



**GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – MPEDU**

MARIA ELIZÂNGELA DA PENHA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**CRATO - CEARÁ
2022**

MARIA ELIZÂNGELA DA PENHA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação – MPEDU, da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Regional do Cariri–URCA, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores. Linha de Pesquisa: Formação de professores, currículo e ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Francione Charapa Alves.

CRATO - CEARÁ

2022

MARIA ELIZÂNGELA DA PENHA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 20/12/2022.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Francione Charapa Alves
Universidade Federal do Cariri - UFCA
Orientadora



Profa. Dra. Eliacy dos Santos Saboya Nobre
Universidade Regional do Cariri – URCA
1º Membro



Profa. Dra. Zuleide Fernandes Queiroz
Universidade Regional do Cariri – URCA
2º Membro

[...] Qualquer tentativa de pôr em prática uma educação que, primeiro, respeitando a compreensão do mundo dos educandos, os desafie a pensar criticamente; segundo, que não separe o ensino do conteúdo do ensino do pensar certo, exige a formação permanente dos educadores e das educadoras.

(FREIRE, 2011, p. 231).

AGRADECIMENTOS

Ao Deus da vida, grande arquiteto do universo, pelas oportunidades e pelas pessoas que atravessaram o meu caminho nessa trajetória formativa na busca do ser mais.

À Mãe Nossa Senhora Aparecida, pela intercessão e presença na minha espiritualidade e na busca de luz nesse caminhar.

Aos meus pais, Seu Ozaias e Dona Pretinha, por serem minhas maiores referências de amor, pelo apoio, presença e orações para que eu chegasse até aqui.

Aos meus irmãos, sobrinhos e demais familiares, pela credibilidade e confiança nesse processo de busca de conhecimentos e de afirmação pessoal.

Ao meu esposo, Ricardo Uchoa, pela compreensão das ausências, pelo companheirismo e presença tão necessários nesse percurso formativo.

Ao meu filho, Ozaias Neto, pela presença e pela forma como vivenciou a minha ausência, mesmo sem muitas vezes compreendê-la. Pela força do seu existir, que faz de mim um ser humano melhor a cada dia.

Aos meus sogros e cunhados, que compartilhando o mesmo espaço físico, não mediram esforços para os cuidados com minha alimentação e o silêncio para as aulas *online* e outros momentos de estudo.

À professora Socorro Marques e às minhas colegas de gestão da Escola Educar SESC Iguatu, pelo apoio e pela compreensão para que eu me debruçasse nas aulas *online*, na elaboração e apresentação dos trabalhos, etc. Em nome dessa parceria, agradeço a cada professor(a) e demais integrantes da Escola Educar SESC Iguatu, que tanto contribuíram para a minha formação.

À professora e parceira Débora Simone, pelo incentivo à entrada nesse mestrado, pela vibração com a aprovação e pelo apoio tão necessário nesse percurso integrado de conquistas e angústias.

À minha orientadora, professora Dra. Francione Charapa Alves, pela presença firme e acolhedora, pela valorização dos conhecimentos construídos nessa trajetória e pelo incentivo na busca dos saberes vindouros. Seu exemplo de educadora-orientadora certamente marcou esse processo formativo e o seu ser-saber, tão peculiar, é fonte de inspiração. Gratidão!

Aos docentes do Programa do Mestrado Profissional em Educação (MPEDU-URCA), com os quais cursei disciplinas: Profa. Dra. Cicera Sineide Dantas

Rodrigues, Prof. Dr. Cicero Magérbio Gomes Torres, Prof. Dr. Glauberto da Silva Quirino, Prof. Dr. Josier Ferreira da Silva, Profa. Dra. Ariza Maria Rocha, Profa. Dra. Cícera Nunes, Profa. Dra. Francione Charapa, Profa. Dra. Adriana Alencar e Profa. Dra. Zuleide Fernandes Queiroz, pela contribuição nessa etapa da minha formação acadêmica, articulando competência científica, técnica, política, ética e estética.

À Coordenação e Secretaria do Mestrado Profissional em Educação, pelo apoio e parceria durante essa trajetória de formação.

Às professoras integrantes da banca de qualificação e da defesa desta dissertação – professoras Dra. Eliacy Saboia Nobre, Dra. Zuleide Fernandes Queiroz e Dra. Francione Charapa Alves –, pelas contribuições e reflexões necessárias à minha pesquisa e à minha formação.

À Secretaria Municipal de Educação do Município de Jucás-CE, representada pelo então secretário, Prof. José Aurélio Marques de Souza; à secretária adjunta, Profa. Rosineide Gomes de Sousa; e à técnica de Educação de Jovens e Adultos, a Profa. Maria Heloísa Martins de Sousa, por terem acolhido a proposta da nossa pesquisa.

Ao Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) do município de Jucás-CE, representado, então, pelo diretor, Prof. José Alves Diniz, e pela coordenadora pedagógica, Profa. Antonia Pereira de Oliveira, pelo apoio e disponibilidade. Às auxiliares de serviços gerais, Antonia Derlândia Tomaz de Carvalho e Maria do Carmo Alves de Oliveira, pela organização do ambiente e pelos saborosos lanches nos encontros de formação e de pesquisa.

Aos professores do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Município de Jucás-CE que participaram e colaboraram nesta pesquisa, compartilhando saberes e experiências.

À professora Dra. Tânia de Souza França, pela generosidade e partilha de saberes com os professores de EJA do município de Jucás-CE, com quem aprendo na prática sobre a mediação docente crítica e construtiva.

Aos meus amigos e amigas, pela alegria, torcida e força durante minha caminhada acadêmica.

RESUMO

Esta dissertação apresenta a pesquisa intitulada “Formação continuada de professores da educação de jovens e adultos (EJA) e suas contribuições para a prática pedagógica”, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional da Universidade Regional do Cariri (URCA). A questão norteadora desta investigação foi: qual a relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas dos professores do município de Jucás–Ceará, no contexto da educação de jovens e adultos? Esta pesquisa teve como objetivo compreender a relação existente entre a formação continuada e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de EJA do município de Jucás-Ceará. A opção metodológica de abordagem qualitativa se inseriu no campo da pesquisa (auto)biográfica, especificamente a pesquisa narrativa, pautada nas contribuições de Bauer e Gaskell (2002). Para coleta de dados, foram realizadas entrevistas narrativas em formato presencial e *online*, via *Google Meet*, com quatro professoras da EJA do município de Jucás-Ceará. As análises das narrativas foram realizadas observando-se as etapas propostas por Bardin (2011), a saber: pré-análise; exploração do material, categorização ou codificação; tratamento dos resultados, inferências e interpretação das categorias que foram analisadas à luz do referencial teórico que fundamentou esta pesquisa, baseado nas ideias de Nóvoa (2002; 2009), Freire (1978; 1992;1996; 2011), Soares (2006; 2008), Arroyo (2006), Josso (2004; 2007; 2006), Bauer e Gaskell (2002) e Bardin (2010; 2011), entre outros. Com o intuito de colaborar com a formação continuada dos professores da EJA, foram realizados três encontros de formação entre os dias 13 de abril e 16 de setembro de 2022, constituindo o Produto Educacional com o título “Docência e formação continuada–narrativas de docentes da EJA do município de Jucás–Ceará”. As discussões amparadas no referencial teórico consultado evidenciaram a necessidade de articulação entre a teoria e a prática numa perspectiva de priorização de oferta de formação continuada específica e adequada para os professores da educação de jovens e adultos.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; educação de jovens e adultos; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This dissertation presents the research entitled Continuing Education Teachers of Youth and Adult Education (EJA) and its Contributions to Pedagogical Practice, carried out in the Postgraduate Program in Professional Education at the Regional University of Cariri (URCA). The guiding question of this investigation was: what is the relationship between continuing education and pedagogical practices of teachers in the municipality of Jucás-Ceará, in the context of youth and adult education? This research aimed to understand the relationship between continuing education and pedagogical practices developed by EJA teachers in the municipality of Jucás-Ceará. The methodological option of a qualitative approach was inserted in the field of (auto) biographical research, specifically narrative research based on the contributions of Bauer and Gaskell (2002). For data collection, narrative interviews were carried out in person and online, via Google Meet. The analyzes of the narratives were carried out, observing the steps proposed by Bardin (2011), namely: pre-analysis; material exploration, categorization or coding; treatment of results, inferences and interpretation of the categories that were analyzed in the light of the theoretical framework that based this research, based on the ideas of Nóvoa (2002, 2009), Freire (1978, 1992, 1996, 2011), Soares (2006, 2008) , Arroyo (2006), Josso (2004, 2007, 2006), Bauer and Gaskell (2002), Bardin (2010, 2011), among others. In order to collaborate with the continuing education of EJA teachers, three training meetings were held between April 13 and September 16, 2022, constituting the Educational Product with the title Teaching and Continuing Education - Narratives of EJA Teachers of the Municipality of Jucás-Ceará. The discussions supported by the consulted theoretical framework highlighted the need for articulation between theory and practice in a perspective of prioritizing the provision of specific and adequate continuing education for teachers of youth and adult education.

Keywords: Continuing teacher education; youth and adult education; pedagogical practices.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABC	Ação Básica Cristã
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
ATD	Análise Textual Discursiva
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CEB	Câmara de Educação Básica
CE	Ceará
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas
CF	Constituição Federal
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
COVID	Corona, Vírus, Disease
DCNEJA	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EN	Entrevista Narrativa
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FECLI	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação
GT	Grupo de Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
JOC	Juventude Operária Católica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
NEJA	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
OEA	Organização dos Estados Americanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PVO	População-Variáveis-Desfecho
PE	Produto Educacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SESC	Serviço Social do Comércio
SNEA	Serviço Nacional da Educação de Adultos
SARS-COV-2	Síndrome Respiratória Aguda Grave
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNE	União Nacional dos Estudantes
URCA	Universidade Regional do Cariri

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Percurso metodológico	29
Figura 2 - Sequência da técnica de análise de conteúdo	35
Figura 3 - Estrutura preliminar da formação	40
Figura 4 - Categorias de análise	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Datas e tempo de duração das entrevistas	33
Quadro 2 - Perfil de ingresso e habilitação docente	39
Quadro 3 - Trabalhos sobre educação de jovens e adultos	59

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Mapa – Localização do município de Jucás–CE	37
Imagem 2 - Ciclo de escuta (auto)biográfica dos professores	40
Imagem 3 - Narrativas pessoais e profissionais dos docentes da EJA	40
Imagem 4 - Formação: Narrativas(auto) biográficas e formação docente com a professora Dra. Tânia França	41
Imagem 5 - Modelo de um caminho de bagagens apresentado pela formadora	41
Imagem 6 - Construção de trouxas de saberes com retalhos de tecidos.....	42
Imagem 7 - Caminho dos saberes construídos pela equipe	42
Imagem 8 - Reflexões sobre os saberes docentes.....	43
Imagem 9 - Apresentação de práticas pedagógicas dos professores do município de Jucás–Ceará.....	43

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Profissões dos membros da família e renda familiar.....	38
Gráfico 2 - Renda familiar	38

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Objetivo geral	20
1.2	Objetivos específicos	20
1.3	Estado da arte: formação continuada e educação de jovens e adultos	22
2	METODOLOGIA	28
2.1	A pesquisa narrativa	30
2.2	Instrumento de coleta de dados	32
2.3	Procedimento de análise das narrativas	33
2.4	Participantes da pesquisa	35
2.5	Lócus da pesquisa	36
2.6	Produto educacional	39
3	REFERENCIAL TEÓRICO: FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	44
3.1	Fundamentos legais da formação continuada de professores no Brasil: um olhar sobre a educação de jovens e adultos	44
3.2	Formação continuada de professores no Brasil: concepções, práticas e consequências na EJA	52
3.2.1	Educação de jovens e adultos e formação docente: um olhar sobre os desafios da formação continuada e das práticas pedagógicas	57
3.2.2	Formação de professores da EJA: entre o saber e o fazer	63
4	NARRATIVAS DOS PROFESSORES SOBRE A DOCÊNCIA, A ATUAÇÃO NA EJA E A FORMAÇÃO CONTINUADA	66
4.1	Temática 1 - Tornar-se professor: narrativas de experiências sobre o ser docente	67
4.2	Tema 2 – Ser professor(a) na EJA	73
4.3	Tema 3 – Formação continuada na EJA	79
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
	REFERÊNCIAS	87
	APÊNDICE A - INSTRUMENTAL DA ENTREVISTA NARRATIVA	98
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	100

APÊNDICE C – TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS	104
APÊNDICE D - PRODUTO EDUCACIONAL – DESCRIÇÃO DA PROPOSTA.....	112
APÊNDICE E - PRODUTO EDUCACIONAL – TEXTOS UTILIZADOS	114

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores tem despertado estudos e debates no contexto educacional brasileiro, tornando-se necessário destacar o protagonismo do professor, como sujeito que reconhece as suas necessidades formativas e a escola como lugar de crescimento profissional permanente.

A presente pesquisa partiu do olhar sobre as narrativas (auto)biográficas dos professores, articuladas a partir das suas memórias em interlocução com suas experiências pessoais e profissionais, com o intuito de melhor entender a relação entre a formação continuada e a prática docente na educação de jovens e adultos (EJA).

Ao pensar a formação continuada de professores sob o enfoque de concepções e práticas voltadas para a solidez e consciência da ação docente, considerando suas reais necessidades, reconhecemos a importância da participação do professor em espaços coletivos de formação e socialização de saberes, a partir de políticas estruturais de formação de docentes da EJA.

Desse modo, concordamos com a ideia de Cunha (2013) ao destacar que a escola deve criar espaços de formação, privilegiando a reflexão da prática docente, que, no campo da EJA, carece de práticas contextualizadas e sistematizadas de formação continuada.

A delimitação da temática investigada teve início ainda na graduação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI), campus Iguatu (2000-2004), e no desenvolvimento do estágio supervisionado em uma turma de EJA, na qual já percebíamos a lacuna existente no campo da formação de professores voltada para a atuação docente nessa modalidade de ensino.

Posteriormente, estreitou-se o vínculo com a experiência vivenciada por nós, como coordenadora pedagógica no programa de EJA, Projeto SESC Ler, durante o período de 2005 a 2011, e da atuação na mesma função no Programa de Formação Continuada de Professores da Escola Educar SESC de Iguatu-CE, no período de 2011 a 2022.

Nesse período, atuamos junto às secretarias municipais de educação e mobilizamos a criação do Fórum Regional de EJA no ano de 2006, com o intuito de entender e discutir como se dava a política pública de alguns municípios da Região Centro Sul do estado. Representando o Fórum Regional, participamos dos encontros

nacionais de EJA (ENEJA) realizados em Pinhão – PR (2007), em Rio das Ostras – RJ (2008) e em Belém – PA (2009), momentos de formação e debate em torno da organização dessa modalidade de ensino, que ampliava e fortalecia a visão de estruturação da EJA como uma política de Estado.

A identificação com a modalidade de ensino citada ao longo dessa trajetória de formação e atuação profissional contribuiu para a percepção de algumas inquietações por parte dos docentes, dentre elas a formação continuada voltada para a prática pedagógica, considerando a complexidade da ação docente e os desafios que esta envolve, no contexto da EJA.

É na experiência de EJA vivenciada na Escola Educar SESC Iguatu–CE como coordenadora pedagógica, em interface com os pressupostos freireanos, que se dava a perspectiva da relação dialógica entre educadores e educandos enquanto sujeitos em processo de construção do conhecimento (objeto). A partir de então, foram se delineando algumas questões em torno da formação continuada dos professores que atuam na EJA.

A coordenação pedagógica compreendia o trabalho com dez turmas de alfabetização e anos iniciais do ensino fundamental na modalidade de EJA em comunidades rurais e bairros periféricos da cidade, por meio de uma parceria do SESC Iguatu–CE com a Secretaria Municipal de Educação e/ou Associações de Moradores da Comunidade. Nesse contexto, nossas ações integravam o acompanhamento da prática dos professores por meio de visitas participativas que ocorriam a cada quinze dias.

Ainda fazia parte da rotina de trabalho um encontro semanal com os professores para planejamento das aulas e estudos sobre temáticas relevantes ao desenvolvimento da prática pedagógica com os alunos da EJA. Nessa época, os professores elaboravam um relatório de cada aula e a cada semana nos eram entregues para leitura, análise e devolutiva ao corpo docente. O retorno da leitura dos relatórios ora acontecia no coletivo, ora individualmente, de acordo com a necessidade.

Diante da leitura e das devolutivas realizadas, elaborava-se um relatório mensal para a coordenação estadual do Projeto SESC Ler, destacando algumas atividades desenvolvidas, as intervenções docentes, as potencialidades e as dificuldades de aprendizagem dos educandos.

Além disso, mensalmente acontecia um encontro de formação de professores da EJA, contemplando temáticas apontadas pela equipe ou propostas pela orientação pedagógica, de acordo com demandas identificadas como necessárias ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, tendo em vista a evolução da aprendizagem dos educandos.

Nesse contexto, fazia parte das inquietações apresentadas pelos professores se o seu trabalho era coerente com as necessidades apresentadas e, ainda, se a formação ofertada condizia com o perfil de educandos da EJA, considerando sua reinserção social no ambiente escolar e a sua relação com a formação para o mundo do trabalho.

Consideramos que a formação continuada de docentes para atuar na EJA se vincula à visão que se tem dessa modalidade de ensino, historicamente pautada em projetos/programas com período determinado, descaracterizando-a como política pública de Estado com especificidades próprias, incluindo orçamento para sua organização e funcionamento de acordo com suas reais necessidades.

Neste trabalho, partimos dessa constatação para assumir o necessário compromisso de denunciar essa realidade em que muitas vezes se encontra a EJA, onde os profissionais que nela se inserem precisam solicitar as condições adequadas para sua atuação, como se, na verdade, não fosse um dever do sistema público educacional garantir todos os critérios necessários para o funcionamento desse modo de ofertar educação a jovens, adultos e idosos. Desse modo, optamos por formação continuada, uma vez que praticamente não existe política de formação, principalmente no contexto da EJA.

Como Soares e Pedroso (2016), acreditamos que a formação dos educadores integra uma série de elementos que dificulta o reconhecimento da EJA como campo específico de atuação e, como tal, necessita de preparação adequada para os seus professores. Nesse sentido, Arroyo reitera que “o perfil do educador de EJA e sua formação encontram-se ainda em construção” (ARROYO, 2006, p.18)

No contexto da instituição escolar, acreditamos que os espaços de formação devem possibilitar troca de experiências e saberes docentes, bem como a produção de conhecimentos. A escola é vista aqui como espaço de formação continuada do educador, onde se evidenciam os saberes e a experiência dos professores, considerando seu significativo potencial para o desenvolvimento da

consciência docente em torno da sua ação e dos elementos formativos nela implicados.

Tornar-se professor é um movimento que se dá ao longo do processo da atuação docente, possibilitando novas aprendizagens e formando o educador a partir da reflexividade da sua prática (NÓVOA, 1999). Quando o professor (re)pensa o seu fazer, mobiliza e estrutura saberes que retornam às suas ações e intervenções.

Face ao exposto, firmamos a necessidade de se fortalecer e/ou ampliar os espaços de formação docente tendo em vista o exercício da consciência e reflexão crítica das práticas pedagógicas e de suas implicações no processo de formação dos educandos da EJA.

Os saberes produzidos no cotidiano docente, na reflexão sobre a prática com seus pares (SCHÖN,1990) e o desenvolvimento das habilidades de pesquisa sobre a prática (DEMO,1990; LANEVE,1993) podem levar os professores a se reconhecerem como intelectuais e autores de suas práticas, tendo consciência de seus fundamentos.

No âmbito da formação continuada dos professores da EJA, as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA ressaltam 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).

Ao delimitar a temática a ser investigada, optamos pelas seguintes categorias de análise: *formação continuada, educação de jovens e adultos, docência e prática pedagógica*. Como lócus desta pesquisa, escolhemos o Município de Jucás–CE, em virtude do conhecimento do histórico do município na oferta da EJA, atuando desde a década de 1980, quando se iniciava a preocupação com a formação de professores leigos.

Apresentamos como questão norteadora desta investigação: qual a relação existente entre a formação continuada e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores do município de Jucás-Ceará, no contexto da EJA? Desta, decorrem as seguintes indagações que nortearam nosso processo de investigação:

- a) Qual a legislação que fundamenta a formação de professores de EJA no Brasil?
- b) Como ocorreu a formação continuada de professores no Brasil?
- c) Qual a relação entre a formação continuada e a constituição da docência na EJA?

- d) Que formações o município e a instituição oferecem para os professores de EJA?
- e) Que saberes e conhecimentos são necessários para esse professor atuar na EJA?
- f) Quais os limites e as possibilidades da formação continuada de professores da EJA? Quais as dificuldades que esses docentes enfrentam na prática?
- g) Em que medida a formação continuada leva em consideração a vida, a formação, os saberes e o protagonismo dos professores? Como deve ser a formação permanente na EJA?

Diante dessas questões, acreditamos haver uma maior aproximação do tema proposto a ser investigado, evidenciando a relevância deste estudo no âmbito da formação acadêmica de professores em sua trajetória formativa (teórico-prática) e das contribuições da formação continuada de docentes a partir de um olhar específico para a EJA.

Nesse contexto, as questões acima citadas deram origem aos seguintes objetivos:

1.1 Objetivo geral

Compreender a relação existente entre a formação continuada e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores do município de Jucás-Ceará, no contexto da EJA.

