no fórum para interação entre os professores, sendo essas:

Figura 12 - Interface do módulo 2 - 2.2



Módulo 2 - 2.2

Vídeo: TV APARECIDA: Conheça a história da escritora Conceição Evaristo. São Paulo: TV Aparecida (Rede Aparecida de Comunicação), 10 mar. 2020. 1 vídeo (11 min 23 s). Publicado por: TV Aparecida.

Leitura de Poemas - livro: EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

Fórum produção de escriturências pelos professores.

Sugestão de leitura Módulo 2:

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2016/11/Pedagogia-da-Autonomia-PauloFreire.pdf>; Acesso em: 14 mar. 2026.

Fonte: Autora (2025)

- Vídeo da TV APARECIDA “**Conheça a história da escritora Conceição Evaristo**”, disponível pela referência:
 Vídeo: TV APARECIDA. **Conheça a história da escritora Conceição Evaristo**. São Paulo: TV Aparecida (Rede Aparecida de Comunicação), 10 mar. 2020. 1 vídeo (11 min 23 s). Publicado por: TV Aparecida. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9POX2gtfmFI> . Acesso em: 14 mar. 2026.
- Leitura de Poemas do livro “Poemas da recordação e outros movimentos” de Conceição Evaristo, disponível pela referência:
 EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017. Disponível em: <https://www.letras.ufmg.br/literafro/resenhas/poesia/98-conceicao-evaristo-poemas-de-recordacao>. Acesso em: 23 de mar. 2026.
- Leitura do Livro “Pedagogia da autonomia” de Paulo Freire, disponível para acesso pela referência:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2026.

Módulo 3 (10h) - Práticas Intergeracionais na Alfabetização da EJA

O Módulo 3 (Figura 13) promove uma reflexão sobre os desafios e as possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas intergeracionais no contexto da alfabetização. Discute-se estratégias que favorecem a interação, o diálogo e a cooperação entre os estudantes de diferentes faixas etárias, considerando suas experiências para o desenvolvimento do processo de leitura e escrita.

Figura 13 - Interface do módulo 3



MÓDULO 3 – Práticas intergeracionais na alfabetização da EJA

O **módulo 3** traz uma reflexão sobre os desafios e as possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas intergeracionais no contexto da alfabetização. Nesse módulo, discute-se estratégias que favoreçam a interação, o diálogo e a cooperação entre estudantes de diferentes faixas etárias, considerando experiências e memórias para o desenvolvimento do processo de leitura e escrita.

Vídeo: Alfabetização Intergeracional

Leitura dos textos:
 Procedimento Metodológico (p.75 -97) do livro: FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.
 Educação Intergeracional com memórias afetivas de pessoas idosas da Universidade da Maturidade: o que dizem os professores. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/4216/2979> Acesso em 14 de mar. 2026

Fórum:
 Discussão e apresentação de estratégias metodológicas que fortaleçam a intergeracionalidade nas salas de aula da EJA

Sugestão de leitura Módulo 3:
 Relações entre gerações e processos educativos: transmissões e transformações:
 FORQUIN, Jean-Claude. Relações entre gerações e processos educativos: transmissões e transformações. São Paulo: SESC, 2003. Trabalho apresentado no Congresso Internacional Co-Educação de Gerações, SESC São Paulo, outubro de 2003.
 Paulo Freire e a alfabetização: muito além de um método.
 Magda Soares. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2012

Fonte: Autora (2025)

Material de estudo Módulo 3:

- Vídeo “**Alfabetização Intergeracional - Universidade da Maturidade UMA/UEMS**”, disponível pela referência:
 @SILVANARODRIGUESFERREIRA476. Alfabetização Intergeracional - Universidade da Maturidade UMA/UEMS. You Tube, 17 mar. 2024. - vídeo (9 min e 36 seg). Disponível em <https://youtu.be/2pdetRBBI84?feature=shared>. Acesso em: 24 mar. 2026.

- Leitura do capítulo “Procedimento Metodológico” (p.75-97) do livro “Conscientização” de Paulo Freire, disponível para consulta pela referência:

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016. Disponível em <https://eneenf.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/09/paulo-freire-conscientizac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 23 de mar. 2026.

- Leitura do texto “Educação Intergeracional com memórias afetivas de pessoas idosas da Universidade da Maturidade: o que dizem os professores” de Carneiro *et al.*, disponível para acesso pela referência:

CARNEIRO, Elizângela Mendes Sousa. Educação intergeracional com memórias afetivas de pessoas idosas da Universidade da Maturidade: O que dizem os professores. **Revista Foco Interdisciplinary Studies**, Curitiba (PR), v. 17, n. 1, p. 1-15, *s.m.* 2024. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/4216/2979> . Acesso em 14 de mar. 2026.

- Realização de um fórum para discussão e apresentação de estratégias metodológicas que fortaleçam a intergeracionalidade nas salas de aula da EJA.

Sugestão de leitura Módulo 3:

- Texto “Relações entre gerações e processos educativos: transmissões e transformações” de Jean-Claude Forquin, disponível para consulta pela referência:

FORQUIN, Jean-Claude. **Relações entre gerações e processos educativos: transmissões e transformações**. São Paulo: SESC, 2003. Trabalho apresentado no Congresso Internacional Co-Educação de Gerações, SESC São Paulo, outubro de 2003. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/forquin-relacoes-entre-geracoes-e-processos-educativos-transmissoes-e-transformacoes-pdf-free.html>. Acesso em: 23 de mar. 2026.