1.2 Objetivos específicos

- a) Conhecer a legislação que fundamenta a formação de professores de EJA no Brasil.
- b) Analisar as principais concepções teóricas de formação continuada de professores, percebendo as suas contribuições para a EJA no Brasil.
- c) Conhecer o processo formativo de professores da EJA do município de Jucás-Ceará.

- d) Perceber como se concretiza a formação continuada de professores de EJA na sua prática cotidiana.
- e) Identificar os limites e as possibilidades enfrentadas pelos professores da EJA no que concerne à relação entre formação continuada e prática.

Neste trabalho, optamos pela pesquisa de abordagem qualitativa, que “se ocupa do universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2016, p. 20). A opção metodológica se deu pela pesquisa (auto)biográfica, também definida como pesquisa-formação, especificamente a pesquisa narrativa, que, dentre suas potencialidades, valoriza a relação entre a mobilização de conhecimentos/interpretações individuais e o contexto histórico-social.

Como técnica de coleta de dados utilizamos a entrevista narrativa (EN), que tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social, objetivando a reconstrução de “[...] acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 93). Para tanto, foram utilizados os seguintes instrumentos: roteiro, gravação da entrevista e esquema dos encontros com os sujeitos pesquisados.

Com o intuito de elucidar o caminho percorrido nesta pesquisa em torno da relação da formação continuada e as práticas docentes dos professores de EJA, apresentaremos as seguintes seções: nesta primeira seção, apresentamos as reflexões introdutórias sobre a delimitação da temática, integrando o estado da arte com a intenção de investigar a produção acadêmica em torno da formação continuada dos professores da EJA, publicada por meio de artigos, no período de 2015 a 2021.

Na segunda, expomos a metodologia que foi utilizada com a finalidade de atingir os objetivos delimitados. Para tanto, baseamo-nos no referencial teórico-metodológico de Josso (2004; 2007; 2006), Bauer e Gaskell (2002), Bardin (2011), Delory-Momberger (2008), Abrahão (2002; 2016), Passeggi, Souza e Vicentini (2011) e Nóvoa (2009), entre outros.

Na terceira seção, apresentamos o referencial teórico desta pesquisa, dialogando com alguns parâmetros legais da formação continuada de professores no Brasil, incluindo os docentes da EJA. Como suportes teóricos, tivemos como referências os seguintes autores: Silva e Julião (2012) *apud* Ribeiro (2016); Haddad e

Di Pierro (2000); Arroyo (2006); Vóvio (2010); Moura e Ferreira (2015); García (2009) e Gatti (2016), entre outros.

Nesse contexto, discutimos, ainda, sobre a formação continuada de professores no Brasil, suas conquistas e desafios, considerando a formação docente no contexto de atuação na EJA, pautada nos seguintes referenciais teóricos: Nóvoa (2009), Tardif (2004), Imbernón *et al.* (2019), Nosella (2010), Freire (1992; 2002; 2011; 2016), Libâneo (2004), Saviani (2009), Franco (2019), Marin (1995), Pimenta e Lima (2017) e Soares (2008), entre outros.

Na quarta seção, apresentamos a análise dos dados obtidos com base nos referenciais teóricos delineados tendo em vista a apresentação dos resultados e discussões, bem como os caminhos para elaboração do produto educacional.

Ao propor uma investigação desta natureza, acreditamos que não se tem respostas prontas em torno da problemática da formação continuada de professores, mas vislumbramos que as reflexões em torno dos achados desta pesquisa, a partir de relatos (auto)biográficos dos professores da EJA, podem contribuir para a identificação de caminhos norteadores de uma política de Estado no âmbito da EJA capaz de considerar as especificidades desse segmento, tais como: estrutura física e material adequada, formação continuada específica, currículos flexíveis e merenda escolar, entre outros.

1.3 Estado da arte: formação continuada e EJA

O estudo buscou investigar a produção acadêmica em torno da formação continuada dos professores da EJA, publicada por meio de artigos, no período de 2015 a 2021. O que nos moveu a optar por um trabalho do tipo estado da arte foi o de buscar conhecer o já construído sobre a temática em foco e, a partir desse conhecimento, analisar as contribuições, avanços e lacunas, bem como refletir sobre suas consequências sociais e políticas.

Luna (2007, p. 82) descreve o objetivo de pesquisadores que optam por trabalhos elaborados sob essa perspectiva metodológica como uma busca para conhecer “o que já se sabe, quais as principais lacunas, onde se encontram os principais entraves teóricos e/ou metodológicos”.

A consulta realizada no periódico CAPES, no dia 07 de maio de 2021, objetivou, por meio do “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, mapear e discutir

uma certa produção acadêmica em determinado campo do conhecimento” (FERREIRA, 2002, p. 258), utilizando, predominantemente, fontes de consulta disponíveis em forma de resumos ou catálogos de fontes.

O “estado da arte” ou “estado do conhecimento” pode receber outras denominações, tais como: “Síntese integrativa” (ANDRÉ, 2002), “Trabalhos inventariantes” (SOARES; MACIEL, 2000) ou “Pesquisas que estudam pesquisas” (SLONGO, 2004). Neste caso, a busca se deu, principalmente, pela análise dos resumos de trabalhos no campo das categorias “formação continuada” e “educação de jovens e adultos”, em que foram encontrados 371 trabalhos. Após a filtragem dos artigos, ficaram 295. Em seguida, foram filtrados os que correspondiam ao período dos últimos seis anos (2015 a 2021), que resultou num total de 199 trabalhos.

Os critérios de inclusão foram trabalhos relacionados à formação continuada e EJA em formatos de artigo nos últimos seis anos. A partir desse filtro, foram usados como critérios de exclusão os trabalhos que não abordavam uma relação direta sobre as contribuições da formação continuada na prática docente dos professores de EJA. Assim, 32 trabalhos foram objetos das reflexões a serem apresentadas, exceto os artigos cujos acessos não foram disponibilizados. Ao final, foram analisados os resumos de 18 trabalhos.

Os temas encontrados foram: Formação continuada de professores: educação de jovens e adultos para a juventude em foco; Políticas públicas de formação continuada para professores da educação de jovens e adultos; Professores na educação de jovens e adultos: inserção, precarização e formação continuada; Formação continuada em ambiente virtual de aprendizagem: elementos da experiência de professores da educação de jovens e adultos; A formação continuada de professores que atuam no PROEJA: ouvindo os sujeitos envolvidos; Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente.

Mais alguns temas foram encontrados: A formação do professor de ciências e matemática para a educação de jovens e adultos; Práticas de formação continuada da EJA pelo olhar investigativo da formadora; Formação de professores da educação de jovens e adultos no âmbito das mídias digitais; Políticas educacionais de formação continuada e valorização dos docentes do Programa de Educação de Jovens e Adultos: análise das ações SME/GEJA-RJ, face ao PNE (2014-2018); Saberes e fazeres da formação continuada: discursos dos professores de matemática que atuam na educação de jovens e adultos.

Para concluir a nossa investigação, foram destacados os seguintes temas: Reconhecimento, validação e certificação de saberes experienciais: desafios para a formação continuada e as relações de trabalho; Formação de professores para inclusão escolar na modalidade de educação de jovens e adultos: análise de pesquisas; Reflexão e análise da formação de educadores de jovens e adultos do campo; Formação de professores e educação na prisão: construindo saberes, cartografando perspectivas; Relatos de experiência: a construção de professores na educação de jovens e adultos; Inéditos-viáveis na formação continuada de educadoras matemáticas; A argumentação como ferramenta de reflexão e negociação para a construção de um projeto pedagógico interdisciplinar.

A maioria das pesquisas apresentou abordagem qualitativa, mas nem todas relatam com clareza o método utilizado. Dentre os trabalhos analisados, foram evidenciados o método materialismo histórico-dialético, pesquisa-ação e alguns procedimentos metodológicos de análise documental, questionários, observações e relatos de experiência, pesquisa exploratória e narração documental. Identificou-se, ainda, suporte metodológico na análise textual discursiva (ATD) de Galiazzi e Moraes (2016).

Em um dos casos, os dados produzidos foram organizados e analisados de forma colaborativa pela equipe de investigação, utilizando um *software* de análise qualitativa “WEBQDA”. Na maioria dos resumos analisados, não evidenciamos os procedimentos metodológicos da pesquisa.

Considerando que a primeira experiência de formação continuada de profissionais da educação, em escala nacional, iniciou-se nos anos 1950 e que essa campanha de formação não durou duas décadas, observamos que, com sua extinção, a formação continuada se restringiu a atividades descontínuas, geograficamente pulverizadas (GOMES; SILVA, 2016). Para esses autores, a organização de um sistema nacional de formação continuada, em regime de colaboração com estados e municípios, só ocorre em 2011 pelo governo federal.

A retomada da formação continuada para professores de educação básica incluiu programas específicos para professores de EJA. Contudo, os estudos sobre a formação continuada, em geral, e para professores de EJA, em específico, são incipientes e dispersos.

Os estudos realizados sobre a formação continuada de professores da EJA evidenciam a necessidade de compreender o conceito da palavra juventude e sua

relação sociológica, considerando a necessária interface entre a escolarização e o mundo do trabalho.

Tal compreensão auxilia as reflexões docentes em torno do desenvolvimento de suas ações pedagógicas, visando à mudança qualitativa em torno de práticas curriculares adequadas aos educandos dessa modalidade de ensino.

Considerando um panorama das políticas públicas, a partir da Constituição de 1988, de onde sucedem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, o Parecer CNE/CEB 11/2000, a Resolução CNE/CEB 01/2000 e o Plano Nacional de Educação, observam-se alguns avanços no plano teórico das políticas públicas direcionadas à formação de professores da EJA, mas, efetivamente, identificam-se muitos limites quanto às formações docentes que considerem as reais necessidades desse público.

A desvantagem da EJA no conjunto das políticas educacionais e a ideia de provisoriedade dos gestores públicos em relação ao desenvolvimento da política pública para jovens e adultos revelam limites históricos em assumir a educação como direito para esse público, refletindo na baixa institucionalização dessa modalidade nos sistemas de ensino (PASSOS, 2018).

A autora reafirma que, nesse contexto de fragilidade da política pública da EJA e da formação de seus docentes, faz-se necessário discutir e propor mecanismos de qualificação docente tendo em vista o ingresso dos professores e a constituição da docência nessa modalidade de ensino.

Outro aspecto evidenciado nos estudos por Gomes e Brito (2015) ocorreu em relação a uma experiência de formação continuada de professores da EJA, considerando o uso das tecnologias de informação e comunicação como estratégia para ensinar e aprender. Por meio do uso da plataforma *Moodle*, desenvolveu-se ações de formação à distância com esses professores e buscou-se identificar sua relação com o uso dessa ferramenta no processo de ensino e aprendizagem.

Essa pesquisa mostrou que os professores reconhecem o uso do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) como algo positivo, mas exploram-no, ainda, apenas como visitantes (SCHERER, 2020). Diante desse resultado, observamos a necessidade de estratégias de formação sobre o uso do AVA, visando formar professores que habitem esse espaço e o utilizem em sua potencialidade (GOMES; BRITO, 2015).

No âmbito da formação de professores que atuam no Programa Nacional

de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Coutinho e Moraes (2015) investigaram como os professores percebem as formações continuadas das quais participam.

Nesse estudo, verificou-se a importância e a necessidade de se pensar em uma formação continuada que favoreça o aprimoramento da prática educativa, no intuito de desenvolver um trabalho educativo com mais consistência teórica e metodológica, principalmente pelo fato desses docentes trabalharem com o público da educação da EJA, que carece de um educador preparado para o trabalho em sala de aula, tendo em vista a reinserção desses jovens e adultos no ambiente escolar.

Em relação às necessidades formativas dos professores, uma pesquisa de Amorim e Duques (2017) com educadores de EJA baianos apresentou necessidades relativas à prática docente, à gestão da escola, ao currículo e à formação continuada, sendo esta enfatizada como o maior empecilho para o trabalho na EJA. Essa constatação aponta para a urgência da instituição de políticas públicas que valorizem a profissionalização dos educadores voltada a essa modalidade de ensino.

Nessa perspectiva, a investigação realizada por Souza, Bastos e Almeida (2020) sobre políticas educacionais de formação continuada e valorização dos docentes do Programa de Educação de Jovens e Adultos concluiu que, embora a Geja/SME/RJ fomente políticas voltadas à formação continuada e valorização dos professores do PEJA, muito precisa fazer.

Para esses autores, dos 1.134 professores, 102, ou 9% deles, não possuem o nível superior completo, exigido pela Meta 15 do atual PNE. A Meta 18, que estabelece a criação e regulamentação do Plano de Cargos, Salário e Carreira do Magistério, vigora no município, porém este apresenta distorções gritantes que estão em processo de ajustes (BRASIL, 2014).

No cenário do reconhecimento, validação e certificação de saberes experienciais e os desafios para a formação continuada, percebemos na pesquisa de Alcoforado (2014) um interesse progressivo nos domínios da formação continuada, da EJA e do trabalho.

Partindo de uma reflexão crítica sobre a evolução da interdependência das variáveis envolvidas nesses processos e de uma revisão teórica de bases socioculturais, o referido autor apresenta alguns contributos para a estabilização de um modelo de reconhecimento, validação e certificação de competências que ajude a reconfigurar as dimensões mais coletivas das relações de trabalho e contribua para

promover processos transformativos, ao nível pessoal e social.

Quando à formação de professores, direciona-se para inclusão escolar na modalidade de EJA, uma pesquisa de Silva e Perez Campos (2018) aponta que a concepção dos professores em relação a esse processo indica ser insuficiente e frágil para atuar com alunos com deficiência na EJA. Relatos de professores revelam que a formação continuada precisaria ocorrer no cotidiano da escola para atender às necessidades dos professores em serviço e sinalizam o trabalho colaborativo como estratégia para melhoria da formação dos professores.

Para essas autoras, a formação de professores para inclusão escolar na modalidade de EJA tem sido pouco privilegiada nas produções que dialogam com a interface entre EJA e educação especial, tornando oportuno seu debate para o avanço de conhecimentos e discussão sobre “a (re) estruturação de currículos de cursos de licenciaturas e reconfiguração de programas para a formação continuada” (SILVA; PEREZ CAMPOS 2018, p. 12).

Evidenciamos que a formação continuada de professores requer necessidades específicas quando se trata da atuação desses profissionais com o público da EJA. Os espaços de formação docente devem privilegiar a partilha de experiências e saberes dos educadores como espaços formativos e produtores de conhecimento.

Nessa perspectiva, é necessário que os docentes tenham consciência do papel formador do ambiente e do grupo no processo de constituição da docência, em permanente construção. Já no âmbito do investimento na política educacional da EJA, torna-se imprescindível a compreensão dos seus aportes teórico-metodológicos.

Na próxima seção, apresentaremos a sequência da metodologia adotada, integrando a abordagem, o método, o instrumento e os procedimentos de coleta e análise de dados, bem como o lócus e sujeitos da pesquisa.

2 METODOLOGIA

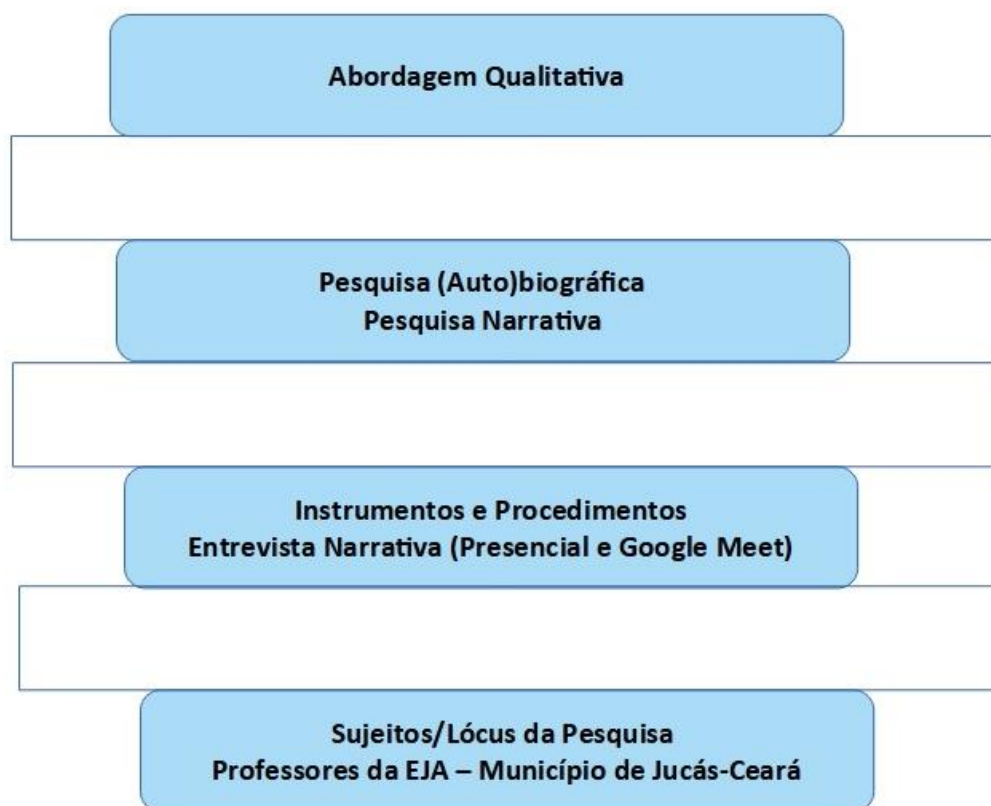
[...] Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo o ponto de vista é à vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo (BOFF, 1997, p. 9).

Neste trabalho, optamos pela pesquisa de abordagem qualitativa, considerando sua compreensão acerca do conjunto de fenômenos humanos como parte da realidade social, conforme Minayo (2016), pois segundo a autora, o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes.

Desse modo, decidimos pelo método da pesquisa (auto)biográfica, definida também como pesquisa-formação, especificamente a pesquisa narrativa, que, dentre suas potencialidades, encontra-se a relação entre a mobilização de conhecimentos/interpretações individuais e o contexto histórico-social.

Nesse sentido, a pesquisa (auto)biográfica constitui uma metodologia com potencialidades de diálogo entre o individual e o sociocultural, pois “põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos” (MOITA, 1995, p. 113).

Buscamos, a partir desse caminho metodológico, compreender a relação existente entre a formação continuada e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de EJA do município de Jucás-Ceará. Desse modo, optamos por alguns passos que deram forma à metodologia adotada, apresentada na figura a seguir.

Figura 1 - Percurso metodológico

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Entendemos que a compreensão de uma determinada manifestação implica, necessariamente, atravessamentos da realidade que o permeia, e, como tal, concordamos com Gil (2008), que o foco é o social, são as relações intersubjetivas que ali se apresentam e que podem nortear os rumos da pesquisa, tornando imprescindível a dimensão humana e a interpretação dos fenômenos estudados como característica marcante na pesquisa qualitativa.

Assim, ao articular a dimensão formadora às narrativas de si, os sujeitos podem elaborar projetos pessoais e profissionais (DELORY-MOMBERGER, 2008), estabelecendo conexões entre a experiência, o processo de formação e de atuação docente, dimensões que se associam aos conceitos de experiências formadoras e recordações referências propostos por Josso (2004).

Compreendendo as experiências no contexto de imersão de uma dada cultura em interface com diferentes campos do saber, de formas de subjetivação e de processos de socialização, é possível evidenciar dimensões formativas a partir de aprendizagens articuladas ao conceito de experiência formadora, que, apresentado

por Josso (2004), coloca em discussão a ideia de vivência relacionada aos acontecimentos da vida dos sujeitos, mas que, muitas vezes, não são assimilados pela consciência.

Sendo assim, este trabalho buscou compreender as contribuições da pesquisa (auto)biográfica no processo de (trans)formação docente, a partir da narração de histórias de vida, com base nos referenciais teóricos de Josso (2004; 2006; 2007), Bauer e Gaskell (2002) Delory-Momberger (2008), Abrahão (2002, 2016), Passeggi, Souza e Vicentini (2011) e Nóvoa (2009), entre outros.

2.1 A pesquisa narrativa

Ao optarmos pela pesquisa narrativa, acreditamos que ela revela um potencial de organização da percepção dos sujeitos investigados e do próprio pesquisador, mostrando os sentidos atribuídos às experiências e as possibilidades de compreensão e transformação da trajetória formativa, envolvendo tanto a dimensão profissional quanto a dimensão pessoal desses sujeitos. Nesse sentido, a pesquisa narrativa, com foco na formação contínua de professores, permite ao sujeito compreender, em medidas e formas diferentes, o processo formativo (SOUZA, 2006).

Assentimos, como afirmam Pimenta e Lima (2004), que as narrativas sobre as histórias de vida permitem, assim, uma reflexão do presente em relação ao passado, visando à apropriação de aspectos formadores, como lições positivas e negativas, pessoas, fatos e aprendizagens da profissão, entre outros detalhes significativos.

Narrar é um ato de expressar a existência e o modo como os indivíduos percebem o mundo, a realidade que os cerca, dialogando com dimensões históricas do passado em articulação com o tempo presente e com as perspectivas de futuro. Dessa maneira, ao narrar-se, a pessoa parte dos sentidos significativos e representações que são estabelecidas à experiência (SOUZA, 2006).

Neste trabalho, utilizamos como referência as contribuições de Larrosa (2002), quando relata que a experiência é o que nos mobiliza, toca-nos, afeta-nos; portanto, tem um potencial transformador, traz a força do coletivo, da participação do outro e tem a marca de uma abertura polifônica por seus múltiplos sentidos e leituras. Nessa mesma perspectiva, Larrosa (2002) desenvolve uma excelente reflexão, citando Heidegger:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER, 1987, p. 143 *apud* LARROSA, 2002, p. 25).

As experiências, nesse sentido, transitam em dimensões que impactam positiva ou negativamente, possibilitando tomadas de consciência, transformação de si e do contexto sociocultural mais amplo, tendo em vista que as vivências de um sujeito e suas possibilidades são carregadas de elementos coletivos. Diante desse contexto, como provocar as narrativas das professoras nesta pesquisa?

Considerando o grupo inicial de nove professores integrantes da EJA do município de Jucás-CE, sete eram mulheres, das quais quatro participaram da nossa investigação, traduzindo a presença marcante das mulheres no exercício da docência nessa modalidade de ensino.

Para a organização das etapas da entrevista narrativa, pautamo-nos nas contribuições de Bauer e Gaskell (2002), por meio da apresentação das suas fases principais: introduz-se com a iniciação, avança para a narração, passa para a fase de questionamento e termina com a fase da fala conclusiva.

Contudo, para cada uma dessas fases, são sugeridas determinadas regras, que, segundo os autores, têm a função de guiar o entrevistador para a apreensão de uma narrativa rica, conforme o interesse da pesquisa, e evita os perigos do esquema pergunta-resposta de determinadas entrevistas.

Observamos, ainda, os três lugares comuns que precisam ser compreendidos na pesquisa narrativa de acordo com Mello (2004), ao mencionar Connelly e Clandinin (2011): a temporalidade, a sociabilidade e o lugar, de acordo com a descrição a seguir:

- a) Temporalidade: não descreve apenas um evento, pessoa ou objeto como tal, mas busca compreender o evento, a pessoa ou objeto considerando um passado, um presente e um futuro.
- b) Sociabilidade: refere-se ao respeito às condições pessoais dos participantes de pesquisa, prestando atenção aos seus sentimentos, esperanças e desejos.

- c) Lugar: campo definido como as divisas concretas específicas, físicas ou topológicas nas quais a pesquisa e os eventos ocorrem.

A partir dessas percepções, consideramos a riqueza de elementos que entrelaçam a entrevista narrativa (Apêndice A) e a escolha desta, pela possibilidade de lançar um olhar sobre as visões dos professores da EJA em torno de sua trajetória de formação continuada e pelo ato de contar histórias como elemento fundamental desse tipo de instrumento, elucidado por Jovchelovitch e Bauer (2010).

Para os autores, as entrevistas narrativas possuem incontáveis variedades e podem ser encontradas em todo lugar, tornando possível a flexibilidade no seu processo de elaboração, tendo em vista que o tipo de pesquisa e os objetivos perseguidos por esta é que orientam as questões norteadoras da entrevista.

Considerando que o contexto de pandemia do coronavírus – SARS-CoV-2 – que causa a Covid-19, apresentava segurança aos participantes desta pesquisa, as realizações das entrevistas ocorreram em formato presencial, com exceção de uma entrevista que foi realizada *online*¹ através do *Google Meet*. As sessões foram individuais e gravadas em dispositivos móveis e os dados obtidos constituíram referenciais para a análise dos dados transcritos.

Essas informações estão presentes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B). O presente estudo levou em consideração os pressupostos éticos e legais da pesquisa científica, garantindo aos participantes o anonimato, a participação voluntária e a desistência a qualquer momento do estudo através do TCLE. Após a realização da coleta de dados, o passo seguinte foi a transcrição das narrativas, a análise e o tratamento das informações.

2.2 Instrumento de coleta de dados

Os dados foram coletados por meio de entrevista narrativa, cujo roteiro objetivou identificar a relação da formação continuada de professores ao desenvolvimento de suas práticas, a partir de narrativas que consideraram o ser professor, a docência na EJA e a formação continuada na EJA.

As entrevistas com os professores que atuavam na modalidade da EJA do município de Jucás-Ceará ocorreram no período de 23 de junho a 24 de setembro de

¹ A entrevista ocorreu nesse formato porque a professora investigada residia na zona rural do município.

2022, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 – Datas e tempo de duração das entrevistas

PARTICIPANTES	DATA	DURAÇÃO
Participante 1	23/06/2022	21 min
Participante 2	24/06/2022	31 min
Participante 3	25/06/2022	31 min
Participante 4	24/09/2022	29 min

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

2.3 Procedimento de análise das narrativas

Considerando a diversidade de elementos e as diferentes perspectivas que podem estar presentes nas narrativas docentes, é de fundamental importância se atentar para as questões explícitas e implícitas na linguagem dos sujeitos. Outra questão necessária é a consciência de que tanto investigados como investigador não assumem posições de neutralidade, ou seja, por detrás das narrativas e da interpretação destas, existem constantes tomadas de decisão, associadas a distintos contextos socioculturais.

Como técnica de análise de dados, optamos pela análise de conteúdo (Apêndice D). Essa técnica de pesquisa defendida por Bardin (2011) se estrutura em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

A análise de conteúdo é entendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Na primeira fase, temos a pré-análise, em que se organiza o material integrante do *corpus* da pesquisa, considerando a elaboração de indicadores norteadores da interpretação final. Para tanto, algumas regras são fundamentais:

Obedecer às regras de exaustividade (deve-se esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada); representatividade (a amostra deve representar o universo); homogeneidade (os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes); pertinência (os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa) e exclusividade (um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria) (CÂMARA, 2013, p. 183).

A segunda fase se trata da exploração do material, cuja finalidade consiste na categorização ou codificação. Os temas que se repetem com muita frequência são recortados “do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados” (BARDIN, 2011, p. 100). Nesse sentido, concordamos com a autora quando atribui a essa etapa um momento de estudo aprofundado do material coletado tendo em vista os resultados a serem alcançados.

Os registros podem estar inter-relacionados: a palavra, o tema, o personagem e o item. “A Unidade de Registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas” (FRANCO, 2008, p. 41).

Nesse caso, escolhemos o tema como unidade de registro pela significação associada ao objeto desta pesquisa, envolvendo “não apenas componentes racionais, mas também ideológicos, afetivos e emocionais” (FRANCO, 2008, p. 43). Em seguida, temos a unidade de contexto, apontada pela autora como o “pano de fundo” que fornece significado às unidades de análise.

Na sequência, temos a terceira fase, que se refere ao tratamento dos resultados, inferências e interpretação. Busca-se a significação de mensagens, permeada pela intuição e pela análise reflexiva e crítica. Nessa fase, o tratamento dos resultados tem a finalidade de constituir e captar os conteúdos contidos em todo o material coletado por meio dos instrumentos (FOSSÁ, 2003).

A Figura 2 segue a sequência da técnica da análise de conteúdo de forma simplificada, segundo Bardin (2011).

Figura 2 - Sequência da técnica de análise de conteúdo



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Considerando a sequência da técnica da análise de conteúdo, observou-se, minuciosamente, cada etapa em busca de assegurar o rigor e a coerência interna dessas fases em relação ao tratamento dos dados, bem como garantir validade aos achados desta pesquisa realizada junto aos professores que atuam na modalidade da EJA do município de Jucás-Ceará, de acordo com a descrição no próximo tópico.

2.4 Participantes da pesquisa

O *corpus* desta pesquisa foi constituído por professores atuantes nas turmas de EJA (2º ao 9º ano) do município de Jucás-Ceará, que, inicialmente, foram convidados a participar dessa investigação. A amostra da pesquisa se constituiu de quatro professoras integrantes de uma equipe de nove docentes, conforme os critérios de inclusão, que se tratavam das professoras com maior tempo de docência e atuação em áreas específicas do conhecimento, contemplando sua inserção na zona rural e urbana do município.

De um grupo inicial de nove professores, apenas dois eram do sexo masculino, revelando o recorte de gênero na atuação docente da EJA através da

expressiva presença feminina nesse campo. Sabemos que a docência, de um modo geral, é marcada significativamente pela participação ativa de mulheres, o que se evidencia na amostra desta pesquisa.

Participaram desta pesquisa as professoras² Ilma Luna, Maria Duarte, Edna Feitosa e Áurea de Souza, com experiência docente entre 20 e 30 anos e, na EJA, com até 09 anos de atuação. As professoras pesquisadas possuem graduação em pedagogia, sendo que a primeira tem uma segunda graduação em letras. Na EJA, as duas primeiras atuam como professoras de língua portuguesa; a terceira como professora de matemática, história e geografia; e somente a última é professora polivalente.

O critério de escolha da pesquisa em Jucás-CE se deu pelo nosso acompanhamento ao histórico da EJA desse município, cuja atuação nesse campo se dá desde o ano de 1982, inicialmente com a oferta de habilitação para professores leigos e a centralização das turmas de EJA presenciais no NEJA, conforme descrição do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição.

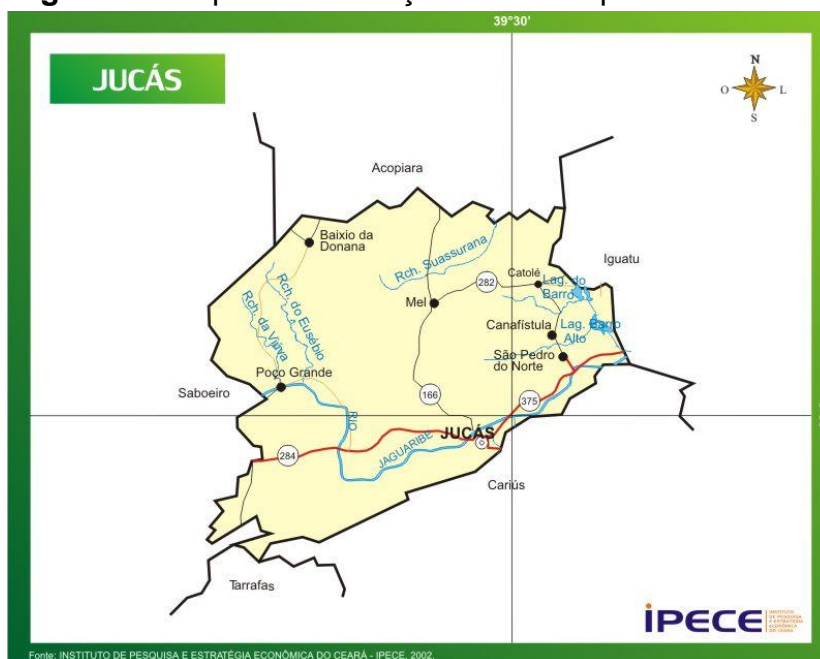
2.5 Lócus da pesquisa

Inicialmente, o lócus previsto para a realização da pesquisa se tratava de uma escola da rede municipal de ensino de Iguatu-CE. Entretanto, antes do período de submissão ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), fomos informadas de que a Secretaria Municipal de Educação se encontrava em processo de lotação dos professores para atuar na EJA, inviabilizando prosseguirmos com os sujeitos da pesquisa.

Diante desse contexto, escolhemos o município de Jucás-Ceará, que atua desde o ano de 1982 no âmbito da EJA. Um fator preponderante nessa escolha foi o conhecimento do trabalho desse município através de parcerias estabelecidas no âmbito da formação continuada e da organização da oferta dessa modalidade de ensino.

² O pseudônimo utilizado pelas professoras participantes desta pesquisa corresponde ao nome de professoras que marcaram sua trajetória formativa, sendo duas delas a própria mãe das entrevistadas.

Imagem 1 – Mapa – Localização do município de Jucás-CE



Fonte: Araújo (2022).

Atualmente, o município oferta cursos presenciais compreendendo do 2º ao 9º ano do ensino fundamental; cursos semipresenciais: com presença parcial – através de estudos modulares no ensino fundamental, progressão parcial, circularidade de estudos e aproveitamento de estudos, atendendo a um total de 323 estudantes.

De acordo com a caracterização da escola descrita no PPP, o NEJA vem desenvolvendo esforços para assegurar o direito à educação a todos os jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental na idade própria, amparado pelos dispositivos legais que regem a EJA.

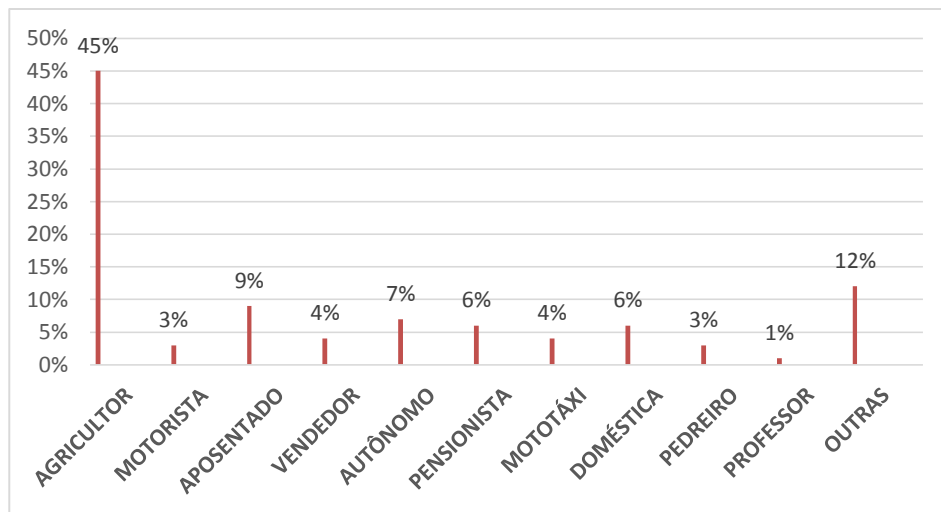
A partir de uma estrutura escolar flexível, esse núcleo possibilita a matrícula em qualquer período do ano, no sistema semipresencial e presencial, facilitando o acesso à educação básica aos adultos que interromperam seus estudos na idade devida.

Observamos na edição desse PPP (2021) a identificação do perfil dos educandos atendidos pela instituição, garantindo aos professores, gestores e demais servidores uma aproximação real dos contextos nos quais se inserem, além de poder subsidiar as ações de formação docente, as práticas curriculares, o planejamento, a avaliação, etc.

Importante salientar o recorte de classe social apresentado, indicando que

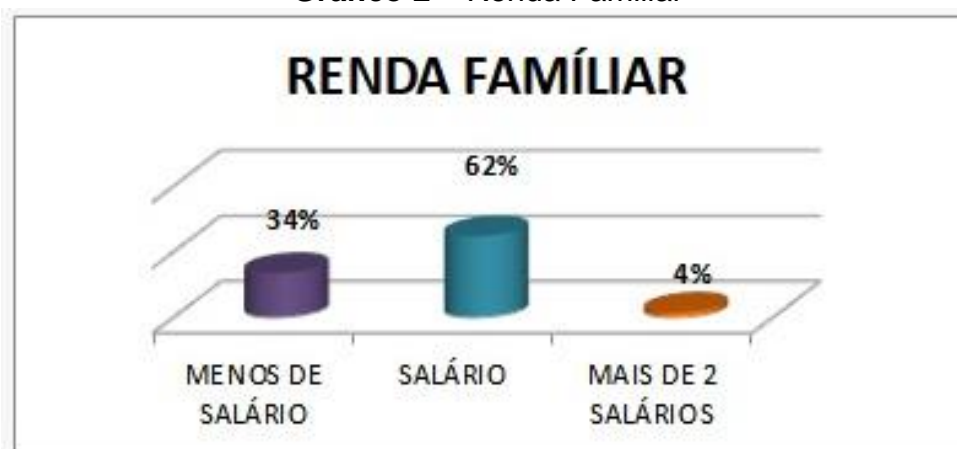
tratar de educação no contexto da EJA implica retratar uma dívida histórica em relação ao direito básico à educação desses sujeitos. Observemos nos gráficos a seguir como se comporta esse público no que tange às profissões dos membros de sua família e à renda familiar:

Gráfico 1- Profissões dos membros da família e renda familiar



Fonte: Educação (2021).

Gráfico 2 – Renda Familiar



Fonte: Educação (2021).

Em relação ao corpo docente no período de elaboração desse documento, constituía-se, majoritariamente, de professores habilitados na forma da legislação vigente ou autorizados pelo Conselho Municipal de Educação, de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 2 – Perfil de ingresso e habilitação docente

	Números de Professores		Número de professores	
	Concursados	Contratados	Habilitados	Concluintes
Ensino Fundamental	05	---	04	---
AEE	02	---	01	---

Fonte: Educação (2021).

Diante desse cenário, percebemos que os professores integrantes da EJA eram todos concursados, além de prever o atendimento educacional especializado (AEE)³, tendo em vista a oferta de ensino para os segmentos contemplados na rede municipal.

2.6 Produto educacional

A definição de conceitos sobre a Produção Técnica dos Programas Profissionais assume de forma clara e objetiva a possibilidade de que produto e processo educacional (PE) estão interligados. O Seminário de Meio Termo⁴, realizado em 2019, exprime em documento que um PE é:

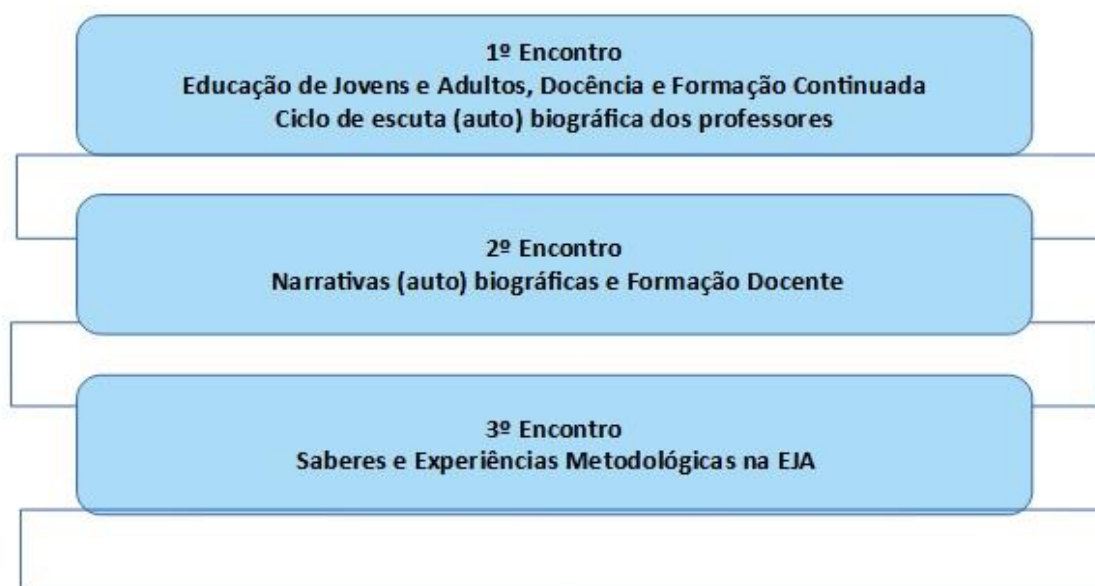
um processo ou produto educativo aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido (BRASIL, 2019, p. 15).

Como produto educacional (Apêndice E), apresentamos a proposta de um ciclo formativo para os professores de EJA do município de Jucás-Ceará, disponibilizada para os professores da rede municipal que atuam nessa modalidade de ensino. O ciclo formativo foi composto pelos seguintes momentos, de acordo com a figura a seguir:

3 Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009 (*) Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial.

4 O **Seminário de Meio-Termo** é uma etapa preparatória para a Avaliação Quadrienal posterior que discute perspectivas de uma determinada área, considerando avaliação intermediária e fornecendo um diagnóstico da sua qualidade. Os dados apresentados subsidiam uma visão parcial das informações fornecidas pelos programas de pós-graduação da área. A avaliação dos programas segue as determinações do Conselho Técnico Consultivo da CAPES (BRASIL, 2019).

Figura 3 – Estrutura preliminar da formação



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Esse ciclo formativo se encontra mais bem detalhado no produto educacional que ocorreu durante o desenvolvimento desta pesquisa. No primeiro encontro, com a participação de 12 professores, realizamos um ciclo de escuta (auto)biográfica dos professores da EJA, no qual pudemos identificar o perfil de formação e atuação desses docentes no contexto dessa modalidade de ensino, bem como o modo como se sentiam em relação a esse campo de atuação.

Imagem 2 – Ciclo de escuta (auto)biográfica dos professores



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Imagem 3 – Narrativas pessoais e profissionais dos docentes da EJA



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

No segundo encontro, mediado pela professora Dra. Tânia de Sousa França⁵, tivemos a participação de 12 professores, pautamos nos fundamentos das narrativas (auto)biográficas em interface com a formação docente, por meio de uma escuta sensível dos saberes trazidos pelos professores e seus atravessamentos ao longo de suas trajetórias individual e coletiva.

A partir das reflexões sobre as narrativas (auto)biográficas como campo de formação e de pesquisa, a professora trouxe a metáfora das bagagens no caminho para suscitar no grupo a memória dos saberes que constituíram o caminho dos docentes a partir de uma trousse de saberes montada com retalhos de tecido.