- Texto “Paulo Freire e a alfabetização: muito além de um método” de Magda Soares, disponível para consulta pela referência:

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2012. Disponível em: https://orientaeducacao.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/02/col-alf-let-01-alfabetizacao_letramento.pdf. Acesso em: 23 de mar. 2026.

Nesse movimento interpretativo da pesquisa, a análise das narrativas docentes permitiu delinear uma trilha de competências pedagógicas em alfabetização intergeracional, compreendida como eixo estruturante das ações educativas. Essa trilha não se reduz a um conjunto técnico de habilidades, mas configura-se como um percurso formativo que integra dimensões éticas, afetivas, sociais e didáticas, articulando a valorização das experiências de vida dos estudantes à construção coletiva do conhecimento. Assim, as competências

identificadas emergem da prática concreta e refletem a necessidade de uma atuação sensível às especificidades do público da EJA, bem como comprometida com a promoção do diálogo entre gerações.

Em síntese, esta pesquisa reitera que a escuta atenta às vozes dos professores constitui um passo essencial para a construção de uma Educação de Jovens, Adultos e das Pessoas Idosas que vai além da mera promoção da alfabetização. Mas que a aborda como um processo educativo que reconheça, valorize e integre as experiências presentes nas histórias de vida tanto dos estudantes quanto dos docentes, compreendendo-as como elementos constitutivos do ato pedagógico. Ao considerar essas trajetórias, propõe-se a proposição de uma intervenção sistematizada, materializada como produto educacional com a organização de um processo formativo intergeracional voltado aos professores que atuam na alfabetização da EJA. Fundamentado nas evidências produzidas pela pesquisa, reafirmando o compromisso com a qualificação da prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou cumprir seu objetivo de contribuir para a formação de professores alfabetizadores que atuam com pessoas idosas no processo de alfabetização, a partir da análise das conexões igualitárias e diferenciadas no domínio da leitura e da escrita, com base nos referenciais da educação intergeracional, no contexto da EJA. A investigação foi desenvolvida em articulação com os pesquisadores sêniores da Universidade da Maturidade (UMA/UEMS), por meio de uma tecnologia social construída na interface entre universidade e escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, consolidando uma experiência formativa que integrou ensino, pesquisa e extensão. Essa articulação reafirma o papel social da universidade pública na produção de conhecimentos comprometidos com as demandas da formação de professores, na perspectiva de qualificar as práticas pedagógicas voltadas aos profissionais que atuam na alfabetização da modalidade.

Ao longo do percurso investigativo, evidenciou-se que a alfabetização de pessoas idosas transcende a dimensão técnica da apropriação do sistema de escrita alfabética. Trata-se de uma prática social, permeada por sentidos, memórias, expectativas e experiências acumuladas ao longo da vida. Nesse contexto, alfabetizar implica reconhecer a pessoa idosa como produtora de saberes e de história, cuja inserção na cultura escrita representa não apenas aquisição de competências linguísticas, mas também ampliação das possibilidades de participação social, exercício da cidadania e fortalecimento da autonomia. Assim, a alfabetização configura-se como ato político de emancipação, na medida em que possibilita ao sujeito ressignificar sua trajetória e posicionar-se criticamente diante das diversas formas de exclusão social que marcaram seu percurso.

A análise do Estado do Conhecimento revelou uma lacuna significativa nas produções acadêmicas que articulam, de maneira sistemática, a formação docente para a EJA aos pressupostos da educação intergeracional. Embora existam estudos sobre alfabetização de jovens e adultos e investigações acerca do envelhecimento e da educação ao longo da vida, ainda são incipientes as pesquisas que integrem tais dimensões em perspectiva formativa. Ademais, constatou-se que, historicamente, a formação de professores para a EJA tem sido marcada por descontinuidade, fragmentação e insuficiência de políticas públicas específicas e estruturantes. Essa fragilidade institucional repercute diretamente na prática pedagógica, favorecendo improvisações metodológicas e a utilização de materiais didáticos inadequados às especificidades etárias e socioculturais dos estudantes. Como consequência, o processo de

ensino e de aprendizagem tende a desconsiderar as singularidades geracionais, comprometendo a qualidade da oferta educativa e o direito à aprendizagem na longevidade.

Em contrapartida, os resultados da pesquisa com os professores demonstraram que a perspectiva intergeracional constitui elemento potencializador do processo educativo na EJA. O convívio entre diferentes gerações na sala de aula, longe de representar entrave pedagógico, revela-se como oportunidade de diálogo, cooperação e construção coletiva do conhecimento.

As interações estabelecidas entre jovens, adultos e pessoas idosas favorecem a troca de saberes, a valorização das experiências de vida e o reconhecimento mútuo das diferenças como dimensões constitutivas do processo formativo. A utilização da tecnologia social “Trama Viva”, fundamentada nos pilares Rede, Pilão e Trançado, evidenciou que as narrativas autobiográficas podem ser estratégias metodológicas de humanização, ao promover a escuta sensível, o compartilhamento de memórias e o fortalecimento da identidade dos sujeitos. Ao reconhecer a memória como categoria pedagógica, a prática intergeracional contribui para que os estudantes se percebam como produtores de cultura e agentes históricos, superando preconceitos, especialmente com à pessoa idosa.