Imagem 4 – Formação: Narrativas (auto)biográficas e formação docente com a professora Dra. Tânia França



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Imagem 5 – Modelo de um caminho de bagagens apresentado pela formadora



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

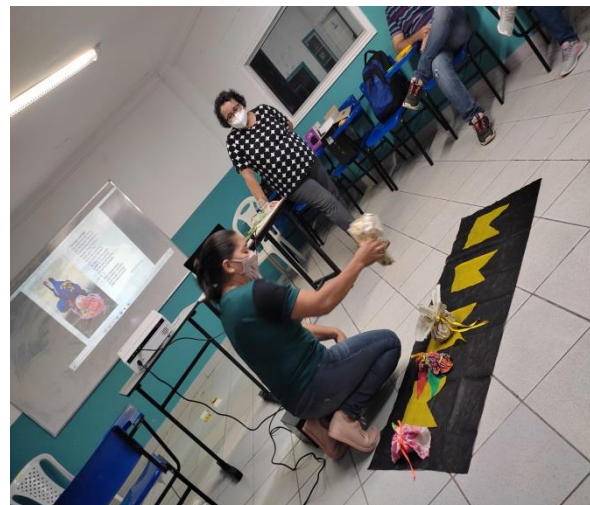
⁵ Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – campus Multi-Institucional Humberto Teixeira – Iguatu – CE.

Imagem 6 – Construção de trouxas de saberes com retalhos de tecidos



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Imagem 7 – Caminho dos saberes construídos pela equipe



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

À medida que reconhecemos esses saberes, é preciso apreender na narrativa o que Josso (2007) chama de situações educativas, ou seja, situações que se constroem situadas no tempo e no espaço e que levam o indivíduo a certas tomadas de consciência, decisões, posicionamentos, enfim, a agir sobre si.

No terceiro encontro, com a participação de 18 professores, consideramos as sinalizações dos professores a respeito da necessidade de refletir sobre as especificidades da EJA e o modo como os docentes podem potencializar as estratégias metodológicas nesse segmento. A partir da reflexão dos saberes necessários à prática educativa (FREIRE, 2011) em interface com as práticas docentes compartilhadas pelo grupo, vislumbramos estratégias metodológicas de autoria dos professores, buscando contextualizar o currículo às características dos educandos da EJA.

Imagem 8 – Reflexões sobre os saberes docentes



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Imagem 9 – Apresentação de práticas pedagógicas dos professores do município de Jucás-Ceará



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Diante da realização desses encontros, refletiu-se sobre a importância de se criar um espaço/fórum de professores e gestores da EJA dos municípios da região, bem como a necessidade de estabelecer parceria com as instituições formadoras no campo da EJA. Como etapa final do PE, lançamos essas experiências vivenciadas no ciclo formativo de professores da EJA em formato de *e-book*, que será depositado no *site* do mestrado da URCA e da *Educapes*.

Acreditamos que o PE proposto assumiu uma perspectiva inovadora no processo de formação dos professores de EJA a partir de um olhar sobre suas trajetórias por meio de narrativas, possibilitando contribuições reais nas práticas pedagógicas desses docentes.

Na terceira seção, apresentamos o referencial teórico desta pesquisa, dialogando com alguns parâmetros legais da formação continuada de professores no Brasil e sua organização no âmbito da EJA.

3 REFERENCIAL TEÓRICO: FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

3.1 Fundamentos legais da formação continuada de professores no Brasil: um olhar sobre a educação de jovens e adultos



Fonte: Armandinho. Centenário Paulo Freire. Facebook. 16 set. 2019.

Ao refletir sobre a formação continuada dos professores da EJA, analisando o percurso percorrido na história da educação brasileira, trazemos a narrativa de Armandinho (2019), que, sob a ótica freireana, nos faz pensar acerca de um conhecimento capaz de suscitar posturas críticas e transformadoras.

Desde seu início, na década de 1940, a EJA é marcada por uma perspectiva em que os educandos analfabetos eram tidos como ignorantes e a função dos programas de educação voltados para esse público se restringia ao ensino mecânico da leitura e da escrita.

Essa concepção comprometeu o entendimento da finalidade educativa da EJA, que, sendo ofertada por meio de programas com tempo determinado para início e fim, atravessavam os sentidos atribuídos aos sujeitos que não cursaram seus estudos no ensino regular.

Essa visão acompanhou a trajetória da EJA e tem causado impactos no modo como os sistemas de ensino a compreendem e efetivam suas políticas públicas. Entretanto, os movimentos realizados no país em torno de uma educação de jovens e adultos numa perspectiva crítica e emancipatória contribuíram, substancialmente, para uma concepção libertadora do conhecimento.

Toshie (1996) destaca que a EJA quase sempre foi desenvolvida como campanha, estabelecendo um caráter pontual, momentâneo, geralmente organizado para atender a questões eleitorais em prejuízo ao atendimento das características desse público e da sua contextualização.

Esse caráter pontual, muitas vezes aligeirado, coloca a EJA numa posição

de marginalidade quanto à qualidade da sua oferta, desconsiderando a formação dos professores para atuar nesse campo, as concepções e práticas curriculares para adolescentes, jovens e adultos, assumindo ações muito aquém das necessidades educativas que levem em conta a aquisição da leitura e da escrita no contexto do letramento, isto é, o uso social da leitura e da escrita e de uma formação crítica e emancipatória do público atendido nessa modalidade de ensino.

Já na Campanha de Alfabetização de Adolescentes e Adultos (CEAA), de 1947, acreditava-se que, para ensinar a adolescentes e adultos, não havia necessidade de uma formação específica, pois esse público aprendia mais facilmente, mais rápido e, sendo assim, não se pensava em formação de professores para atuar nesse campo (SOARES; PEDROSO, 2016).

Em contraposição ao modo de se conceber o ensino de adolescentes e adultos, bem como ao modo de organização e funcionamento desse ensino, vai se evidenciando a necessidade de uma formação específica de professores para atuar nesse segmento, garantindo as condições adequadas de funcionamento e respeitando as especificidades desses estudantes.

Uma experiência que rompe com a perspectiva de educação de adultos numa ótica mecânica ocorre com a proposta de Freire, em Angicos, no Rio Grande do Norte, anunciando um método de educação que compreendia em sua organização o conhecimento e a valorização do contexto sociocultural.

Nesse cenário, as interpretações que “antes apontavam o analfabetismo como causa da pobreza e da marginalização, passaram a interpretá-lo como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária” (BRASIL, 2001, p. 25).

É interessante destacar nessa concepção de educação centrada nas experiências do povo e na valorização de seus saberes e de sua cultura abordada por Freire o lugar da dimensão crítico-transformadora e emancipatória, distinguindo-se, substancialmente, da visão que se tinha em torno da educação de adultos nesse período.

Embora Freire tenha sido convidado a elaborar um plano nacional de alfabetização, essa proposta foi interrompida pelo Golpe Militar de 1964. O que se observa é que de 1964 a 1966 não houve nenhuma ação voltada para a educação de adultos. “O golpe militar produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes,

perseguidos, seus ideais, censurados” (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p. 6).

Ao pontuar alguns elementos acerca das concepções, funcionamento e formação de professores para atuar, inicialmente, com o ensino de adultos e, mais tarde, com jovens e adultos, sentimos a necessidade de investigar como a legislação brasileira se posiciona em torno da formação continuada de docentes para atuar na educação básica, compreendendo, nesse contexto, a modalidade de EJA.

Compreendemos que a EJA se encontra, muitas vezes, associada à oferta de ensino por meio de programas, descaracterizando-a como uma modalidade de ensino com características próprias e, como tal, concebida e ofertada como política pública de Estado, com perspectivas de continuidade de estudos e de preparação para o mundo do trabalho.

Desse modo, buscamos identificar, a seguir, alguns marcos legais voltados para a formação continuada dos professores a partir da Constituição Federal (CF) de 1988. Podemos dizer que, do ponto de vista histórico, o Brasil estabelece o direito à educação para todos na CF (1988), período em que reconheceu, tardiamente, o direito à educação de indivíduos que foram excluídos precocemente do sistema educacional, ou seja, somente nessa Constituição se ampliou o dever do Estado para os que não tinham escolaridade básica, independentemente da idade, reconhecendo a oferta desse direito a jovens, adultos e idosos. Em seu Art. 208, a CF (1988) afirma que:

o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Esta formalização – a educação como direito – inaugura para crianças, jovens e adultos um novo lugar na história da educação brasileira (BRASIL, 1988).

A EJA no Brasil, a partir da LDBEN (9394/96), corrobora o que já era mencionado pela Constituição Federal do Brasil de 1988 sobre o direito à educação para todo cidadão e a obrigatoriedade do Estado em ofertá-la:

A educação de jovens e adultos no Brasil, a partir da promulgação da Constituição brasileira de 1988, que reconhece a educação como um “direito do cidadão e dever do estado” e, notadamente, com a Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDBEN 9394/96, ganhou uma importância histórica bem maior do que o preconizado na Lei de diretrizes e bases do ensino de primeiro e segundo grau – Lei 5692 71, com a concepção de “suprimento ou suplência de ensino” àqueles que não o haviam concluído em idade adequada (SILVA; JULIÃO (2012) *apud* RIBEIRO, 2016, p. 147).

Pensar minimamente a garantia do direito à educação na modalidade de

EJA nos remete a uma dimensão importante desse segmento, que se trata da formação de professores. A LDBEN, em seu Art. 62, define que:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996, p. 43).

Diante do exposto, podemos nos perguntar: em que medida ocorrem ações de formação continuada voltada para os professores que atuam na EJA? A discussão acerca das bases teóricas fundamentais para a formação dos educadores de jovens e adultos nos indica a necessidade de investimento em pesquisas no campo da EJA.

Quanto ao fortalecimento da identidade da EJA e da proposição de políticas públicas voltadas para esse segmento, destacamos o movimento ligado ao fórum nacional e aos encontros nacionais de EJA, os quais têm feito uma interlocução da produção acadêmica, políticas públicas e práticas de EJA nos diversos estados brasileiros (ARROYO, 2006; VÓVIO, 2010).

Moura e Ferreira (2015) relatam que os fóruns de educação de EJA surgiram a partir de encontros preparatórios para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura (UNESCO), evento que ocorreria em Hamburgo (Alemanha), em 1997. No ano anterior, a partir de uma parceria entre o Estado e a sociedade civil, consolida-se o movimento dos fóruns de EJA no Brasil.

Nesse sentido, “a criação dos Fóruns de EJA foi uma estratégia visando desconstruir posturas centralizadoras, sedimentadas ao longo da história política brasileira” (MOURA; FERREIRA, 2015, p. 2 *apud* PAIVA, 2004), bem como discutir e propor políticas públicas para esse segmento. Para a autora, os espaços dos fóruns de EJA possibilitam a busca da identidade dessa modalidade de ensino:

Sua consolidação possibilita, a prescrição de relação mais igualitária, fator preponderante para um processo de democratização da educação nas

esferas locais. Representa ainda, segundo ela, um grupo de pressão organizado e permanente em defesa das peculiaridades da EJA, orientado pela demarcação do espaço político da demanda potencial dessa modalidade, qual seja: conseguir espaços e recursos para que ações inovadoras possam ser implementadas (MOURA, FERREIRA, 2015, p. 2 *apud* PAIVA, 2004).

Do ponto de vista legal, ainda dispomos da Resolução do CNE/CP de n.º 01/99 (BRASIL, 1999), que versa sobre os Institutos Superiores de Educação e inclui os Cursos Normais Superiores, os quais poderão formar docentes tanto para a educação infantil como para o ensino fundamental, aí compreendida também a preparação específica para a EJA equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental (ART. 6º, § 1º, V).

O Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), em sua 10ª meta, que trata sobre a oferta de matrículas de jovens e adultos, estabelece como estratégia a oferta de formação continuada de professores de EJA articulada à educação profissional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. Estratégia: 10.7 fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional (BRASIL, 2014).

É interessante observar na presente pesquisa como o sistema municipal de ensino tem buscado cumprir, em suas ações junto aos professores de EJA, práticas de formação continuada, considerando sua relação com a educação profissional e com práticas curriculares pautadas nas especificidades do seu público.

Em estudos realizados por Gatti (2016), evidencia-se que as políticas e ações que visam à melhoria da formação docente deveriam considerar a concepção de que exercer a docência como profissão requer uma formação com base em conhecimentos teóricos e práticos específicos, apropriados a cada nível a que se destina o docente, no sentido de capacitá-lo a utilizar os conhecimentos em situações relevantes que o levem a recriar, pela reflexão constante, a partir da prática, seus saberes e fazeres.

Nesse contexto, um documento que trouxe pautas específicas em torno da EJA e norteou sua organização no país consistiu nas Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA) (BRASIL, 2000), que apresenta orientações em torno da formação de professores para atuar nesse campo.

Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em: I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica; II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas; III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática; IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem (BRASIL, 2000, p. 3).

No parecer CNE/CEB 11/2000, destaca-se que a formação de docentes para atuar na EJA requer um preparo específico que tem a ver com as características do público atendido por essa modalidade de ensino, apontando a necessidade de se pensar em formações continuadas desses professores, respeitando o seu contexto de atuação.

VIII - Formação docente para a educação de jovens e adultos - A formação dos docentes de qualquer nível ou modalidade deve considerar como meta o disposto no art. 22 da LDB. Ela estipula que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Este fim, voltado para todo e qualquer estudante, seja para evitar discriminações, seja para atender o próprio art. 61 da mesma LDB, é claro a este respeito: A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando. Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p. 56).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, definidas pela resolução de n.º 2, de 1º de julho de 2015, são apresentadas em seu artigo 3º as especificidades de atuação e formação (inicial e continuada) dos docentes da educação básica.

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas - educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades - educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância - a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015).

Vale destacar que ainda nesse documento, em seu Art. 16, a formação continuada:

compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015).

Essa definição aponta caminhos para a organização das instituições escolares, que, pautadas nas orientações dos sistemas de ensino e das normativas vigentes em torno dos níveis ou modalidades de atuação docente, podem construir possibilidades de formação continuada dos professores.

Assim, ao considerar que atuação na docência da EJA requer preparação específica a partir da sua compreensão como modalidade de ensino e política governamental, a própria resolução do CNE/CP de n.º 1, de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), apresenta em seu capítulo II, Art. 8º, o que se deve considerar na formação continuada desses docentes.

Art. 8º A Formação Continuada para docentes que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas, deve ser organizada atendendo as respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução (BRASIL, 2020).

Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de

Professores (BRASIL, 2020), a perspectiva de formação se encontra voltada para atender ao desenvolvimento de habilidades e competências, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Embora a BNCC não evidencie especificidades para o campo da EJA, têm nos inquietado as concepções norteadoras expressas na BNC-formação de professores, afirmando um discurso que insiste em firmar a desigualdade social como “um registro intrinsecamente pedagógico” (MACEDO, 2018, p. 25) e que demarca o projeto político educacional apresentado pela BNCC.

Nesse contexto, a EJA, como modalidade de ensino inserida na educação básica, inclui-se nessas orientações distanciadas de suas especificidades e de todo um movimento histórico realizado a nível nacional em torno da garantia de currículos, formação docente e práticas pedagógicas adequadas ao público atendido.

De acordo com a Resolução n.º 1, de 28 de maio de 2021, são instituídos para a EJA, em seu Art. 1º, os seguintes aspectos relativos:

I - ao seu alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC); II - à Política Nacional de Alfabetização (PNA); III - à duração dos cursos e à idade mínima para ingresso; IV - à forma de registro de frequência dos cursos, à idade mínima e à certificação para os exames de EJA; V - à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (EaD); VI - à oferta com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida; e VII - à flexibilização de oferta, de forma que se compatibilize com a realidade dos estudantes, e o alinhamento da elevação de escolaridade com a qualificação profissional, a serem obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio, que se desenvolvem em instituições próprias, integrantes dos Sistemas Públicos de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, como também do Sistema Privado (BRASIL, 2021).

Essa mesma resolução ainda apresenta em seu Art. 13º o quanto as práticas curriculares deverão ser pautadas no desenvolvimento de habilidades e competências da BNCC:

Art. 13. Os currículos dos cursos da EJA, independente de segmento e forma de oferta, deverão garantir, na sua parte relativa à formação geral básica, os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades nos termos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e da BNCC, tendo como ênfase o desenvolvimento dos componentes essenciais para o ensino da leitura e da escrita, assim como das competências gerais e as competências/habilidades relacionadas à Língua Portuguesa, Matemática e Inclusão Digital (BRASIL, 2021).

As proposições desse documento, alinhadas às propostas de reformas neoliberais, assumem uma perspectiva mercadológica no campo educacional, fortalecendo a ideia de consumo e produtividade no campo da formação de professores e relacionando-o ao desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho.

Considerando alguns marcos legais da formação continuada de professores para atuar na educação básica (integrando a EJA), acreditamos que é necessário que os sistemas de ensino efetivem políticas de formação continuada dos docentes, tendo em vista seus diversos contextos de atuação.

3.2 Formação continuada de professores no Brasil: concepções, práticas e consequências na EJA

Formar o professor é muito mais do que treiná-lo para a realização de suas tarefas. É, sobretudo, prepará-lo científica e eticamente para desenvolver uma ação eminentemente política. É exercer a criticidade com vistas à superação da curiosidade ingênua pela curiosidade epistemológica, é reconhecer o valor das emoções e da sensibilidade, e conceber o formando como um sujeito produtor de saberes, pois “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (FREIRE, 1995, p. 23).

Considerando a visão freireana de formação de professores, entendemos que a preparação desse profissional requer conhecimentos científicos, políticos, éticos e estéticos, transcendendo uma concepção puramente técnica da função docente. Neste capítulo, apresentamos algumas reflexões em torno da formação continuada de professores no Brasil, compreendendo conceitos e perspectivas no cenário educacional brasileiro em interlocução com tendências investigativas predominantes nesse campo.

A história da educação brasileira no contexto da formação de professores é marcada por um campo de disputas epistemológicas, conceituais e políticas, com posições e princípios acerca do papel da educação no processo de manutenção e/ou (trans)formação de uma determinada sociedade.

A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de

professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle, em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres (DUARTE, 1986, p. 65-66).

Na realidade brasileira, é interessante destacar que “a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular” (SAVIANI, 2009, p. 1), fato que ocorre mediante mudanças da sociedade dessa época, com os primeiros passos ensaiados em torno da formação de professores. Em relação a essa temática, Saviani (2009) também apresenta alguns momentos vivenciados no Brasil Colônia:

durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores (SAVIANI, 2009, p. 2).

Em se tratando da formação continuada no contexto contemporâneo, Libâneo (2004) traz a seguinte definição:

o termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. “A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional” (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

O autor ainda afirma que a formação deve continuar durante toda a trajetória profissional do docente, pois a mesma tem função de construir profissionais participativos, críticos e reflexivos diante das mudanças da sociedade. Esse tipo de profissional é tido como agente de mudança, individual e coletivamente (IMBERNÓN, 2011).

Inicialmente, consideramos importante explicitar a opção pelo termo formação continuada. Partimos da compreensão de que a formação, em seu sentido epistemológico, é, por natureza, um processo permanente que acontece por meio de formação continuada, em serviço (no local de trabalho) ou em outros campos de inserção profissional, acadêmica ou de atuação do sujeito docente.

Franco (2019) salienta que a formação é contínua porque é continuidade, trata-se de um processo dialético em que as circunstâncias se multideterminam. No entanto, a autora considera relevante realçar que a formação contínua não deve ser encarada como um adendo à formação que faltou. Assim, afirma que:

Formação contínua não é suprir deficiência de formação anterior, formação

contínua é a necessidade de integrar vida e formação; articular a pessoa do professor às circunstâncias de seu trabalho e profissão, de forma crítica e integrada; criando condições de vivências formativas que permitem o autoconhecimento; a autoformação; os processos de identidade e profissionalização docente (FRANCO, 2019, p. 98).

Desse modo, a formação continuada é um exercício necessário à atuação da docência e, como tal, deve levar em conta a complexidade da prática docente, que se articula aos conhecimentos advindos da formação acadêmica, num processo dialógico que movimenta a busca de compreensão da realidade, a reflexão da prática e as concepções teórico-metodológicas que as fundamentam.

Partir desses princípios requer um olhar cuidadoso em relação a um processo de mercantilização da formação, campo crescente na atual conjuntura brasileira. Sob os discursos de capacitações, treinamentos voltados para a aquisição de habilidades e competências, muitas vezes sob o pretexto de suprir uma deficiência da formação inicial, podendo se esvaziar de sentido o real propósito da formação continuada, que no local de trabalho, por exemplo, ganha maior significado quando assumida coletivamente entre os pares.

Ao se tratar sobre a formação de professores, vale a pena retomar, ainda, o que nos remete ao conceito de formação, o ato de formar-se. O termo *formar* nos “remonta à reflexão filosófica da Grécia Clássica” (NOSELLA, 2010, p.59) e estava relacionado à figura da forma perfeita do homem adulto. Assim, “formar alguém pode se tornar um processo autoritário, um forçar alguém a imitar um modelo preconceituoso, sufocado ou anulado a própria liberdade” (NOSELLA, 2010, p.60).

Nesse processo de formação, Marin (2019) diz que existe uma relação de similaridade entre os termos educação permanente, formação continuada e educação continuada. “Trata-se de colocar como eixo o conhecimento, centro da formação inicial ou básica, de formação continuada; de realizar e usar pesquisas que valorizem o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar a construir” (MARIN, 1995, p.112).

Desse ponto de vista, a formação continuada assume todo o sentido quando se integra ao processo de formação permanente do sujeito, como dimensão inerente à constituição da profissão docente na atualidade. Compreendemos que as experiências pessoais dos professores também os atravessam em seu percurso formativo e, como tal, questionamo-nos em que medida a formação/prática pedagógica inclui esse repertório, potencializando-os e atribuindo-lhes significados.