No que se refere às conexões igualitárias e diferenciadas, a pesquisa permitiu compreender que o princípio da igualdade deve orientar a garantia do direito à educação na longevidade, assegurando a todos os estudantes o acesso ao conhecimento sistematizado, entendido como patrimônio cultural historicamente produzido pela humanidade. Contudo, a efetivação desse direito requer a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, fundamentadas no princípio da equidade, que considerem as trajetórias individuais, os ritmos de aprendizagem, as condições socioculturais e as necessidades específicas de cada geração.

Desse modo a diferenciação não implica segmentação, mas reconhecimento das singularidades como condição para a promoção do acesso ao conhecimento. Nesse sentido, a alfabetização na EJA deve pautar-se pela indissociabilidade entre alfabetização e letramento, contemplando os usos e as funções sociais da leitura e da escrita nas práticas cotidianas dos sujeitos, de modo a assegurar que a aprendizagem seja significativa e socialmente referenciada.

Os depoimentos e as reflexões dos professores participantes evidenciaram que, embora haja reconhecimento das contribuições da heterogeneidade etária e das potencialidades da interação intergeracional, persiste uma demanda expressiva por formação continuada sistemática e contextualizada. Os docentes apontam a necessidade de espaços formativos que articulem fundamentos teóricos consistentes a estratégias didáticas, voltadas às especificidades da EJA e à promoção da troca intergeracional.

A carência de políticas formativas estruturadas reforça a urgência de que os sistemas de ensino assumam a educação intergeracional como eixo estruturante das políticas de formação continuada, incorporando-a aos currículos, às diretrizes institucionais e aos programas de desenvolvimento profissional docente. Somente por meio de políticas consistentes e de longo prazo será possível superar práticas isoladas e consolidar uma proposta pedagógica que reconheça a diversidade etária como potência educativa.

Em síntese, este estudo reafirma a necessidade de uma pedagogia do acolhimento, da escuta sensível e do reconhecimento do potencial humano para a aprendizagem, independente da faixa etária e ancorada no princípio da educação ao longo da vida como um direito. Ao defender uma alfabetização intergeracional comprometida com a inclusão social, a valorização das experiências e a dignidade da pessoa idosa em interação com as demais gerações. Assim, a pesquisa buscou contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais humanizadoras.

Assim, espera-se que os resultados aqui apresentados, materializados no produto educacional desta dissertação, possam subsidiar novas investigações acadêmicas, inspirar práticas docentes inovadoras e fundamentar políticas públicas comprometidas com a construção de uma EJA mais equitativa, crítica e emancipatória, capaz de responder aos desafios da atualidade do envelhecimento populacional e da garantia do direito à educação ao longo de toda a vida, por meio da qualificação da formação continuada para os professores alfabetizadores que atuam na Educação de Jovens, Adultos e das Pessoas Idosas.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Aparecida Rondis Nunes de. **Formação de professores em tecnologias educacionais intergeracionalidade:** desafios contemporâneos na educação de jovens e adultos e das pessoas idosas em Mato Grosso do Sul. 2025. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021. Disponível em: <https://posgraduacao.uems.br/uems-sigpos/portal/trabalho-arquivos/download/4097>.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando:** introdução à filosofia. São Paulo, SP: Moderna, 2003.
- ARANTES, Ana Claudia Quintana. **Pra vida toda valer a pena viver:** pequeno manual para envelhecer com alegria. 1. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. (2005) **Educação de jovens e adultos:** um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- BARRETO, Márcia Simão Lopes; FRANÇA, Lucia Helena Pinho; SILVA, Alcina Maria Tereza Braz da. Programas intergeracionais: quão relevantes eles podem ser para a sociedade brasileira? **Revista Geriátrica Gerontológica**, v. 13, n. 3, p. 519 - 532, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BELLO, Luiz. Expectativa de vida chega a 76,6 anos em 2024. **Agência de Notícias IBGE**, 2025a. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/45275-expectativa-de-vida-chega-a-76-6-anos-em-2024>. Acesso em: 18 de ago. 2025.
- BELLO, Luiz. Indicadores Educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta. **Agência de Notícias IBGE**, 2025b. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43699-indicadores-educacionais-avancam-em-2024-mas-atraso-escolar-aumenta>. Acesso em: 18 de ago. 2025.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.
- BRASIL. **Brasil alfabetizado:** caminhos da avaliação / organização. HENRIQUES, Ricardo; BARROS, Ricardo Paes de; AZEVEDO, João Pedro (orgs). Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. 240 p. il. (Coleção Educação para Todos, Série Avaliação; n. 1, v. 18). Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8983/1/Brasil%20Alfabetizado.pdf> Acesso em: 9 de nov. 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Decreto CNE/CEB n. 12.048**, de 5 de junho de 2024. Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos. <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=06/06/2024&jornal=515&pagina=8&totalArquivos=122>. Acesso: 10 out. 2024.

BRASIL. **Decreto CNE/CEB n. 4.834**, de 8 de setembro de 2003. Institui o Programa Brasil Alfabetizado.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020**. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DLG&numero=6&ano=2020&ato=b1fAzZU5EMZpWT794>. Acesso em: 27 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003**. Estatuto da Pessoa Idosa. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.818**, de 16 de janeiro de 2024. Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público; e altera a Lei nº 13.999, de 18 de maio de 2020, e a Lei nº 14.075, de 22 de outubro de 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114818.htm. Acesso em: 11 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 02 de out. 2024.