Se a formação continuada é encarada pelo coletivo dos docentes como uma dimensão intrínseca à sua função e como prática cotidiana, teria essa formação uma relação com a constituição da docência? E se pensarmos nos professores de EJA, são necessários saberes específicos para sua atuação? Que formações o município/instituição oferece? Em que medida a formação continuada leva em consideração a vida, a formação, os saberes e o protagonismo dos professores? Como deve ser a formação permanente na EJA? Quais os limites e as possibilidades da formação continuada de professores da EJA? Quais as dificuldades que esses professores enfrentam na prática?

De um modo geral, se compreendemos a formação continuada como processo permanente, ela não se refere a espaços fatiados de tempo, com tarefas trazidas pelos outros, em momentos esporádicos na rotina da escola (FRANCO, 2019), mas integram-se às diversas dimensões da vida do professor, garantindo-lhe espaços de protagonismo de sua formação, práticas dialógicas entre os pares, escuta e troca intersubjetiva, análise e potencialização de práticas pedagógicas.

Observamos que os programas de formação docente são, historicamente, marcados por um modelo clássico, cujas influências se dão no âmbito do seu planejamento e implementação, embora se perceba o surgimento de novas tendências no campo da educação e em outros contextos profissionais.

Vale destacar que cada tendência predominante é sempre norteada por campos de estudo/investigação que, implícita ou explicitamente, traduzem intencionalidades quanto à concepção de sociedade, educação, escola, formação e função social do professor.

Temos compreendido cada vez mais que a formação continuada dos docentes não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, pois sendo o exercício da docência uma atividade complexa, também o é o perfil de formação desse profissional.

Assim, a própria realidade requer um olhar atento às suas exigências, e os formatos dos espaços de formação continuada devem partir de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e conexão com os seus fundamentos. Pimenta e Lima (2017) dizem que o exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer “algo” ou “ação”.

Nessa perspectiva, concordamos com Alves (2011) quando diz que:

as pesquisas mais recentes no campo da formação de professores apontam para uma tendência de superação do modelo da racionalidade técnica, segundo o qual um profissional competente é aquele capaz de solucionar problemas através da observação, da aplicação rigorosa de teorias e procedimentos científicos e da reflexão sobre sua prática (ALVES, 2011, p. 55).

Desse modo, saber ser professor exige mais do que conhecimentos externos, técnicos, antecipados pela formação. Na verdade, trata-se de um processo formativo que ocorre no exercício da profissão, trazendo implicações à sua prática em constante transformação (CONTRERAS, 1998).

Isso possibilita não só um processo de autoformação, quando o professor reflete sobre sua ação, mas também de heteroformação quando se privilegia a socialização das práticas e saberes entre os professores.

Seguindo o distanciamento de uma formação meramente técnica, aproximamo-nos de uma perspectiva formadora que desconsidera em si a neutralidade e a negação das dimensões subjetivas do professor em seu processo formativo. Ao se referir sobre a percepção de um objeto, Gauthier (1999) define bem essa tomada de posição por parte de quem observa: “diz que [...] cada dispositivo do olhar e da observação modifica o objeto de estudo. [...] (GAUTHIER, 1998, p. 24) por isso, nunca estudamos um objeto neutro, mas sempre um objeto implicado, caracterizado, pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo, observá-lo e conhecê-lo”.

Ao assumir essa dimensão, sempre implicada em torno de um objeto/situação, lembramos uma questão cara à formação continuada de professores, a prática docente, um lugar de centralidade, cujas contribuições impactam a concepção acerca dos saberes docentes, marcada como contraposição aos conceitos defendidos pelas políticas neoliberais e sua ênfase ao modelo de competências. Autores como Tardif (2004), Nóvoa (1991), Garcia (1999) e Gauthier (1999) assumem essas perspectivas e inspiram estudiosos no Brasil.

Nesse campo, os saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais de Tardif (2004) e os saberes do conhecimento, da experiência, os saberes pedagógicos de Pimenta (1999) apresentam discussões convergentes em torno da formação de professores, sinalizando que a profissão docente requer um olhar específico para o seu exercício e que a formação desse profissional deve ser contínua.

Pimenta (1999) afirma que os saberes necessários à prática docente são

múltiplos e se inter-relacionam no processo de formação do professor e na sua atuação profissional:

Os saberes do conhecimento, adquiridos pelo educador relacionados ao conteúdo que será ensinado em sala de aula, ou seja, são os conhecimentos do conteúdo disciplinar. Normalmente são adquiridos na própria formação ou especialização do docente, mas também podem ser aprendidos através de estudos, leitura de livros, artigos, dentre outros. Já **os saberes da experiência** referem-se aqueles saberes que são adquiridos no exercício da profissão, no dia-a-dia na sala de aula, em contato direto com o ensino, com os alunos e com as atividades da profissão. É importante salientar que o educador não aprende a ensinar com a experiência de seus empregos fora da sala de aula (ex.: analistas, gerentes, diretores, empresários, etc). O máximo que se absorve são algumas competências que ele pode trazer para a sala de aula e utilizar como suporte para o processo de ensino-aprendizagem. Por último, temos **os saberes pedagógicos (andragógicos)** que se referem aos saberes que diz respeito ao desenvolvimento da atividade do professor, em sua atividade didática, ou seja, são as técnicas, métodos e ferramentas que se utiliza em sala de aula para conduzir o ensino e a aprendizagem (PIMENTA, 2005, p. 20).

No diálogo entre os saberes docentes apresentados, percebemos a interdependência que há entre eles e suas implicações na formação da identidade profissional do professor. Embora não seja nossa intenção se deter sobre a identidade profissional docente, compreendemos que não é possível falar sobre a formação continuada dos professores sem relacioná-la ao modo como os professores se enxergam nessa profissão.

Vale ressaltar que a formação de professores, nesse caso no âmbito da formação continuada, deve reconhecer que os saberes docentes estão em constante processo de (re)construção e que, por sua vez, vão garantindo novas descobertas no exercício da profissão.

Acreditamos, com Lima (2001, p.21), que “é através da pesquisa que o professor se legitima como Senhor do conhecimento que possui, não sendo apenas mero reprodutor de ideias dos outros, pois é através da pesquisa que ele desenvolve seu senso crítico e consolida sua autonomia”, desenvolvendo novas posturas diante do saber e fazer docente num processo de formação que ocorre permanentemente.

3.2.1. Educação de jovens e adultos e formação docente: um olhar sobre os desafios da formação continuada e das práticas pedagógicas



Fonte: Armandinho. Centenário Paulo Freire. Facebook. 16 set. 2019.

Num movimento de compreensão acerca da formação continuada e suas contribuições no desenvolvimento das práticas pedagógicas de professores da EJA, vale a pena pensar em que medida nos esforçamos para aproximar o discurso das ações concretas, como bem salienta Armandinho (2019), ao citar o pensamento freireano. No intuito de compreender melhor essa relação, realizamos uma busca de trabalhos na biblioteca virtual Scielo utilizando a estratégia PVO, onde P equivale à população, V às variáveis e O ao desfecho, seja ele desejado ou não.

Nessa pesquisa, a descrição ficou da seguinte forma: P – Professores de educação de jovens e adultos; V – Formação continuada; O – Práticas pedagógicas. Foram encontrados 355 trabalhos para a descrição “educação de jovens e adultos”, 167 trabalhos para “formação continuada do professor” e 910 para a “prática pedagógica”.

Dando prosseguimento, realizamos os cruzamentos com utilização dos operadores *booleanos*⁶, encontrando os resultados: educação de jovens e adultos and formação continuada do professor (2); formação continuada do professor and prática pedagógica (29); prática pedagógica and aperfeiçoamento de professores (10).

Os critérios de inclusão foram: trabalhos que discutiam formação continuada de professores e sua relação com as práticas pedagógicas na educação básica, contemplando a EJA. Já os critérios de exclusão se pautaram em trabalhos que direcionavam a formação continuada de professores à educação básica, mas não mencionavam reflexões específicas em torno da EJA.

⁶ Os operadores *booleanos* atuam como palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos de sua pesquisa. São eles: AND, OR e NOT e significam, respectivamente, E, OU e NÃO, e, a fim de facilitar a visualização da busca, é importante que estes sejam escritos em letras maiúsculas. O operador *booleano* AND funciona como a palavra “E”, fornecendo a intercessão, ou seja, mostra apenas artigos que contenham todas as palavras-chave digitadas, restringindo a amplitude da pesquisa. Disponível em: <http://www.capcs.uerj.br/voce-sabe-o-que-sao-operadores-booleanos/>. Acesso em: 21 jan. 2023.

Os trabalhos selecionados na consulta para a leitura na íntegra foram:

Quadro 3 – Trabalhos sobre educação de jovens e adultos

TÍTULOS	ANO	AUTORIA
1. Educação de jovens e adultos na esfera municipal em Minas Gerais	2021	Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva Leôncio Soares
2. Inéditos-viáveis na formação continuada de educadoras matemáticas	2019	Rejane de Oliveira Alves Cristiano Alberto Muniz
3. A formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil;	2011	Claudia Leme Ferreira Davis Marina Muniz Rossa Nunes Patrícia C. Albieri de Almeida Ana Paula Ferreira da Silva Juliana Cedro de Souza
4. Modos de constituição da docência brasileira: tradicionalismo, competência e boas práticas.	2020	Renata Porcher Scherer

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Considerando a questão inicial sobre a formação continuada de professores da EJA e o seu vínculo com as práticas desenvolvidas na docência, notamos que são colocados aos professores de EJA alguns desafios concernentes à oferta de condições aos estudantes trabalhadores, com base no acesso aos conhecimentos curriculares, na busca de articular tais conhecimentos com os saberes da vida e do trabalho, e, ainda, com a cultura que os estudantes trazem em sua bagagem de experiências.

Essas considerações vão ao encontro da perspectiva freireana ao revelar que a EJA, enquanto modalidade educativa, encontra-se estruturada na constatação de que seus sujeitos trazem consigo um conjunto de vivências e saberes que devem ser tomados como norteadores das práticas pedagógicas (FREIRE,1992). Nesse sentido, parece-nos importante refletir sobre o tipo de formação que o professor precisa ter para atuar na nessa modalidade de ensino.

No artigo “Educação de jovens e adultos na esfera municipal em Minas Gerais”, de Silva e Soares (2021), evidenciamos a preocupação em mapear e compreender ofertas do ensino da EJA em dez municípios do estado de Minas Gerais. Em diálogo com a literatura pós-Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que versava sobre a EJA, esse trabalho coletou dados a partir de encontros com gestores, professores e alunos, identificando que essa modalidade de ensino possui características próprias e, como tal, necessita de uma formação continuada de professores que atenda às especificidades do público atendido, considerando suas

reais necessidades.

Outra questão apontada se trata da insuficiência do puro reconhecimento dos atributos específicos da EJA, tornando-se necessárias medidas efetivas que deem suporte a uma proposta de ensino capaz de corresponder aos anseios dos jovens, adultos e idosos que procuram ingressar em turmas da EJA. Nesse contexto, foi interessante identificar, por exemplo, a necessidade de realização de concurso público para docentes dessa modalidade.

Essa perspectiva parte de um cenário das últimas três décadas em que a escolarização da EJA rompe com a ideia de ensino supletivo, assentado desde os anos de 1970, pois passa a compreender a escolarização de jovens e adultos como direito e, a partir desse princípio, identifica-se que a educação é um processo que ocorre ao longo da vida.

Nesse panorama, Silva e Soares (2021) refletem sobre algumas exigências formativas dos docentes da EJA, considerando as contribuições do legado da educação popular presentes nas propostas curriculares, a diversidade cultural e étnica dos sujeitos; formação de professores apropriada para o público da EJA, entre outros.

Alguns desafios foram evidenciados nas narrativas dos investigados que traziam a negação da EJA como direito, inclusive de continuidade dessa política pública não pela ausência de demanda, mas por incompreensão ou mesmo má vontade na oferta desse segmento.

Ao mesmo tempo em que se encontram professores com dificuldades de exercer a docência nesse contexto e nele permanecer, outros demonstraram identificação e desejo de continuidade na trajetória docente da EJA, procurando engajarem-se em atividades de formação e, desse modo, dedicarem-se à docência no campo da EJA.

Percebemos que a formação de professores para atuar na EJA aponta limites desde a graduação, momento em que pouco se contempla disciplinas que direcionam para o trabalho docente nessa modalidade, evidenciando-se o distanciamento entre essa formação e o campo de atuação profissional (DI PIERRO, 2005).

No âmbito da formação continuada, as políticas públicas também apontam sérios limites quanto ao desenvolvimento de políticas estruturais para jovens e adultos, comprometendo o direito à educação, conforme preconizado na Constituição Federal do Brasil de 1988.

Com uma concepção limitada em torno da finalidade e da oferta dessa modalidade de ensino, as práticas desenvolvidas podem sofrer uma séria precarização no seu funcionamento, incluindo a falta de uma formação capaz de dar suporte adequado às exigências do público atendido por essa modalidade de ensino.

Ao longo da história da formação continuada de professores de EJA no Brasil, observamos práticas descontínuas e assistemáticas voltadas para fins de formação em programas específicos com tempo determinado. Mesmo depois da inserção da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em 2007, é importante observar como essa modalidade vem ocupando o espaço do financiamento no sistema municipal de ensino, incluindo os recursos destinados à formação continuada de seus professores.

No artigo “Inéditos-viáveis na formação continuada de educadoras matemáticas” (ALVES; MUNIZ, 2019), a partir de estudos pautados em Freire (2011), os autores refletem sobre três categorias: inéditos viáveis, situações-limite e atos-limite para se reportarem aos campos da materialização dos sonhos possíveis, obstáculos da prática social e pedagógica e ações e estratégias de superação e transformação da realidade, respectivamente.

Partindo dessas categorias, a formação continuada de professores no âmbito do ensino da matemática na EJA assume uma composição que transcende o ensino do conteúdo em si e apresenta importante contribuição na apropriação de dimensões culturais e dialógicas, da relação entre teoria e prática, bem como da valorização da dimensão pedagógica no ato de ensinar.

Segundo os autores, a partir dos resultados dessa formação, os professores superaram algumas situações-limite e se lançaram na constituição de inéditos-viáveis, a partir da produção de significados dos conhecimentos específicos da área da matemática e de saberes necessários à constituição da docência.

No artigo “A formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil” (DAVIS; NUNES; ALMEIDA; SILVA; SOUZA, 2011), é possível perceber como se dá a formação continuada de professores em alguns estados e municípios brasileiros e como estes privilegiam ações voltadas para os anos iniciais do ensino fundamental, especialmente nas áreas de língua portuguesa e matemática.

Vale ressaltar que as formações ocorrem tanto no âmbito individualizado, buscando a valorização do professor, quanto no âmbito colaborativo, apontando para

a valorização do coletivo, do conhecimento compartilhado no espaço escolar.

Observamos que algumas secretarias municipais adotam políticas que dão continuidade a experiências de formação, atendendo às necessidades das escolas e dos docentes. Nesse contexto, faz-se necessário contar com a sólida formação de professores formadores vinculados às próprias secretarias municipais de educação.

Por outro lado, evidenciamos no artigo supracitado algumas secretarias de educação cujas ações de formação docente são ainda pontuais, apresentando distanciamento entre os objetivos, as ações realizadas e os resultados alcançados. Nesse caso, as contribuições de Imbernón (2010) em torno da formação de professores apresentam novas questões da prática e buscam compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática, o que permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação.

Outro aspecto fundamental apontado pelo autor se refere à necessidade de propor alternativas de formação continuada, analisando-a dentro do contexto político-social como elemento imprescindível na formação, já que o desenvolvimento dos indivíduos sempre é produzido em um contexto social e histórico determinado, que influi em sua natureza (IMBERNÓN, 2010).

Nesse sentido, destaca-se a necessidade de que as políticas de formação de professores tenham coerência entre as dimensões internas apresentadas anteriormente, de modo que os conhecimentos obtidos correspondam às intencionalidades expostas, como também as dimensões ligadas ao desenvolvimento profissional e à carreira docente.

No artigo “Modos de constituição da docência brasileira: tradicionalismo, competência e boas práticas” (SCHERER, 2020), a investigação se debruça sobre a docência brasileira na segunda metade do século XX, tomando como categorias o tradicionalismo, a competência técnica e o compromisso político e a centralidade da prática dos professores. Buscou-se, a partir do mergulho nesse percurso histórico da perspectiva formativa dos docentes no Brasil, compreender o sentido do movimento que define as mudanças e permanências dos processos sociais, conforme explica.

Assim, concepções enraizadas no tradicionalismo da década de 1960, aqui referidas principalmente ao papel desempenhado pela professora (mulheres normalistas) no contexto de um número expressivo de analfabetos da década (SCHERER, 2020). Para a autora, a relação entre o compromisso político e

competência técnica marcou a década de 1980. Já a centralidade das práticas pedagógicas, ocuparam o cenário da década de 1990.

Ao abordar a ênfase dos elementos supracitados em determinados momentos da história da educação e da formação dos professores, notamos, no artigo “Modos de constituição da docência brasileira: tradicionalismo, competência e boas práticas” (SCHERER, 2020), o vínculo entre as finalidades educativas e necessidades/perspectivas de formação de cada época.

3.2.2 Formação de professores de EJA: entre o saber e o fazer



Fonte: Armandinho. Centenário Paulo Freire. Facebook. 16 set. 2021

Ao se perguntar sobre as bases teóricas necessárias ao professor da EJA, temos observado em diversas pesquisas que o debate em torno do processo de formação desse professor não é recente. E essa formação carece de uma contextualização que considere as experiências dos sujeitos educandos dessa modalidade de ensino, a fim de não se reproduzir um ensino mecânico e desconectado da realidade, como ressalta Armandinho (2021), apresentando a reflexão freireana na tirinha acima.

Nesse sentido, concordamos com Soares (2008) quando reflete sobre a necessidade de profissionalização do educador que atua na EJA, evidenciando essa discussão no campo teórico e prático dessa modalidade de ensino, com o intuito de incorporar ações pedagógicas adequadas a esse segmento.

Associadas às indagações que buscam compreender em que medida a formação continuada contribui para a prática dos professores da EJA e que ações de formação continuada são ofertadas para esses docentes, também nos perguntamos, com Comerlato (2001), sobre o que move um educador a trabalhar com essa modalidade de ensino, sobre quem são esses sujeitos e, ainda, sobre que educação

eles demandam e que a escola precisa proporcionar-lhes.

Compreendemos que os saberes que envolvem a docência na EJA passam por uma percepção de quem são os seus educandos e que conhecimentos de mundo eles trazem em suas histórias de vida:

A visão de mundo de uma pessoa que retorna aos estudos depois de adulta, após um tempo afastada da escola, ou mesmo daquela que inicia sua trajetória escolar nessa fase da vida, é bastante peculiar. Protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas, os alunos jovens e adultos configuram tipos humanos diversos. São homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos (BRASIL, 2006, p. 4).

Desse modo, a escola, em sua prática cotidiana, vai se constituindo como um espaço de mediação entre os educandos, seus repertórios de experiências e os saberes elaborados historicamente em conexão com a realidade que os permeia e suas possibilidades de transformação (BRASIL, 2000). O lugar da escola para os estudantes da EJA se traduz numa prática reflexiva e crítica, possibilitando a leitura e a interpretação da realidade a partir dos conhecimentos construídos.

Se é interessante que as práticas pedagógicas na EJA levem em conta a construção e apropriação de conhecimentos para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania (BRASIL, 2000), pressupõe-se que as metodologias centrem menos no caráter quantitativo das informações, priorizando a articulação dos saberes escolares a sua dimensão sócio-histórica, ao mundo do trabalho e à realidade dos educandos, entre outros.

Identificar os conhecimentos, desejos e necessidades dos educandos, bem como considerá-los em suas práticas pedagógicas, torna-se um desafio necessário à atuação docente na EJA. Como exemplo, trazemos a fala de um estudante de EJA, citada no Caderno 1 do MEC, que trata sobre alunos da EJA:

O meu maior desejo é poder terminar meus estudos, fazer um curso técnico ou mesmo uma faculdade, pois já estou percorrendo metade do caminho dos meus desejos. Espero da vida a capacidade infinita de realizar com êxito qualquer tarefa e decidir agir com otimismo e autoconfiança, porque dias prósperos não vêm por acaso, nascem através de muita luta e persistência. Acredito que duas das minhas melhores qualidades são a perseverança e a esperança, porque já passei por inúmeras (BRASIL, 2006, p. 8).

Ainda nesse documento, evidencia-se que os alunos da EJA trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional, ou seja, seus conhecimentos estão associados a práticas sociais diversas, marcadas por aprendizados e experiências

que adentram a sala de aula e influenciam o modo como os relacionam aos conteúdos escolares e suas implicações em sua prática cotidiana.

A valorização do tempo do educando que participa dessa modalidade de ensino estabelece relação imediata com as concepções norteadoras da aprendizagem e do desenvolvimento de jovens, adultos e idosos, o planejamento das atividades, as práticas curriculares, os instrumentos avaliativos, dentre outros, atribuindo-lhes os sentidos do espaço da sala de aula para esses sujeitos.

É fundamental que a formação continuada desses professores considere os saberes que os educandos trazem consigo e suas necessidades formativas.