BRASIL. **Lei nº. 13.632**, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm Acesso em: 04 de fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 26/2024**. Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem nas modalidades Urbano e Campo. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cd/fnde-n-26-de-25-de-outubro-de-2024-592778710>. Acesso em: 11 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 15/2021**. Dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/legislacao/2024/> Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. **Programa Brasil Alfabetizado**. Ministério da Educação, 2005.

CAMILO, Christiane Holanda de. As possibilidades de atuação da educação física na educação de jovens e adultos para a relação intergeracional na educação em direitos humanos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 43, p. 245 - 261, 2014.

CAMINHA, Iraquitana de Oliveira. Fenomenologia e educação. Trilhas Filosóficas - **Revista Acadêmica de Filosofia**, Caicó, ano V, n. 2, p. 11 - 21, jul./dez. 2012. ISSN 1984-5561.

CARNEIRO, Elizângela Mendes Sousa. Educação intergeracional com memórias afetivas de pessoas idosas da Universidade da Maturidade: O que dizem os professores. **Revista Foco Interdisciplinary Studies**, Curitiba (PR), v. 17, n. 1, p. 1-15, s.m. 2024. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/4216/2979>. Acesso em 14 de mar. 2026.

CARRANO, Paulo. Identidades juvenis e escola. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n. 10, p. 16, nov. 2000. Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB).

COSTA, Amanda Pereira da; OSÓRIO, Neila Barbosa. A intergeracionalidade na Universidade da Maturidade - Palmas - Tocantins. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 42, p. 1 - 15, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3001>. Acesso em: 15 maio 2025.

COSTA, Aparecida Milagre Dias de Almeida. **Coimbra** - poesia elaborada no Projeto Alfabetização Intergeracional. 2025. Poesia.

DANTAS, Tânia Regina. Formação docente em EJA: o que dizem os/as autores/as de artigos. **Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 435-446, set.-dez. 2019. DOI: 10.15448/1981-2582.2019.3.34936. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.3.34936>. Acesso em: 28 de abr. 2025.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO - Setor de Educação - Brasil - Fundação Faber Castell. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília, DF: UNESCO, 2010. Publicação original: Paris: UNESCO, 1996. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 6 jul. 2025.

DIAS, Júlia Terena de Souza Lima; SANTOS, Francine Cerqueira dos; XAVIER, Gabriela Barbosa Souza. Práticas de alfabetização e letramento com pessoas idosas. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, Florianópolis, v. 19, n. 44, p. 02-14, 2022.

EVARISTO, Conceição. Entrevista sobre escrevivência. In: **Instituto de Estudos Avançados da USP**. São Paulo: IEA/USP, 2021. Disponível em: <https://www.iea.usp.br/noticias/a-escrevivencia-carrega-a-escrita-da-coletividade-afirma-conceicao-evaristo>. Acesso em: 12 maio 2026.

EVARISTO, Conceição *et al.* A escrevivência e seus subtextos. **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, v. 1, p. 26-46, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FERREIRA, A. H.; VILELA, E. G. **Memória de vida**: a importância das narrativas autobiográficas dos estudantes da EJA. *Revista Foco*, [S. l.], v. 17, n. 3, e4712, 2024. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/4712/3346>. Acesso em: 14 maio 2026.

FERREIRA, Alexandra Henriques; VILELA, Elaine Gomes. **Memória de vida**: a importância

das narrativas autobiográficas dos estudantes da EJA. **Revista Foco**, v. 17, n. 3, p. e4712, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n3-117.

FONSECA, Betania Sena. **As relações intergeracionais em salas de aula da educação de jovens e adultos sob a perspectiva do estudante idoso**. 2023. 91 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2023. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOP_1a65f47c289aff126f0ddd4078092555 Acesso em: 28 de abr. 2025.

FORQUIN, Jean-Claude. **Relações entre gerações e processos educativos: transmissões e transformações**. São Paulo: SESC, 2003. Trabalho apresentado no Congresso Internacional Co-Educação de Gerações, SESC São Paulo, outubro de 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Editora Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. Duas décadas do século XXI: e a formação de professores? **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 7, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/763>. Acesso em: 07 fev. 2026.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108 - 130, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 de mar. 2026.

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

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Políticas públicas em EJA no Brasil. In: GIOVANNINI, José (org.). **Educação de jovens e adultos: uma prática transformadora**. São Paulo: Loyola, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Expectativa de vida em 2022 era de 75,5 anos. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/38455-em-2022-expectativa-de-vida-era-de-75-5-anos>. Acesso em: 28 jun. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA Pesquisa Nacional por

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Amostra de Domicílios. Rio de Janeiro IBGE; Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores: 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43699-indicadores-educacionais-avancam-em-2024-mas-atraso-escolar-aumenta>. Acesso em: 15 jun. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Rio de Janeiro IBGE; Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores: 2024. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7113#resultado>. Acesso em: 18 agos. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Rio de Janeiro IBGE; Parâmetro de alfabetização. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/territorio/22321-alfabetizacao.html>. Acesso em: 29 jul. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Rio de Janeiro IBGE; Expectativa de vida em 2023 chega aos 76,4 anos e supera patamar pré-pandemia. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/41984-em-2023-expectativa-de-vida-chega-aos-76-4-anos-e-supera-patamar-pre-pandemia>. Acesso em: 26 jul. 2025.

KOHL-SANTOS, Pricila; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. 2021. **ResearchGate**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/359769231_O_REVISITAR_DA_METODOLOGIA_DO_ESTADO_DO_CONHECIMENTO_PARA_ALEM_DE_UMA_REVISAO_BIBLIOGRAFICA. Acesso em: 15 maio 2025.

LANE, Ellen Maria Marques. **Figura 3 - Registro dos momentos de vivência**. 2025. Fotografia.

LAPASSADE, Georges. *L'entrée dans la vie : essai sur l'inachèvement de l'homme*. Paris: Éditions de Minuit, 1969.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MAIA, Giselle Carmo; OSÓRIO, Neila Barbosa; LAGARES, Rosilene; NETO, Luiz Sinésio Silva; BRITO, Marlon Santos de Oliveira. Teias da Intergeneracionalidade. In: Anais do Encontro Nacional da Universidade da Maturidade, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/encontro-nacional-da-universidade-da-maturidade/855406-teias-da-intergeracionalidade/>. Acesso em: 15 maio 2025.

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

MARTINS, J. **Um enfoque fenomenológico do currículo: Educação como poiésis**. São Paulo, SP: Cortez, 1992.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação. Revista do Centro de Educação**, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822>. Acesso em: 28 de abr. de 2025.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. **Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, out. 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 12 maio 2025.

NETO DE JESUS, Djanires Lageano Neto de; OSÓRIO, Neila Barbosa (org.). **Educação e tecnologias sociais: promoção da inovação, cidadania e qualidade de vida na UMA/UEMS/UFT - Volume I**. Campo Grande: Gráfica Print Indústria e Editora Ltda, 2025a.

NEVES, Cristóvão da Silva. **Letramento no contexto da EJA: o que dizem os professores?** 2021. 103 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas, Humaitá (AM), 2022. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8846>. Acesso em: 14 de maio 2025.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1 - 15, out. 2019. DOI: 10.1590/2175-623684910. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 07 de fev. 2026.

OSÓRIO, Neila Barbosa et al. (org.). **Universidade da Maturidade [livro eletrônico]: 20 anos em 22 polos**. Palmas, TO: EduFT, 2026. 335 p. ISBN 978-65-5390-228-2.

OSÓRIO, N. B; SINÉSIO NETO, L. S; SOUZA, J. M. A era dos avós contemporâneos na educação dos netos e relações familiares: um estudo de caso na Universidade da Maturidade da Universidade Federal do Tocantins. **Revista Signos**, Lajeado, v. 39, n. 1, p. 129-141, jan./jul. 2018. Disponível em: <https://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/1837>. Acesso: 17 de mar. 2025.

OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de ensino de Ciências e Matemática: uma reflexão sobre os Mestrados Profissionais. **Caderno Brasileiro do Ensino de Física**. V. 26, 66-80, 2009.

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

PIAGET, Jean. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Tradução e organização de Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

PILATTI, L. A.; COSTA, J. de M.; SCHIRLO, A. C.; SILVA, S. de C. R.; PINHEIRO, N. A. M.; FRASSON, A. C. Mestrado Profissional em Ensino de Matemática: identificação de seus Produtos educacionais. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 12, n. 28, p. 335 - 356, agosto de 2015.

PILETTI, Nelson. **Psicologia Educacional**. Série Educação. São Paulo - São Paulo. Ática. 1999.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. Campinas: Autores Associados, 1982.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola**. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 47 - 60.

ROCHA, Alessandra Lopes da. **Trilhando competências digitais dos professores coordenadores de práticas inovadoras da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul**. 2025. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021. Disponível em: <https://posgraduacao.uems.br/uems-sigpos/portal/trabalho-arquivos/download/4099>. Acesso em: 3 de mai. 2025.

ROMERO, Márcia Cicci; SANTOS, Sônia Maria dos. Reflexão sobre a formação do docente para a EJA. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 77, p. 295-305, abr./jun. 2024. DOI: 10.12957/teias.2024.82305. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12957/teias.2024.82305>. Acesso em: 3 de mai. 2025.

SANT'ANA, Ruth Bernardes de. A experiência geracional na fala de adolescentes de escolas públicas: relações intergeracionais. **Educação**, v. 35, n. 2, p. 253 - 267, 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/11639>. Acesso em: 12 jul. 2025.

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. Dez Anos Depois: os sentidos das perguntas de professores da EJA. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/3XQ46yrzhXNHZjnLNCxJHHw/>. Acesso em: 28 abr. 2025.

SANTOS, Juliana Soares dos. **Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na educação de jovens e adultos: o que dizem professores alfabetizadores**. 2021. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/43265>. Acesso em: 3 de maio 2025.

SARMENTO, Manuel. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade** (Online), v. 26, n. 91, p. 361 - 378, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BcRszVFxGBKxVgGd4LWz4Mg/?lang=pt>
Acesso em: 9 nov. 2024.

SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues; SOARES, Leôncio. Educação de Jovens e Adultos na esfera municipal em Minas Gerais. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e227768, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147227768. Acesso em: 13 maio 2025.

SKOREK, Cenira Rosa Cechin. **Alfabetização na perspectiva do letramento na educação de pessoas jovens, adultas e idosas no município de Dois Vizinhos-PR**. 2020. 179 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2020. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3951>. Acesso em: 14 maio 2025.