Partir do saber que os educandos têm não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como mariposas em volta da luz. Partir do 'saber de experiência feito' para superá-lo não é ficar nele (FREIRE, 1992, p. 70-71).

Assim, o exercício da profissão docente requer formação profissional, diferenciando a função do professor do "lugar" do educando. À medida que o professor abre espaço para uma relação dialógica e horizontal na construção dos saberes entre ele e seus educandos, não nega a especificidade da sua função e de seus saberes. Pelo contrário, assume uma perspectiva de formação que favorece a construção de uma dimensão mais humana e, por que não dizer, emancipatória.

E nessa relação entre professor/educador e seus educandos vamos notando que "a confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo" (FREIRE, 2011, p 113). Quando o professor assume essa dimensão em sua prática, pressupõe-se que a sua formação, especialmente a continuada, privilegie espaços sistemáticos de fortalecimento dessas dimensões.

Na próxima seção, trataremos da análise do material coletado por meio das entrevistas narrativas, na qual seguimos os passos orientados por Bardin (2011) na sequência da técnica de análise de conteúdo.

4 NARRATIVAS DOS PROFESSORES SOBRE A DOCÊNCIA, A ATUAÇÃO NA EJA E A FORMAÇÃO CONTINUADA



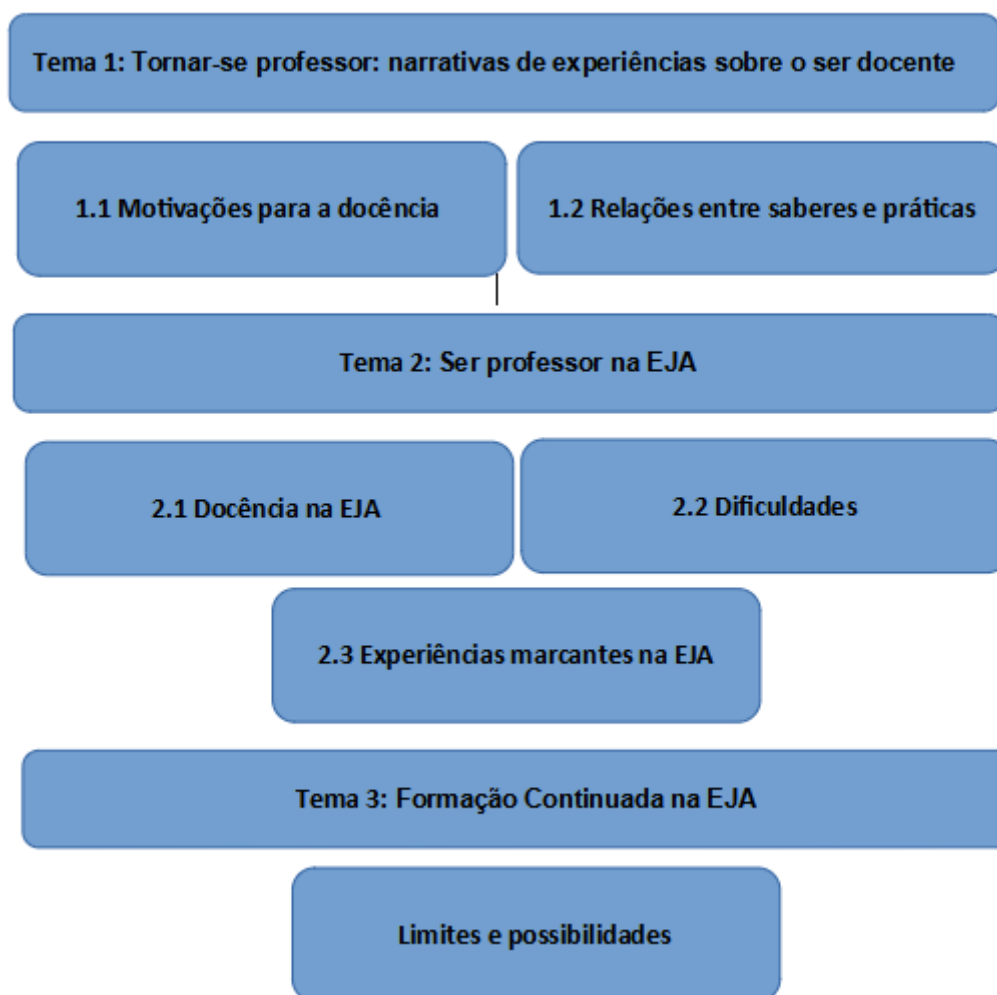
Fonte: Armandinho. Centenário Paulo Freire. Facebook. 16 set. 2022

Nesta seção, apresentamos a análise do material coletado junto às professoras da EJA do Município de Jucás-Ceará, com o objetivo de compreender a relação existente entre a formação continuada e as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da educação de jovens e adultos.

A reflexão provocada por Armandinho (2022), no contexto da comemoração do centenário de Paulo Freire em 2021, apresenta o sentido freireano de esperança, remetendo-nos à luta, à ação em busca da concretização de uma realidade desejada coletivamente, perspectiva que se aproxima da intencionalidade desta pesquisa em torno da formação continuada de professores da EJA.

Seguindo a sequência da análise de conteúdos, iniciamos com a exploração do material advindo das questões propostas na EN, da qual extraímos as unidades de contexto que se referem à fala em sentido literal dos sujeitos investigados. Em consequência das unidades de contexto, obtivemos as unidades de registro que trata de questões centrais identificadas na análise do item anterior, que pode ser constituída por uma palavra, um tema, um acontecimento, entre outros, dando origem às seguintes categorias de análise:

Figura 4 - Categorias de análise



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

4.1 Temática 1 - Tornar-se professor: narrativas de experiências sobre o ser docente

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1992).

A nosso ver, a docência como uma profissão assume, marcadamente, a perspectiva freireana de estar constantemente em processo de construção, privilegiando os espaços de reflexividade da prática educativa como possibilidade real de melhoramento da ação docente, o que se torna evidente nas vozes das professoras entrevistadas quando se reportam à importância das formações para os professores

da EJA, uma vez que se tornar professor nessa modalidade de ensino exige um preparo adequado, tendo em vista suas especificidades.

A partir do tema “Tornar-se professor: narrativas de experiências sobre o saber docente”, identificamos nas narrativas dos docentes a ênfase às pessoas e aos contextos referência na escolha ou ingresso na profissão docente, na qual destacamos a categoria “motivações para a docência”. Nesse sentido, ressaltamos as *experiências anteriores à formação acadêmica* tendo em vista a expressividade dessa dimensão na fala das professoras.

A minha mãe era professora alfabetizadora [...] Comecei alfabetizando e ensinando em casa a crianças, ensinando a ler, assim como a minha mãe fazia com as turmas [...] Ela colocava para que eu lesse para as pessoas, como se diz, as pessoas que não sabiam ler e ajudava minha mãe (ILMA LUNA, 2022).

[...] desde que nasci, já nasci numa casa de uma professora, porque a minha mãe era professora. Ela colocava para que eu lesse para as pessoas, comecei essa trajetória dentro de casa, nessa época as escolas eram dentro da sua própria residência (EDNA FEITOSA, 2022).

[...] Comecei substituindo uma professora, depois outras (rs), porque percebiam que eu tinha jeito pra ensinar. [...] Professoras me inspiraram [...] identifiquei-me como professora, não sei fazer outra coisa senão ensinar e aprender (ÁUREA DE SOUZA, 2022).

De acordo com as professoras Ilma Luna e Áurea de Souza, antes mesmo de pensar na escolha da profissão docente, havia um ambiente familiar favorável a essa vivência ainda na infância, tendo como referência a mãe que era professora num contexto em que a escola (Edna Feitosa) funcionava na própria casa. Já na experiência da professora Áurea de Souza, é na própria prática que se motiva para a prática docente, não esquecendo de relatar a inspiração de duas docentes que marcaram sua identificação com a docência.

Nesse processo de compreender os aspectos que motivaram a escolha pela profissão docente, retomamos o que traz Oliveira (2008) em relação à origem do termo motivação, que vem do latim *movere*, que significa mover. Assim, observamos que as referências citadas pelas professoras pesquisadas traduzem elementos mobilizadores para o exercício da docência, entendendo que a motivação para uma determinada ação implica-se pela associação de fatores internos e externos ao indivíduo.

As referências das professoras investigadas no campo da docência nos

remetem ao saber da experiência, a partir das interações vividas com professores nos vários anos de sua caminhada escolar (PIMENTA, 2000, p. 26), ou mesmo com docentes que atravessaram a trajetória pessoal e profissional desses sujeitos, trazendo marcas significativas no processo de formação e identidade docente.

Em relação à construção dos saberes docentes é interessante observar que,

[...] além dos saberes do conhecimento específico da área de formação, as interações vivenciadas ao longo do processo formativo com professores vão se constituindo em saberes integrantes da docência, também baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, incorporando-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*⁷ e habilidades (TARDIF, 2004, p. 39).

Nesse reconhecimento dos múltiplos saberes articulados à prática docente, insere-se um necessário domínio e mobilização de conhecimentos advindos da formação inicial, bem como da formação continuada, durante o exercício da profissão, os quais são construídos na interação entre os professores e na reflexão sobre suas práticas, possibilitando um movimento contínuo de motivação para a docência.

Na categoria que trata sobre a *relação entre saberes e práticas* foi evidenciado o processo de *formação para o exercício da docência*, muitas vezes ocorrendo após a inserção das professoras na profissão. Como destaca a professora Ilma Luna, os saberes advindos da formação acadêmica, em interlocução com a prática desenvolvida em sala de aula, favoreceram a ampliação de seu repertório no cotidiano escolar.

[...] Quando eu terminei a 8ª série, na época, né, tinha pedagogia e tinha científico, aí eu já escolhi a pedagogia [...] A faculdade veio até nós, era regime especial da UECE. Aí era formação de professores. Compensou demais estar em sala de aula e estar na vida acadêmica, porque eu trouxe experiências de lá de onde eu estava aprendendo, eu trazia e colocava na prática na minha sala de aula (ILMA LUNA, 2021).

Podemos dizer que, ao longo da formação para o exercício da prática docente, muitos saberes emergem de fontes variadas, constituindo uma pluridimensionalidade do saber do professor, que vai desde a sua formação acadêmica até as suas experiências individuais e coletivas no âmbito do trabalho ou mesmo fora dele.

Concordamos com Tardif (2004) quando destaca, no contexto dos saberes

7 Teoria do Habitus, Pierre Bourdieu (1992).

docentes e da formação profissional, a existência de saberes das disciplinas, saberes curriculares, saberes da formação profissional e saberes da experiência. Assim, a professora Maria Duarte relata sobre o saber advindo da sua prática como docente e sua articulação com a formação acadêmica [...]. “As faculdades elas foram chegando até mais próximo à gente, então assim, eu comecei, iniciei assim sem faculdade, mas como eu estava numa sala de aula eu comecei a despertar o gosto pelo ensino” (MARIA DUARTE, 2021).

Esse contexto nos remete ao percurso da formação docente em nosso país quando se destaca que a preocupação com a formação dos professores “para o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais” (GATTI, 2010, p. 1). Vale ressaltar que, a partir de meados do século XX, essas escolas correspondiam ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio.

Desse modo, notamos que somente no início do século XX se manifesta o interesse com a formação de professores “para o “secundário”, correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio, em cursos regulares e específicos” (GATTI, 2010, p 1).

Nesse relato da professora Maria Duarte, observamos como o exercício da docência ocorria mesmo antes de uma formação inicial, tendo em vista a dificuldade de acesso a esse nível de ensino, que, no Brasil, passa a ocupar um lugar de centralidade somente com a LDBEN (9394/96), na qual se prevê a habilitação para atuação de docentes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental em nível superior, estabelecendo um prazo de dez anos para ajuste.

Em redação dada pela LDBEN, a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

De acordo com a professora Edna Feitosa, a formação inicial deve ser um ponto de partida para formações contínuas que ocorrem ao longo da trajetória docente, reconhecendo em seu contexto histórico a dificuldade de acesso a um curso de formação superior e mesmo à formação por meio do “quarto pedagógico”, uma vez que a oferta não acontecia em seu município de origem, traduzindo uma realidade em que a formação docente ainda era inacessível à população local.

Outra questão que nos chama a atenção se trata da formação continuada, seja ela no âmbito da universidade ou da formação em serviço, como eixo mobilizador da fundamentação da prática docente.

Vale salientar o lugar da formação como processo permanente, que ocorre ao longo do exercício da profissão (muitas vezes buscado individualmente), mas, de qualquer modo, mobilizando saberes necessários à prática pedagógica, à luz das experiências vivenciadas, conferindo um papel de centralidade das narrativas (auto)biográficas na formação desses docentes.

Desse modo, “não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha” (PASSEGGI; SOUZA; VECENTINI, 2011, p. 3), valorizando os saberes construídos a partir do “lugar” no qual se insere e da consciência do seu papel na mediação da construção dos conhecimentos.

[...] Fiz pedagogia, o ensino médio. Foi aquele pedagógico, e assim, quando eu concluí não tinha essa oportunidade que se tem hoje de fazer uma faculdade assim semipresencial. Fiz o quarto pedagógico do Ruy Barbosa, quem terminava ficava apto a ensinar história e geografia [...] Fiz pedagogia e foi um curso bom, depois fiz letras. Fiz Especialização em Língua Portuguesa na FECLI e outros cursos, fiz curso de gestão, sempre a gente participa de capacitação (EDNA FEITOSA, 2022).

Do ponto de vista legal, o Plano Nacional de Educação/PNE/2014-2024 estabelece em suas metas o vínculo entre a motivação, o compromisso dos profissionais da educação e a qualidade da educação, pautado, entre outros elementos, pela formação inicial e continuada.

Um quadro de profissionais da educação motivados e comprometidos com os estudantes de uma escola é indispensável para o sucesso de uma política educacional que busque a qualidade referenciada na Constituição Brasileira. Planos de carreira, salários atrativos, condições de trabalho adequadas, processos de formação inicial e continuada e formas criteriosas de seleção são requisitos para a definição de uma equipe de profissionais com o perfil necessário à melhoria da qualidade da educação básica pública (BRASIL, 2014, p.12-13).

Considerando os parâmetros do atual PNE no tocante à formação docente, perguntamo-nos em que medida as formações continuadas têm absorvido as necessidades da formação docente quando se pensa na atuação desse profissional na modalidade de EJA, uma questão latente na fala das professoras que implica, diretamente, a qualidade da prática pedagógica em sala de aula.

Assim, vale ressaltar que “a formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa” (NÓVOA, 2009, p. 34). Colocamos, ainda, como importância para a formação de professores a consciência de classe, sua valorização profissional, com melhores condições de trabalho e dignidade para lecionar (CHARLOT, 2013). Em acordo com a ideia desses autores, defendemos que a formação continuada de professores se efetive à luz das necessidades e dos contextos nos quais se inserem essa modalidade de ensino.

Quando se trata da docência para atuação na EJA, percebemos diversos problemas relacionados à inserção desses professores na modalidade, com precária formação inicial sobre as especificidades desse ensino, a formação continuada pautada nas demandas do ensino regular, a desvalorização desses docentes, que se inicia no próprio sistema de ensino, em decorrência de uma visão inadequada historicamente construída em torno dos profissionais que atuam nesse segmento.

Os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes (HADDAD; DI PIERRO, 1994, p. 15).

Considerando esse cenário, torna-se crucial refletir sobre os sentidos atribuídos à trajetória profissional docente por meio das narrativas que produzem sobre si e do seu potencial na construção de experiências que referenciam sua formação. Silva (2004, p. 240) chama a atenção para “as formas de construção e apropriação que representam a profissão docente”, em espaços e tempos determinados, levando-nos a analisar os contextos implicados no processo de constituição da docência.

Entretanto, as representações dos professores em torno da sua profissão são estabelecidas por condicionantes históricos e socioculturais, permeados por contradições que configuram a profissionalização docente, conforme Nóvoa (1998). Para o autor, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), ocorre “a valorização dos estudos científicos sobre educação, associada às iniciativas de racionalização do trabalho docente, amplia a área de influência dos especialistas e a ação das instâncias

de vigilância e controle sobre a ação docente” (p. 376).

Essas características induzem a uma visão instrumental do ensino articulando à formação docente. É com a Lei n.º 9.394/1996 que observamos uma maior motivação quanto ao investimento, por exemplo, na formação continuada dos professores, embora já se identificasse uma ampliação das políticas públicas na década anterior. Em relação à formação continuada da EJA, que passa a ser modalidade integrante da educação básica nessa lei, ainda observamos suas pautas associadas aos níveis ofertados pelos sistemas de ensino.

4.2 Tema 2 – Ser professor(a) na EJA

No tema 2, “Ser professor(a) na EJA”, evidenciamos a categoria “docência na EJA”, cujas narrativas das professoras foram marcadas pela trajetória docente e as práticas desenvolvidas na modalidade de ensino, como também sobre os saberes que um professor precisa dominar para atuar nesse campo.

No relato da professora Ilma Luna fica notório que a formação docente apresenta insuficiência teórico-metodológica para atuação na EJA, tornando essa prática um reflexo do que ocorre no ensino regular, quando, na verdade, percebemos que se trata de duas formas de organização distintas de ensino.

[...] foi oferecido uma turma de EJA à noite e a pessoa não veio, “são aqueles que são fora de faixa e tudo” [...] aceleração – eles juntaram as turmas, né, mas já era uma alfabetização para jovens e adultos. Não tinha nenhuma formação para isso, aplicava a mesma metodologia que ensinava no ensino fundamental normal; [...] O professor de EJA precisa saber acolher, o acolhimento é tudo, né, porque se eles não encontram nesse espaço de acolhimento até mesmo pra que o jovem e adulto que chega (ILMA LUNA, 2021).

Nesse sentido, assevera Di Pierro e Graciano (2003):

A situação mais comum é que os docentes que atuam com os jovens e adultos sejam os mesmos do ensino regular que, ou tentam adaptar a metodologia a este público específico, ou reproduzem com os jovens e adultos a mesma dinâmica de ensino aprendizagem que estabelecem com crianças e adolescentes. Em geral, a docência em turmas de educação de jovens e adultos é utilizada para complementar em período noturno a jornada de trabalho dos docentes que atuam com crianças e adolescentes no período diurno (DI PIERRO; GRACIANO, 2003, p. 23).

Na visão de Soares e Simões (2005, p. 35), “isso se dá porque o campo da

EJA não construiu, ainda, o consenso de que possui uma especificidade⁸ que requer um profissional preparado para o exercício da função”, no âmbito da formação inicial e continuada, articulando os saberes às circunstâncias reais do trabalho na EJA.

Outro ponto que marca essa trajetória se trata da entrada desse professor na EJA, na maioria das vezes antecedida de experiências distintas em outros níveis de ensino, levando-os a compreender a necessidade de uma atuação e formação específica. Vejamos a percepção da professora Maria Duarte:

[...] ficava muito próximo, assim, do Diretor do NEJA, ele me convidou pra trabalhar aqui na EJA, eu disse “meu Deus!”. Mas aí eu peguei umas disciplinas que também era história, geografia... e como você vem de um ensino fundamental menor, eu tinha que estudar, foi uma experiência maravilhosa! “[...] trabalhar com jovens e adultos na EJA é recomeçar tudo de novo, né, uma experiência nova, mesmo a gente tendo esse trabalho todo já como professor, mas é um novo trabalho, né, uma nova experiência, um novo saber que você tem que adquirir pra trabalhar com esses alunos, né, cada dia você tem que adquirir assim uma metodologia pra trabalhar com eles pra que aquilo também não sufoque eles também de conteúdos, mas que seja uma aprendizagem agradável pra eles, mesmo eles fazendo seus relatos de experiências, mas a gente também não pode esquecer o conteúdo de trabalhar com eles, né? (MARIA DUARTE, 2022).

Ao longo de sua trajetória, Paulo Freire mostrou que os educadores de alunos jovens e adultos devem, além de seu papel político de ajudar a desvelar o mundo, a fazer uma leitura crítica da realidade e buscar elementos necessários à intervenção na sociedade, proporcionar aos educandos os saberes necessários à leitura e escrita da palavra e a sua conseqüente apropriação como instrumento desencadeador de novos conhecimentos que possibilitem formas competentes de atuação nos contextos em que estão inseridos (MOURA, 1999).

Para tanto, é fundamental reconhecer que quando o professor se encontra com seus pares e luta pela autonomia da dinâmica da sala de aula, bem como por condições de acesso, permanência e sucesso na aprendizagem, ele está agindo de forma política e cidadã (FREIRE, 2017), carecendo da valorização dos espaços de organização coletiva e de articulação de melhorias relacionadas à atuação docente.

[...] poderia até citar que é um xodó, né (risos), que você entra meio tímida e você encontra um leque de desafios, e como eu gosto muito de desafios, cada ano eu me apaixono mais pela educação de jovens e adultos. [...] vejo a necessidade de ter um olhar mais profundo, mais aguçado para a educação de jovens e adultos. Precisa muito olhar para essas pessoas, acreditando, acreditando que pode ser diferente, que elas não estão à margem da

8 De forma sintética, especificidade é a convergência de aspectos que capacitam a agir do modo próprio, produzindo algo peculiar, particular (SOARES; SOARES, 2014).

sociedade não, elas devem e podem se sentir atuantes, a chave da educação de jovens e adultos é dar mais apoio aos alunos da educação de jovens e adultos como também aos professores no geral, né?! [...] o professor de EJA ele é diferenciado porque não é aquele professor só preocupado com os conteúdos, ele é mais preocupado em estimular, em incentivar e fazer com que aquela pessoa acredite em si mesma; [...] você precisa ter toda uma metodologia, você precisa selecionar realmente quais são os conteúdos necessários, então tem todo um trabalho assim nesse sentido pra você realmente, os conteúdos serem realmente aqueles que eles vão utilizar no dia a dia e até que tenha sentido, porque não é todos os conteúdos que faz com que eles tenham interesse, tenham vontade (EDNA FEITOSA, 2022).