SOARES, Leôncio José Gomes. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 29 jul. 2025.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. **Projeto Alfaetrar: fase pré-fonológica na alfabetização** [vídeo]. 2006. Disponível em: YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=tTGGbQhi-_Y&t=52s. Acesso em: 7 set. 2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

TV APARECIDA. **Conheça a história da escritora Conceição Evaristo**. São Paulo: TV Aparecida (Rede Aparecida de Comunicação), 10 mar. 2020. 1 vídeo (11 min 23 s). Publicado por: TV Aparecida. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9POX2gtfmFI>. Acesso em: 6 set. 2025.

UNICEF. **Analfabetismo funcional não apresenta melhora e alcança 29 por cento dos brasileiros, mesmo patamar de 2018, aponta novo levantamento do Inaf**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/analfabetismo-funcional-nao-apresenta-melhora-e-alcanca-29-por-cento-dos-brasileiros-mesmo-patamar-de-2018-aponta-novo-levantamento-do-inaf>. Acesso em: 29 jul. 2025.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Planejamento projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Cortez, 2015.

VASCO, Irene; PALOMINO, Juan et al. **Letras de carvão**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, [s.d.]. Vídeo disponível em: YouTube. Acesso em: 14 maio 2026.

VILLAS-BOAS, Susana *et al.* A educação intergeracional no quadro da educação ao longo da vida: desafios intergeracionais, sociais e pedagógicos. **Investigar em Educação**, n. 5, p. 117 - 141, 2016. Disponível em: <https://www.up.pt/journals/index.php/spce/article/view/1694>. Acesso em: 14 maio 2025.

WOICOLESCO, Vanessa Gabrielle; MOROSINI, Marília Costa. A interseção entre internacionalização e docência na educação superior nas pesquisas da pós-graduação brasileira. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 25, n. 58, p. 11-38, maio/ago. 2024. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/25921>. Acesso em: 14 maio 2025.

APÊNDICE A:
INSTRUMENTO DE PESQUISA PROFESSOR FORMAÇÃO DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES DE PESSOAS IDOSAS: CONEXÕES IGUALITÁRIAS E
DIFERENCIADAS NA EDUCAÇÃO INTERGERACIONAL

Caro professor (a),

O(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto: **“Formação de Professores Alfabetizadores de pessoas idosas: Conexões Igualitárias e Diferenciadas na Educação Intergeracional”**, sob responsabilidade da pesquisadora Silvana Rodrigues Ferreira e supervisão do Prof. Dr. Djanires Lageano Neto de Jesus (UEMS).

Sua participação é fundamental para o desenvolvimento da entrevista, sendo necessário, aproximadamente, cerca de 30 minutos, tendo como objetivo analisar as contribuições da formação continuada para a Educação de Jovens, Adultos e Pessoas Idosas em uma perspectiva de educação intergeracional.

Perfil do entrevistado

- Escola:
- Professor (a):
- Data da entrevista:
- Gênero:
- Idade (faixa etária):
- Escolaridade:
- Você é graduado em qual área?
- Possui pós-graduação/mestrado/doutorado? Em qual área?
- Quanto tempo atua na Educação?
- Quanto tempo atua como Professor na Educação de Jovens, Adultos e Pessoas Idosas?
- Pertence ao quadro efetivo ou temporário da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS?
- Qual é a sua carga horária de trabalho, total?
- Qual é a sua carga horária de trabalho na EJA?

Contexto profissional

1. Qual a faixa etária dos estudantes da fase inicial da turma selecionada para a pesquisa? Como você analisa a diversidade etária para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem?
2. No cotidiano da sala de aula a diversidade etária traz alguma dificuldade para o processo de ensino e de aprendizagem? Em caso afirmativo, quais são essas dificuldades?
3. Como você organiza os encaminhamentos metodológicos em seu planejamento para atender a diversidade etária?
4. Como acontece o acompanhamento do planejamento pela coordenação? Você recebe orientações/sugestões para o desenvolvimento de uma educação intergeracional? Justifique.
5. Você já participou de formação continuada sobre a temática educação intergeracional? Em caso afirmativo, como foi a formação (aspectos positivos e negativos)? Quando ocorreu? Quem ofereceu?
6. Como você avalia o seu desempenho como professor da EJA? Justifique.
7. Você considera necessário o oferecimento de formação continuada que aborda as especificidades da EJA, especialmente sobre a temática educação intergeracional? Justifique.
8. Fale sobre suas impressões em relação à qualidade da formação continuada oferecida pelo Ministério da Educação em 2025, por intermédio do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos, em regime de colaboração com estados e municípios?
9. Qual a sua opinião em relação às ações de formação continuada para a EJA, na rede municipal de ensino de Campo Grande/MS?
10. Você considera que a formação continuada oferecida pela Rede Municipal de Ensino de Campo Grande contribui para a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem dos jovens, adultos e pessoas idosas? De que forma? Se não, o que poderia melhorar para que haja mais qualidade nesta proposta de formação?

APÊNDICE B:**ROTEIRO PARA PRODUÇÃO ESCRITA DE AUTOBIOGRAFIA DOS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE DA MATURIDADE - UMA****1. Dados de Identificação do Participante:**

Nome Completo: _____

Idade: _____

Cidade onde nasceu: _____

2. Trajetória Educacional:

A) Como foi a sua trajetória escolar, as etapas mais significativas, períodos de interrupção ou de retomada aos estudos?

B) Como foi retornar para uma instituição educacional, após um período de afastamento, aborde as motivações que impulsionaram essa decisão, os desafios enfrentados e as percepções sobre o processo de retorno.

C) O que a Universidade da Maturidade/UMA/UEMS representa na sua vida social, hoje? Quais as contribuições dessa instituição para o seu desenvolvimento pessoal e para a sua participação na sociedade?

APÊNDICE C:
ROTEIRO PARA RELATO AUTOBIOGRÁFICO
ESTUDANTES DA EJA

1. Identificação

Nome completo: _____

Idade: _____

Onde você nasceu? _____

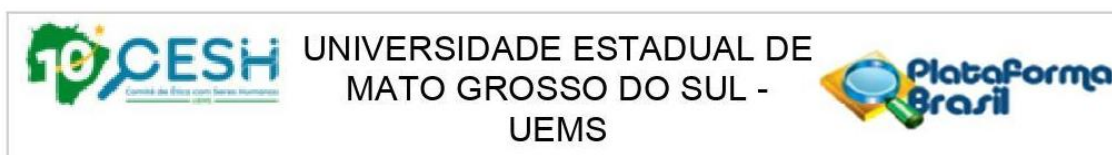
2. Interrupção dos estudos

- A. Em que momento da sua vida, você precisou interromper os estudos?
- B. Quais foram os motivos que o levaram a parar de estudar?

3. Retorno à escola

- A. O que fez você decidir retornar aos estudos?
- B. Quais foram as suas principais motivações?
- C. O que a escola tem proporcionado para você?
- D. Como você se sente fazendo parte da EJA?
- E. Qual é a importância da escola hoje na sua vida?

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: CONEXÕES IGUALITÁRIAS E DIFERENCIADAS NA EDUCAÇÃO INTERGERACIONAL

Pesquisador: SILVANA RODRIGUES FERREIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 87181425.9.0000.8030

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Patrocinador Principal: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.495.276

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa intitulado FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: CONEXÕES IGUALITÁRIAS E DIFERENCIADAS NA EDUCAÇÃO INTERGERACIONAL será realizado em uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS pela pesquisadora SILVANA RODRIGUES FERREIRA. A partir dos dados coletados e das análises realizadas tem-se o intuito de propor intervenções metodológicas para beneficiar o processo de alfabetização e letramento, por meio da formação dos professores. Para cumprir o objetivo, serão abordados fundamentos teóricos que norteiam a educação intergeracional e os que apresentam os caminhos percorridos para a aquisição do processo de alfabetização e letramento da pessoa idosa. O trabalho terá uma abordagem qualitativa, utilizando-se da técnica de pesquisa-ação, com instrumento de pesquisa entrevistas semiestruturadas. A partir da análises dos dados coletados será organizado um projeto piloto de formação continuada para os professores que atuam na fase inicial da Educação de Jovens e Adultos-EJA, promovendo reflexões acerca das conexões igualitárias e diferenciadas na alfabetização das pessoas idosas em uma perspectiva intergeracional, entre os estudantes de 60 anos ou mais. Acredita-se que a partir desse percurso metodológico será possível gerar um produto educacional de formação continuada para professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma perspectiva de educação intergeracional.

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MATO GROSSO DO SUL -
UEMS



Continuação do Parecer: 7.495.276

Objetivo da Pesquisa:

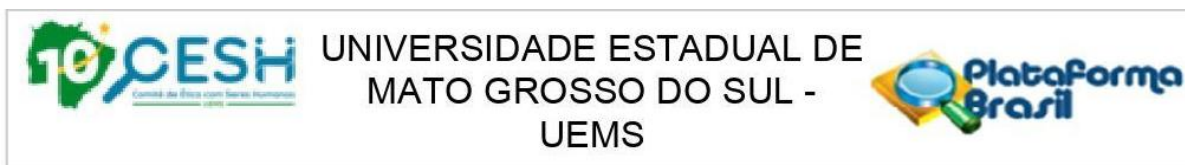
Objetivo Primário: Contribuir para a formação de professores envolvidos no processo de alfabetização de pessoas idosas, estudantes da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS, a partir de conexões igualitárias e/ou diferenciadas, no domínio da leitura e da escrita, com base nos referenciais da educação intergeracional.

Objetivo Secundário: Levantar dados e informações do estado do conhecimento sobre o processo de alfabetização e letramento das pessoas idosas, em processo de alfabetização, na perspectiva de reconhecerem, no texto escrito, possibilidades de registro de suas histórias de vida, vinculadas às práticas sociais. Estabelecer o marco legal da formação continuada de professores, voltada à Educação de Jovens e Adultos e, mais especificamente, nas ações intergeracionais; Identificar os principais desafios dos professores que participam do grupo focal de alfabetização, a partir dos referenciais da educação intergeracional, do atendimento à diversidade e das conexões igualitárias e/ou diferenciadas, na construção do processo de alfabetização. Elaborar uma proposta de formação continuada em educação intergeracional para os professores alfabetizadores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (fase inicial) para potencializar o processo de alfabetização, a partir das conexões igualitárias e/ou diferenciadas