De acordo com essas professoras, a atuação na EJA se diferencia do ensino regular porque os estudantes trazem consigo distintas experiências e expectativas, muitas vezes associadas às necessidades do seu cotidiano, o que indica uma formação voltada para o ensino a jovens, adultos e idosos, flexibilização na organização curricular, modos de avaliação, etc. Entretanto, fica evidente que há uma preocupação das professoras em garantir ao público da EJA os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade.

A Educação de Jovens e Adultos tem de partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos de vida – juventude e vida adulta – e da especificidade dos sujeitos concretos que vivenciam esses tempos. Tem de partir das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno (ARROYO, 2005, p. 22).

As professoras relatam, ainda, a construção da identificação em atuar nesse segmento a partir da aproximação da realidade dos educandos, mesmo diante dos desafios apresentados. De acordo com a afirmativa da professora Áurea de Souza, “[...] Todo professor devia passar pela EJA. Na minha experiência, fui professora do ensino regular de escolas públicas e privadas, já estive na gestão escolar, mas teve uma hora que queria mesmo era a sala de aula, e a EJA me fez valorizar mais a vida [...]”

Na categoria “experiências marcantes na EJA”, destacaram-se as marcas positivas na sala de aula com jovens e adultos, em que as professoras ressaltam os resultados obtidos com os educandos, especialmente quanto ao ato de ler, apreensão da realidade e das descobertas que identificam acerca dos seus potenciais e das suas possibilidades de intervenção no mundo que os cerca, conforme descrição a seguir:

[...] deles aprenderem a ler (se referindo aos alunos). Foi assim muito lindo ver a transformação dessa turma, eu entrei com eles na EJA 1 e eles foram

EJA 2, EJA 3 e EJA 4 [...] muitos deles foram para o ensino médio porque já tem EJA no ensino médio; [...] muitas vezes eu tenho alunos que já passaram faz tempo e os encontrei nas redes sociais e eles dizendo: “professora, eu lembro quando você sentava comigo e me aconselhava, hoje eu sou uma pessoa na vida”. Então, o reconhecimento que vem dos alunos é muito positivo e você vê (ILMA LUNA, 2022).

[...] descoberta da leitura; é uma experiência que deixa a gente muito gratificante, você estar ajudando outras pessoas que não tiveram a oportunidade como a gente teve mais jovem de participar das aulas, de trabalhar, de estudar, de ir para uma escola e eles estão tendo essa oportunidade agora. [...] a valorização deles, né, de dizer “ah, eu gosto de você, você ensina bem, você..., eu queria estudar de novo com você”. Então, isso, assim, é muito gratificante, né?! (MARIA DUARTE, 2022).

[...] descoberta da leitura, então, assim, quando eles descobrem a leitura, quando eles descobrem que realmente eles são capazes, que apesar de serem desacreditados, mas eles conseguem vencer. [...] lembro que ela (ao se tratar de uma aluna) fala muito bem sobre isso, que hoje escreve bem, que hoje consegue tá trabalhando e tá muito bem por conta que trabalhava muito a questão da leitura, dos gêneros textuais [...] Esse brilho, esse brilho! Essa luz que a gente proporciona para as pessoas que estão lá com a lampadazinha dele apagada, como se diz, e de repente ele descobre que é capaz, que pode fazer a diferença, que pode trabalhar, que é um cidadão atuante na sociedade (EDNA FEITOSA, 2022).

A leitura como mecanismo de desenvolvimento da criticidade amplia a capacidade de intervenção do indivíduo na realidade. O ato de ler o mundo, precedido mesmo do ato de ler a palavra (FREIRE, 2003), anuncia o real contexto dos educandos da EJA, que, muitas vezes, sem ler convencionalmente, refletem criticamente as situações vividas no seu cotidiano. O professor de EJA assume um papel importante no desenvolvimento de práticas de leituras que potencializem a ampliação dos repertórios desses estudantes.

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 a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2003, p. 11).

Nessa direção, conforme Freire (1992, p. 85-86), “não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos [...] trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte”. Para o autor, é preciso considerar “sua fala, seu modo contar, de calcular, de seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros”.

Podemos concluir que “[...] a escola pra esses alunos é um espaço de

desabafo. Eu me encontrei demais na EJA. É um aprendizado diferenciado, eles vêm cheios de expectativas [...]” (P4). E, sendo assim, percebemos o quanto as professoras se identificam com as práticas de ensinar e aprender nas salas de aula da EJA.

Na categoria “dificuldades”, as professoras relataram os desafios enfrentados na docência da EJA, incluindo a falta de formações específicas para esse segmento, e também destacaram aspectos como: a desvalorização docente, insegurança e evasão, entre outros.

Sobre o reconhecimento da profissão, temos que:

[...] falta de reconhecimento do professor que atua com a educação de jovens e adultos; [...] até os próprios colegas não reconhecem; falta de recursos (apesar de reconhecer uma melhora) e também de formações específicas para os professores dessa área; estou incluída num grupo, mas é um grupo de 4º e 5º ano, porque eu estou ensinando aos meninos da EJA 2. Então, não tem aquela coisa, e mesmo se eles me colocarem num grupo específico, não vai ser esse olhar, é tudo muito voltado para avaliação externa (ILMA LUNA, 2022).

Tendo em vista que a formação de professores tem sido cada vez mais nuclear na EJA, “não se pode perder de vista que a formação é um momento privilegiado de pensar o trabalho do educador” (BARRETO, 2006, p. 97), articulando as dimensões teóricas e práticas da docência.

A conciliação destes dois aspectos, teoria e prática, só é possível porque toda prática tem uma sustentação teórica, isto é, um conjunto de ideias, valores, preconceitos, certezas e outras representações que fazem o educador agir da forma que age” (BARRETO, 2006, p. 97).

Nesse sentido, é salutar que o professor tenha consciência dos eixos articuladores de sua práxis, de tal modo que a prática docente elucide os seus fundamentos. Ao relatar sobre a docência na EJA, a professora Maria Duarte aponta a insegurança em relação aos seus saberes, considerando o público desse segmento.

[...] a dificuldade é essa, e quando eu cheguei aqui eu cheguei assim com muito receio, “será que eles vão...”, eu fiquei insegura, né, pelo momento, com medo também, assim, de haver essa desistência e eu pensar assim: “será que foi por minha culpa?!”. E a dificuldade maior também foi ensinar essas disciplinas que eu tive que me atualizar estudando pra poder melhorar esse nível, que eu tinha essa dificuldade de trabalhar história, geografia, que é uma disciplina, assim, que requer conhecimentos, requer atualização (MARIA DUARTE, 2022).

Em se tratando do conhecimento disciplinar, ou seja, do domínio de uma determinada área, evidenciamos o saber da docência destacado como conhecimento, que diz respeito às áreas do conhecimento propriamente ditas (PIMENTA, 1999) e que se constituem em saberes fundamentais ao exercício da prática docente, partindo do entendimento de que “[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional [...]” (TARDIF, 2002, p.11).

É interessante pontuar que o saber é sempre permeado por alguém que apresenta determinadas intencionalidades em busca de atingir suas expectativas em relação a algum objeto. Nesse sentido, o saber é sempre relação com alguém ou com alguma situação.

Outra dificuldade apontada foi a questão da ausência nas aulas, bem como a evasão dos educandos nesse segmento de ensino, atribuindo-se a esse fenômeno a necessidade de uma organização metodológica que atenda às suas necessidades de modo que os convide a permanecerem estudando.

[...] a questão da falta, eles faltam muito por conta do trabalho, pelo ativismo em casa, a questão do apoio, que nós não temos tanto apoio, eles não têm apoio, então têm muitas dificuldades, e a questão, assim, também como eles passaram muito tempo sem estudar, então fica difícil você compreender os conteúdos a tão curto prazo [...]” (EDNA FEITOSA, 2022).

“[...] Evasão. Precisamos trabalhar atividades lúdicas pra eles permanecerem na EJA (ÁUREA DE SOUZA, 2022).

Poderíamos nos perguntar: o que está por trás das evasões desses estudantes e das dificuldades encontradas por parte desses sujeitos em relação aos conhecimentos trabalhados em sala de aula? O que esses comportamentos nos apontam? Em que medida essas reflexões retornam para o planejamento dos professores e da gestão escolar? Talvez, pensar essas questões nos espaços de formação continuada dos professores resulte em concepções e práticas capazes de respondê-las efetivamente, bem como às inquietações dos professores, atendendo às necessidades dos educandos.

Nesse caso, tratar da evasão dos educandos da EJA é associá-la a razões multifatoriais, sendo uma característica notável no histórico dessa modalidade de ensino, especialmente porque muitos precisam trabalhar para garantir ou auxiliar a renda da família, salientando o recorte de classe social desses sujeitos.

Vale a pena lembrar com Araújo, Lustosa e Castro (2016, p. 75) que o conceito de evasão “deve ser simples, fácil de operar, porém apresenta complexidade para abarcar a realidade concreta, isto é, deve ser funcional, pois existem várias formas do aluno se evadir”.

A taxa de evasão escolar brasileira no âmbito da EJA expressa um contexto de preocupação quanto à permanência dos educandos que se inserem nessa modalidade de ensino. Com o índice de evasão de 73%, em que 37% se dão por incompatibilidade de horário e 29% por desinteresse e baixa qualidade da oferta⁹, denuncia-se uma realidade de inadequação da oferta desse ensino, exigindo novos modos de organização, de acordo com a realidade do seu público-alvo.

Pensar nesse cenário nos remete a Souza e Mota (2007), pautadas no pensamento de Boudieu (1983), quando refletem acerca de uma compreensão de que a história pessoal desses indivíduos e o seu processo de formação são implicados pelo *habitus* construído nesse grupo por meio das influências histórico-culturais que atravessam sua identidade.

4.3 Tema 3 – Formação continuada na EJA

No tema “Formação continuada na EJA”, a categoria “limites e possibilidades” apresentou algumas reflexões em torno do lugar da formação continuada dos professores, em que reconheceram que existem algumas ações nas quais os docentes da EJA participam, no entanto não são direcionadas para esse segmento, tornando esses momentos como pontos de partida para adaptações curriculares.

[...] É fundamental [...] Porque nós não somos treinados para estar trabalhando no NEJA, não somos porque a gente tem a base do ensino fundamental, muitas vezes os PCNs têm alguma coisa assim, mas não é voltado pra isso, e mesmo que tenha, não existe a formação específica pra essa categoria [...] é de grande importância que a gente tenha esse acompanhamento porque ainda somos perdidos, de certa forma (ILMA LUNA, 2022).

As professoras partem do princípio de que é extremamente necessário haver uma formação específica para a EJA, a fim de responder às questões suscitadas na prática aqui compreendida na perspectiva da sua epistemologia, da valorização da

9 INEP (2022).

prática profissional como um momento de reflexão, problematização e de elaboração de conhecimento (SCHÖN, 1990), conferindo sentido aos espaços formativos à medida que podem fundamentar a ação docente, à luz da realidade vivenciada por esses professores.

A formação docente na esfera da EJA tem integrado as preocupações de pesquisadores da área, a exemplo da reflexão estabelecida por Haddad e Di Pierro (1994):

[...] em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da educação de jovens e adultos; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes (HADDAD, DI PIERRO, 1994, p. 15).

Ao refletirem sobre suas experiências de formação e sobre sua prática em sala de aula com jovens e adultos, as narrativas das professoras Maria Duarte e Edna Feitosa retratam o esforço individual de cada uma para mobilizar recursos metodológicos adequados à sua atuação juntos aos educandos:

[...] Faz-se necessário, porque a gente se sente...claro que, como a gente, pela experiência de professor, de participar de formações, a gente vai aproveitando as coisas boas que ficaram na nossa prática e vamos trabalhando com eles, mas não é aquela coisa que você sente assim “será que isso aqui é realmente para a EJA? Será que estou fazendo o que é certo?”. [...] então, assim, isso é assim de suma necessidade porque o professor vai se sentir mais seguro, ele vai trabalhar mais consciente; [...] “Será que esse material é essencial pra essas turmas que nós tamos trabalhando?! Como dividir essas turmas pra eles terem o melhor nível de aprendizagem?”. Então, assim, é de suma importância essas formações para o professor da EJA (MARIA DUARTE, 2022).

[...] defendo a formação continuada em todos os campos da educação, todo professor necessita de uma formação continuada, até porque, como diz a música “nós somos eternos aprendizes”, então essa troca de experiências com o colega, a questão realmente de você, a pessoa que for passar uma formação continuada ou transmitir, sempre traz algo novo, a sugestão de um livro, sugestão de uma atividade, então assim, eu defendo muito, eu acredito muito no professor que fica sempre sendo atualizado; a gente precisa ler, precisa rever os conteúdos, precisa rever a questão dos jogos, tentar estimular, tentar renovar as nossas práticas e as nossas metodologias (EDNA FEITOSA, 2022).

Reconhecer a EJA como campo específico de atuação, implica considerar que seu modo de organização se difere do ensino regular, com características

peculiares de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

É importante que os docentes desta modalidade tenham uma consciência plural, para que não tentem utilizar os mesmos pressupostos do ensino regular na EJA, para que, de fato, percebam as especificidades dos educandos. E, com isso, reflitam sobre as suas práticas educativas. Para tanto, é preciso repensar a formação dos professores da EJA. Sabe-se que grande parte dos educadores não possui formação específica, ou seja, não estão habilitados a ensinar para o público adulto (NOBRE, 2013, p. 10).

Outra questão interessante se trata do reconhecimento de que tanto os educandos quanto os docentes são sujeitos que aprendem constantemente e, nessa condição, a sala de aula se torna um espaço privilegiado de formação não só para os estudantes, mas também para os professores.

Nas narrativas docentes em torno do real contexto de formação docente no âmbito do serviço, permanece em evidência as formações generalizadas, com algumas contribuições para adaptação de atividades curriculares na EJA.

[...] só participei de um na semana pedagógica, mas foi assim, foi numa turma como eu tava na EJA 2, numa turma de 4º e 5º ano, inclusive eu ainda tenho grupo no celular, foi *online*, e assim, a didática que era aplicada lá os jogos são coisas que não chamam atenção; [...] a contribuição que essa formação continuada daria é um suporte ao professor, porque a gente fica louco procurando e você vai pra um livro de ensino fundamental e, muitas vezes, você não encontra, não encontra aquela, vamos dizer, aquela determinada metodologia, aquela determinada atividade que vá de encontro à necessidade do seu aluno, você tem que montar, então você sabe que vida de professor é corrida, você não tem como tá montando aquilo dali, fazendo apostila (ILMA LUNA, 2022).

Observamos que quando temos limites numa política de formação docente, alguns professores se organizam isoladamente para suprir suas lacunas: “[...] desde 2018 que eu estou fora, assim, dessas formações; por isso que eu já me senti um pouco nessa necessidade de melhorar meus conhecimentos através do estudo e pesquisa” (MARIA DUARTE, 2022). Outra professora, na mesma perspectiva, relata:

[...] aqui no município acontece assim, tem os encontros, por exemplo, de língua portuguesa, então a gente participa, mas não tem uma especial para EJA, a gente participa nas formações de língua portuguesa, das formações do PAIC e tudo, muito interessantes, muitas sugestões de livros e que a gente tenta adaptar à realidade da sala de aula (EDNA FEITOSA, 2022).

O relato da professora evidencia que a formação continuada em serviço ocorre de forma generalizada, o que requer um esforço de adaptação das atividades

ao público da EJA.

No campo da formação docente, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), ao tratar sobre a formação permanente de seus professores, destaca a importância de se atentar às diferentes modalidades de ensino, entre elas a EJA, o que garante pensar a oferta de uma formação continuada em consonância com as exigências dos jovens, adultos e idosos que se matriculam na EJA.

De acordo com a SEDUC, a formação continuada para os educadores que trabalham com a EJA se constitui como uma ação para a qualificação da oferta dessa modalidade de ensino, em que estruturaram dois cursos de aperfeiçoamento profissional, disponibilizados em Ambiente Virtual de Aprendizagem do Centro de Educação à Distância (AVACED) e por meio da metodologia do Projeto e-Jovem.

Diante do exposto, percebemos a iniciativa do Estado na oferta de uma formação voltada para a docência na EJA no sistema estadual de ensino e defendemos que essa prática deve ser incorporada aos professores de EJA da rede municipal. Assentimos com Dantas (2012, p. 151), que “vem reforçando a necessidade de uma formação específica para os educadores da EJA, justamente por levar em consideração as especificidades desta modalidade educativa, sobretudo as características dos sujeitos aprendentes”.

Por isso, concordamos com Freire (2002), que na formação permanente dos professores ocorre o momento fundamental da reflexão crítica sobre a prática, possibilitando a contextualização das formações às práticas docentes. Percebemos na fala das professoras investigadas a consciência da especificidade da sua atuação e o comprometimento com uma ação pedagógica pautada no perfil dos educandos da EJA.

Desse modo, a prática consciente de sua fundamentação revela que “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática” (FREIRE, 2002, p. 22), ao mesmo tempo em que elucida o fazer docente em permanente processo de reconstrução.

Em se tratando de como deveria ser a formação continuada do município, reside a necessidade e o desejo de que a formação continuada de docentes seja cada vez mais próxima da realidade dos seus territórios, a partir da premissa de articulação teórico-prática da docência, considerando os saberes acumulados ao longo da trajetória dos professores.

As professoras entrevistadas reconhecem as iniciativas do município em

relação às ações de formação e o interesse em envolvê-las nesse processo, ressaltando as aprendizagens possíveis e a oportunidade de se colocarem a partir do lugar de fala de quem atua na EJA: “[...]. Esse ano, o município ofertou uma formação com os professores do ensino regular. Tem momentos que não cabem a gente, mas, de qualquer modo, já é um passo, [...] vamos adaptando as atividades para a EJA (ÁUREA DE SOUZA, 2022).

Reconhecendo as ações ofertadas pelo município, as professoras relatam a necessidade de um olhar voltado para o trabalho com a EJA, atentando-se para um acompanhamento sistematizado por parte de uma equipe específica direcionada à EJA.

[...] que ela fosse contínua, que ela tivesse esse acompanhamento e didáticas, maneiras, metodologias de como você trabalhar, sugestão de atividades que não tem, de jeito nenhum. Difícil você encontrar, encontra nos livros da EJA, mas, muitas vezes, se numa sala de aula você tem uma sala heterogênea, imagine na EJA. Que fosse criado um grupo e esse grupo, talvez, tivesse assim dentro de uma secretaria, eu não sei. Mas como que isso poderia chegar sempre aqui, com o professor, esse trabalho voltado? Porque nós temos acompanhamento, mas não tão voltado às atividades, não tão voltados pra EJA, e que os professores sempre pudessem ter essa troca de experiência, estilo a formação que você vem fazendo com a gente, né, porque você traz um tema e a gente vai expondo, então, que isso pudesse acontecer e tudo isso que a gente aprendesse pudesse ser aplicado na sala de aula, até mesmo que um trabalho de aluno, levava alguma coisa, trazia pra formação, eles gostam muito quando é culminância (ILMA LUNA, 2022).

[...] Muito bom, pra você ter propriedade assim pra falar. EJA; às vezes, a gente já tinha até dificuldade de falar sobre ele..., não, falava o diretor ou o coordenador, porque às vezes a gente... eu ficava até assim “será que eu vou passar alguma informação que não está precisa pra eles?!”. Depois, a gente foi adquirindo conhecimento pra trabalhar, pra se apropriar daquilo dali que você vai falar realmente (MARIA DUARTE, 2022).

[...] nós precisaríamos, também, de um momento com professores que ensinam a educação de jovens e adultos, porque a gente precisaria falar a mesma língua, tipo falar as mesmas dificuldades, porque, talvez, uma dificuldade que eu tenha não é a mesma que um aluno do 6º ano tem; que a professora do 6º ano tenha, a maneira como ela trabalha a leitura para uma turma de 6º ano não vai dar, talvez não dê para eu adequar à turma da EJA, mas assim, as formações daqui são muito bem aplicadas, muito bem repassadas, elas são acompanhadas por uma formadora da CREDE 16 também, as próprias formadoras daqui assistem com uma formadora da CREDE 16 e aí repassam para as formadoras daqui do município e a formadora do município repassa para a gente, que somos professores do 6º ao 9º ano. E eu considero excelente, tem sugestões que dá pra você colocar em prática (EDNA FEITOSA, 2022).

Ao se reportarem à formação docente, privilegiando os espaços de socialização de experiências entre os pares, as professoras relatam a falta que esse espaço provoca nos desafios vivenciados cotidianamente na sala de aula, causando

uma certa insegurança em falar sobre a EJA, como também suscita uma inquietação em torno da própria atuação e das metodologias adotadas.

A oferta da formação continuada dos professores da EJA integrada à formação docente do ensino regular carece de dispositivos fundamentais para o exercício da prática pedagógica e distancia-se do que traz o Parecer n.º 11/2000 da Câmara de Educação Básica (CEB), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA:

[...] o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer [...] (BRASIL, 2000, p. 56).