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: No documento PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO página 4 de 6 lê-se que é responsabilidade da pesquisadora garantir sigilo, confidencialidade e privacidade em relação aos dados dos participantes durante todas as fases da pesquisa, conforme recomendações do Ofício Circular n. 2/2021/CONEP/SECNS/MS e a Resolução CONEP n. 510/2016, a fim de garantir segurança aos participantes da pesquisa. Caso ocorra alguma dessas situações, a pesquisadora demonstrará respeito e postura ética na condução dos fatos, deixando os professores à vontade para participar ou não da pesquisa. As informações não serão utilizadas para desprestígio do participante nem da comunidade. Se for observado qualquer indício de vazamento de dados ou de identificação dos participantes em qualquer fase de desenvolvimento do estudo, o mesmo será suspenso imediatamente. É de responsabilidade do pesquisador a assistência integral e indenização caso ocorra danos que estejam diretamente ou indiretamente relacionados à pesquisa. Esta pesquisa não lhe trará

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 7.495.276

custos e é de nossa responsabilidade o custeio de despesas relacionadas à pesquisa. Benefícios: Espera-se que as evidências coletadas em relação à formação continuada de professores da EJA contribuam para a oferta de formação específica, considerando o contexto da EJA, na promoção de formação continuada na perspectiva da educação intergeracional, no respeito às diferenças, valorização das culturas, histórias de vida, troca de saberes e empatia com os estudantes da EJA. Ainda, espera-se que os resultados da pesquisa contribuam para a qualidade do ensino ofertado, garantido o direito a jovens, adultos e idosos de se alfabetizarem e de serem autônomos no contexto social.;

A partir das informações nesse documento, bem como as do Projeto de Pesquisa e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), analisa-se que há indicação de providências e cautelas em relação aos riscos mínimos apresentados e os benefícios que a pesquisa pretende proporcionar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

De acordo com o desenho do estudo e com a análise dos documentos enviados considera-se que a pesquisa dispõe de dados e informações suficientes para o entendimento e o aceite da proposta.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos apresentados: o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), o PB INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO e o Projeto de Pesquisa apresentam dados e informações pertinentes e necessários.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não se aplica.

Endereço: Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MATO GROSSO DO SUL -
UEMS



Continuação do Parecer: 7.495.276

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CESH/UEMS, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS no 510 de 2016, na Resolução CNS no 466 de 2012 e na Norma Operacional no 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO.

Conforme orientações das resoluções vigentes que regem a ética em pesquisa com seres humanos:

* O pesquisador deve comunicar qualquer evento adverso ou alteração feita na pesquisa, imediatamente ao Sistema CEP/CONEP;

** O pesquisador deve apresentar relatório final ao Sistema CEP/CONEP, via notificação na Plataforma Brasil.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2513575.pdf	20/03/2025 00:07:39		Aceito
Outros	Curriculo.pdf	20/03/2025 00:06:52	SILVANA RODRIGUES FERREIRA	Aceito
Outros	autorizacaodiretor.pdf	20/03/2025 00:05:40	SILVANA RODRIGUES FERREIRA	Aceito
Outros	autorizacao.pdf	20/03/2025 00:04:48	SILVANA RODRIGUES FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	19/03/2025 23:49:44	SILVANA RODRIGUES FERREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	19/03/2025 23:48:13	SILVANA RODRIGUES FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Silvana_29_assinadoassinado.pdf	19/03/2025 23:37:50	SILVANA RODRIGUES FERREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MATO GROSSO DO SUL -
UEMS



Continuação do Parecer: 7.495.276

Não

DOURADOS, 09 de Abril de 2025

Assinado por:
ROSELI PEIXOTO GRUBERT
(Coordenador(a))

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br

ANEXO B - AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCACAO**

OFÍCIO N. 5.101/CEFOR/SEMED

Campo Grande, 14 de outubro de 2024.

Prezado Professor:

Em resposta à solicitação dessa Universidade, pela qual se requer autorização para que Silvana Rodrigues Ferreira, realize a pesquisa "A formação de professores alfabetizadores: conexões igualitárias e diferenciadas na educação intergeracional, Campo Grande - MS", por meio de formações específicas para os professores alfabetizadores da fase inicial da educação de jovens e adultos, na Escola Municipal Osvaldo Cruz, informamos que nada obsta ao que se requer.

Ressaltamos que se faz necessário apresentar-nos o protocolo de solicitação ao Comitê de Ética e Pesquisa/CEP, e proceder às orientações sobre a pesquisa aos envolvidos, com disponibilização do termo de consentimento livre e esclarecido.

Evidenciamos que as atividades deverão ser acompanhadas pela direção e/ou coordenação da escola, e uma cópia deste ofício ser entregue na unidade de ensino para o acerto dos trâmites necessários.

Na oportunidade, colocamo-nos à disposição, pelo telefone n. 2020-3831, falar com Érica Fernanda, no Centro de Formação dos Profissionais de Educação, neste Órgão Central.

Atenciosamente,


Lucas Henrique Bitencourt de Souza
Secretário Municipal de Educação

Aa Sr. Djanires Lageano Neto de Jesus
Professor Orientador - Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado
Profissional em Educação - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS
- Campo Grande - MS

ONICIEYO SEVERO MONTEIRO, 460 - VILA MARGARIDA - CEP: 79023201 - Fone: (67)3314-3800 - E-mail: gabinete@semed.campogrande.ms.gov.br



37094fd24802ea12e10e11a593f253aa9f5e8f82