Assim, formar professores para atuar na EJA não é uma tarefa simples, sobretudo se considerarmos a situação adversa que vivenciam esses profissionais, já que, geralmente, atuam no ensino noturno, muitas vezes sendo o terceiro expediente de trabalho, além de não possuírem uma formação direcionada para essa atuação.

Como se não bastasse, ainda têm que justificar a relevância do seu trabalho, tendo em vista a desvalorização desse profissional que exerce a docência na EJA. Portanto, pensar a formação continuada de docentes da EJA implica considerar esses contextos e suas especificidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo desta pesquisa em compreender a relação existente entre a formação continuada e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da EJA, a partir da experiência das narrativas docentes do município de Jucás-Ceará, evidenciamos que a formação continuada de professores requer necessidades específicas quando se trata da atuação desses profissionais com o público da EJA.

Partindo do entendimento de que os espaços de formação docente devem privilegiar a partilha de experiências e saberes dos educadores como espaços formativos e produtores de conhecimento, torna-se necessário que os docentes tenham consciência do papel formador do ambiente e do grupo no processo de constituição da docência, em permanente construção. Para tanto, o sistema de ensino assume um papel crucial na oferta de um programa de formação continuada adequado aos professores da EJA.

As discussões amparadas no referencial teórico consultado evidenciaram a necessidade de articulação entre a teoria e a prática numa perspectiva de priorização de oferta de formação continuada específica e adequada para os professores da EJA, uma vez que, do ponto de vista legal, ela passa a integrar a educação básica como modalidade de ensino somente na atual LDBEN e, como tal, requer investimento na formação dos profissionais que nela atuam.

As narrativas das professoras que participaram da nossa pesquisa ratificaram essa afirmativa, traduzindo as necessidades relativas à prática docente, à gestão da sala de aula, ao currículo e à formação continuada, sendo esta uma necessidade emergente para a categoria.

Essa constatação aponta para a urgência da instituição de um programa de formação continuada aos docentes e demais profissionais da EJA, respeitando as especificidades reconhecidas nos parâmetros legais direcionados a essa modalidade de ensino.

A institucionalização da EJA garante ao sistema de ensino a oferta dessa política de educação de modo abrangente, tendo em vista que o município dispõe de uma infraestrutura adequada na sede, merenda escolar, biblioteca e docentes comprometidos com sua atuação, carecendo de ações sistemáticas de formação no âmbito da EJA.

Nesse sentido, as docentes destacaram as ações de formação que já ocorrem no município, sinalizando o desejo de uma maior aproximação das realidades encontradas na EJA, a fim de que contribuam para a compreensão dos aportes teórico-metodológicos dessa modalidade de ensino.

A pesquisa possibilitou a reflexão acerca de algumas alternativas de parceria para atuar no campo da formação continuada. Desse modo, propomos a realização de formação permanente de professores da EJA em conjunto com as universidades e demais instituições que atuem nesse campo e que possam estabelecer um programa sólido e contextualizado. Outra discussão se deu em relação à criação de um espaço/fórum regional de discussão da política pública de EJA envolvendo os atores que atuam nesse segmento.

Além disso, suscita novas possibilidades de investigação, entre as quais podemos citar algumas questões: como pensar a oferta sistemática de formação continuada de professores da EJA? Em que medida esses professores são reconhecidos como profissionais que carecem de valorização e investimento no tocante à carreira e à profissão? Qual a relação entre a evasão dos educandos da EJA e o modo de organização e funcionamento dessa modalidade de ensino?

Ressaltamos que, neste percurso investigativo, corroborou-se a necessidade de investigar a problemática apresentada em torno da formação continuada e suas contribuições para os professores da EJA, entendendo que os achados desta pesquisa não esgotam as demandas apresentadas, suscitando possibilidades de novas pesquisas no propósito de evidenciar a necessidade de ações sólidas de formação continuada desses docentes.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Educação e Destacados Educadores Rio-grandenses: características universais em docentes. **Educação**, Porto Alegre, n. 46, p. 7-26, 2002.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Destacados educadores brasileiros: suas histórias, nossa história**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.
- ALCOFORADO, Luís Medeiros. Reconhecimento, validação e certificação de saberes experienciais: desafios para a formação continuada e as relações de trabalho. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n.3, p. 13-30, set-dez, 2014.
- ALVES, Francione Charapa. **A pesquisa como instrumento de formação docente**. 20211. 218f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.
- ALVES, Rejane de Oliveira; MUNIZ, Cristiano Alberto. **Inéditos-viáveis na formação continuada de educadoras matemáticas**. **Ciências da Educação**, Bauru, v. 25, n. 1, p. 75-92, 2019.
- AMORIM, Antonio; DUQUES, Maria Luiza Ferreira. **Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente**. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 228-239, maio-ago. 2017.
- ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)** Brasília: MEC: INEP: COMPED, 2002.
- ARAÚJO, Djferson S. Jucas. **Blog de Jucás–Ceará**. Jucas, 20 de julho de 2020.
- ARMANDINHO. **Centenário Paulo Freire**. Facebook. 16 set. 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/4677736032271666/?type=3> Acesso: 28 jul. 2022.
- ARAUJO, A. S.; LUSTOSA, N. N. S.; CASTRO, N. N. Evasão escolar: um estudo da evolução do abandono escolar em uma escola da rede pública estadual em Macapá –AP. **Revista Científica de Educação**, Inhumas, v. 1, n. 1, p. 74-85, dez. 2016.
- ARMANDINHO. **Centenário Paulo Freire**. Facebook. 19 set. 2021. Disponível em: https://m.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/4688807397831196/?type=3&source=48&__tn__=EH-R. Acesso: 27 jul. 2022.
- ARMANDINHO. **Centenário Paulo Freire**. Facebook. 4 jan. 2022. Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/5050576141654318>. Acesso: 27 jul. 2022.
- ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.
- ARROYO, Miguel. **Educação de jovens adultos: um campo de direitos e de**

responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.19-50.

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED. **GT 18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas**. 2020. <https://anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt18-educacao-de-pessoas-jovens-e-adultas>. Acesso em: 30 ago. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Posição da ANPEd sobre texto referência - DCN e BNCC para formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica**. 2019. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/posicao_da_anped_sobre_o_texto_referencia_-_diretrizes_curriculares_nacionais_e_base_nacional_comum_para_a_formacao_inicial_e_continuada_de_professores_da_educ.pdf. Acesso em: 09 set. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 11. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARRETO, Vera. Formação Permanente e Continuada. In: SOARES, L. J. G. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 93-101.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução do CNE/CP de nº 01/99. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, de 30 de setembro de 1999, Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Brasília: Ministério da Educação, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância**. Brasília: Ministério da Educação, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 de novembro de 1996, p. 27.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providência. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, de 10 de janeiro de 2001, Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB 11/2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, de 9 de junho 2000, Seção 1e, p. 15.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Relatório do Seminário de Meio Termo - Área de Ensino**. Brasília: Brasília, 2019.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CÂMERA, Rosana Hoffman. **Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações**. Brasília: UNB, 2013.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção Docência em formação: saberes pedagógicos).

CLANDININ D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiências e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EdUFU, 2011.

COMERLATO, Denise Maria. Formação de professores em EJA. In: SANT'ANNA, Sita Mara Lopes (Org.). **Aprendendo com Jovens e Adultos**. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores**. Cortez: São Paulo, 2002.

COUTINHO, Suzana Andréia Santos; MORAES, Lélia Cristina Silveira de. A formação continuada de professores que atuam no PROEJA: ouvindo os sujeitos envolvidos. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 07, n. 12, p. 65-82, jan./jun. 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e pesquisa**, v. 39, p. 609-626, 2013.

DANTAS, T. Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 147-162, 2012.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira *et al.* Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, p. 826-849, 2011.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo projeto. São Paulo: Paulinas, 2008.

DEMO, Pedro. Qualidade da educação: tentativa de definir conceitos e critérios de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 1, n. 2, p. 11-26, 1990.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a definição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, 2005.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. **A educação de jovens e adultos no Brasil: Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

EDUCAÇÃO, Secretaria Municipal de. Prefeitura Municipal de Jucás–Ceará. Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA). **Projeto Político Pedagógico – PPP**. Jucás–Ceará, 2021.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, 2002.

FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. **Proposição de um constructo para análise da cultura de devoção nas empresas familiares e visionárias**. 2003. Tese (Doutorado em Administração)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

FRANCO, M. A. S. Formação continuada de/para/com docentes: para quê? Para quem? In: IMBERNÓN, F.; SHIGUNOV NETO, Alexandre e Fortunato, Ivan (Org.).

Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 40. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **A Importância Do Ato De Ler.** Autores Associados: Cortez, São Paulo, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes Necessários à prática educativa.** 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 21. ed. São Paulo. Editora Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GALIAZZI, M. C. MORAES, R. **Análise Textual Discursiva.** 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

GARCIA, C. M. A identidade docente: constantes desafios. **Formação Docente,** Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Portugal: Porto, 1999.

GATTI, B. A. Pesquisa em educação e formação de professores. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar.** Curitiba: Champagnat, 2010. p. 117-134.

GATTI, B. A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRÉ. M. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores.** São Paulo: Papirus, 2016. p. 35-48.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GAUTHIER, Jacques. O que é pesquisar-entre Deleuze-Guattari e o candomblé, pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência. **Educação & Sociedade,** v. 20, p. 13-33, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas: 2008.
HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos.

Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 108-194, 2000.

GOMES, Delarim Martins; SILVA, Maria Urbana da. Educação de Jovens e Adultos e Economia Solidária. **Revista REAMEC**, Cuiabá -MT, v. 1, n. 5, 2016.

GOMES, Fabrícia Cristina; BRITO, Gláucia da Silva. Formação Continuada em Ambiente Virtual de Aprendizagem: elementos da experiência de professores da Educação de Jovens e Adultos. **Revista: EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, Dourados, v. 3, n. 4, 2015.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC/SEF, 1994. (Série institucional; volume 08).

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco *et al.* (Org.). **Formação permanente de professores**: experiências iberoamericanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo escolar**. 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/ptbr/search?SearchableText=%20Censo%20Escolar>>. Acesso em: 04 jul. 2022.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Educação, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 413-438, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento**: destinos socioculturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; MENNA-BARRETO, M. H. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: Edipucrs, 2006.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p. 90-113.

LANEVE, Cosimo. **Per una teoria della didattica**. Brescia: Ed. La Scuola, 1993.
LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão Escolar Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. 188f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2007.

MARIN, A. J. **Educação continuada**: introdução a uma análise de termos e concepções. São Paulo: Papyrus, 1995.

MELLO, Dilma Maria de. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências**: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras. 2004. 225 f. Tese (Doutorado em Lingüística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

MOITA, M. C. **Percursos de Formação e de Trans-Formação**. In: NÓVOA, A Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, 1995.

MOURA, Tânia Maria de Melo. A prática pedagógica dos alfabetizadores de **jovens e adultos: uma contribuição de Paulo Freire, Emilia Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MOURA, J. B. de; FERREIRA, M. S. **A criação do Fórum de Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. 2015. Disponível em: <https://eheco2015.files.wordpress.com/2015/09/a-criac3a7c3a3o-do-fc3b3rum-educac3a7c3a3o-de-jovens-e-adultos-no-brasil.pdf>. Acesso em: 20 de set. 20120.

NOBRE, Eliacy dos Santos Saboya. **A docência na educação de jovens e adultos: especificidades e emancipação**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 2., SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 4., 23-26 set. 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2013. p. 7647-7663.

NOSELLA, Paolo. **A formação do Educador e do Professor: esboço histórico** In: PIERSON, Alice Helena C.; SOUZA, Maria Helena A. O. (Orgs.). Formação de professores na UFSCar, São Carlos: EdUFSCar, 2010.
NÓVOA, A. (Org.). **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2009.

NÓVOA, António. **Concepções e práticas da formação contínua de professores**. In: _____. (Org.). Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António. **Histoire & Comparaison: essais sur l'éducation**. Lisboa: Educa, 1998.

NÓVOA, António. **Professores - Imagens do futuro Presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, J. E. B. M. **A motivação ética no processo de ensino/aprendizagem na formação de professores do ensino fundamental**. 2008. 254f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

PAIVA, Jane. *et al.* **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996- 2004**. Brasília: UNESCO/MEC, 2004.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n.1, p. 369-386, 2011.

PASSOS, Joana Célia. Professores na Educação de Jovens e Adultos: Inserção, precarização e formação continuada. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 47, p. 273-288, set./dez. 2018.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G. **Educação, Pedagogia e Didática**. In: _____. Pedagogia, ciência da educação? São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. Lucena. **Os (des)caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o programa de iniciação à docência: duas faces da mesma moeda?** In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38, 2017.

CEARÁ. Secretaria de Educação Governo do Estado do. Portal do Governo do Estado do Ceará. **Coordenadoria do Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem Diversidade e Inclusão Educacional**. 2022. Disponível em <https://www.seduc.ce.gov.br/educacao-de-jovens-e-adultos-eja/> Acesso em: 17 jan. 2023.

CEARÁ. Secretaria de Educação Governo do Estado do. Portal do Governo do Estado do Ceará. **Coordenadoria Estadual de Formação Docente**. 2022. Disponível em <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/institucional/> Acesso em: 14. Jan. 2023.

RIBEIRO, Ana de Almeida (Org.). **Estudos e práticas em EJA: Ampliando olhares**. Rio de Janeiro: Caetés, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, 2009.

SCHERER, Renata Porcher. Modos de constituição da docência brasileira: tradicionalismo, competência e boas práticas. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 175, 2020.

SCHON, Donald. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da. **Sentidos da profissão docente: estudo comparado acerca de sentidos da profissão do ensino primário, envolvendo Santa Catarina, São Paulo e Portugal na virada do século XIX para o século XX**. 2004. 322f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, USP, 2004.

SILVA, Maria do Carmo Lobato; PEREZ CAMPOS, Juliane Ap de Paula. Formação de professores para inclusão escolar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos: análise de pesquisas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 3, p. 1154-1167, 2018.

SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues; SOARES, Leôncio. Educação de Jovens e Adultos na esfera municipal de Minas Gerais. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 47, e227768, 2021.

SLONGO, I. I. P. **A produção acadêmica em ensino de biologia: um estudo a partir de teses e dissertações**. Florianópolis: UFSC, 2004.

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, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, v. 32, p. 251-268, 2016.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. **Alfabetização Brasília**: MEC: Inep, 2000.

SOARES, Leôncio José Gomes; SIMÕES, Fernanda Maurício. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 25-39, 2005.

SOARES, Leôncio; SOARES, Rafaela. O reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas/Education*. **Policy Analysis Archives, Tempe City**, v. 22, n. 66, p. 1-21, 2014.

SOUZA, Carla da Mota; BASTOS, Jesus de Alvarenga; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Políticas educacionais de formação continuada e valorização dos docentes do Programa de Educação de Jovens e Adultos: análise das ações SME/GEJA-RJ, face ao PNE (2014-2018). **Revista Exitus**, v. 10, 2020

SOUZA, E. C. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2006.

SOUZA, J. F.; MOTA, K. M. S. O silêncio é de ouro e a palavra é de prata? Considerações acerca do espaço da oralidade em educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro**, v. 12, n. 36, p. 505-551, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

TOSCHIE, Iolanda. **Políticas Públicas de Educação de Adultos**. São Paulo: UNESP, 1996.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. In: SOARES, Leôncio José Gomes *et al.* (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 60-77.

APÊNDICES



APÊNDICE A - INSTRUMENTAL DA ENTREVISTA NARRATIVA

1 PASSOS INICIAIS

- 1.1. Recepção: apresentação pessoal, informações sobre a pesquisa.
- 1.2. Esclarecimento sobre a técnica utilizada: entrevista narrativa.
- 1.3. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (leitura e assinatura).
- 1.4. Autorização para gravação.

2 QUESTÕES NORTEADORAS PARA A ENTREVISTA NARRATIVA

2.1 Ser professor

Ao refletir e escrever sobre si, os professores devem saber analisar-se (NÓVOA, 2002), além de entender que os saberes que construímos na trajetória de nossas vidas são heterogêneos, contextualizados e envolvem aprendizados de natureza diversa (TARDIF, 2002). Esse momento é especialmente seu, fique à vontade para falar sobre si.

QUESTÕES NORTEADORAS: narre como você se tornou professor(a) (motivações e experiências). Que aspectos atravessaram sua formação acadêmica para atuar na docência? Qual a relação entre os saberes e as práticas docentes?

2.2 Docência na EJA

“Ser professor exige compromisso ético, político e pedagógico. A constituição da docência se dá implicada em contextos históricos e socioculturais diversos e esse processo ocorre permanentemente. [...] por isso mesmo em permanente busca, indagador, curioso em torno de si e de si no e com o mundo e com os outros; porque histórico, preocupado sempre com o amanhã, não se achasse, como condição necessária para estar sendo, inserido, ingênua ou criticamente, num incessante

processo de formação” (FREIRE, 1993, p. 19).

QUESTÕES NORTEADORAS: como se tornou professor(a) de educação de jovens e adultos? Que experiências marcam a docência na EJA? O que um(a) professor(a) de EJA precisa saber? Quais as dificuldades enfrentadas na prática? E quais são os pontos positivos de ser professor(a) dessa modalidade?

2.3 Formação continuada na EJA

“[...] é preciso dialogar teoricamente com os professores, mas a partir das práticas que eles vivenciam, refletindo sobre a natureza e as características das experiências que eles vivem. [...] entender que a base da formação continuada é a de que o professor tem um fazer diverso e, por isso, não pode admitir uma oferta de curso de formação continuada que tenha uma formatação a priori [...]” (Transcrição de fala feita no III Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos) (MACHADO *apud* PORCARO, 2011, p. 51).

QUESTÕES NORTEADORAS: qual a importância da formação continuada para a prática docente na EJA? Como acontece a formação continuada de professores no município? Em que medida a formação continuada leva em consideração a vida, a formação, os saberes e o protagonismo dos professores? Pra você, como deve ser a formação continuada na EJA? Quais os limites e as possibilidades da formação continuada de professores da educação de jovens e adultos?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Maria Elizângela da Penha, RG: 3282933-98, discente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri–URCA , estou realizando a pesquisa intitulada “**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA**”, que tem como objetivo geral: compreender a relação existente entre a formação continuada e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores do município de Jucás-Ceará, no contexto da educação de jovens e adultos. E objetivos específicos: conhecer a legislação que fundamenta a formação de professores de EJA no Brasil; analisar as principais concepções teóricas de formação continuada de professores e suas contribuições para a EJA no Brasil; conhecer o processo formativo de professores da EJA do município de Jucás-Ceará; perceber como se concretiza a formação continuada de professores de EJA na sua prática cotidiana; identificar os limites e as possibilidades enfrentadas pelos professores da EJA no que concerne à relação entre formação continuada e prática. Para isso, estou desenvolvendo um estudo que consta das seguintes etapas: estudo bibliográfico, entrevista narrativa e posterior análise textual discursiva, realização do Produto Educacional “Ciclo formativo para professores de EJA”.

Por essa razão, o(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa. Sua participação consistirá em participar através do *Google Meet* de ENTREVISTA NARRATIVA, a qual será gravada, com data e horário previamente agendados, de acordo com a disponibilidade do participante. Na ocasião, abordaremos aspectos de sua formação continuada (experiências, motivações e contribuições para a docência); a escolha pela profissão docente (como se tornou docente e como se constituiu docente da EJA; dificuldades e possibilidades encontradas no exercício da profissão; saberes necessários à docência na EJA; a docência e sua ação (trans)formadora. Como método alternativo, o(a) Sr.(a) poderá optar pela gravação das informações solicitadas via celular ou computador. O(s) procedimento(s) utilizado(s) na pesquisa narrativa poderá(ão) trazer algum desconforto do tipo recordações dos anos vivenciados no curso de graduação e no exercício da profissão, saudosismo ao recordar professores, colegas de trabalho, alunos ou lembranças dos anos iniciais no trabalho docente. O tipo de procedimento apresenta um risco MÍNIMO, que será reduzido mediante a escuta ativa e

acolhedora, em que o entrevistado responderá com o tempo necessário e respeitando os itens que não estiverem em condições de emitir as informações solicitadas.

Nos casos em que os procedimentos utilizados no estudo tragam algum desconforto, ou seja, detectadas alterações que necessitem de assistência imediata ou tardia, eu, MARIA ELIZÂNGELA DA PENHA, serei a responsável pelo encaminhamento à gestão imediata do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do município de Jucás-Ceará. Os benefícios esperados com o presente estudo consistem em colaborar no processo de compreensão da necessidade de uma investigação que permita entender, de modo mais sistematizado, quais são as reais contribuições da formação continuada de professores para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, no campo da educação de jovens e adultos. Teremos, ainda, como produto educacional um ciclo formativo para professores de EJA, contendo uma mesa redonda sobre docência e prática na EJA, que será disponibilizada para os professores da rede municipal que atuam nessa modalidade de ensino e demais interessados, podendo subsidiar as atividades docentes desse segmento.

Todas as informações que o(a) Sr.(a) nos fornecer serão utilizadas somente para esta pesquisa. Suas(seus) respostas, dados pessoais, etc., serão confidenciais e seu nome não aparecerá nos(as) questionários, gravações, fichas de avaliação, etc., e nem quando os resultados forem apresentados. A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Caso o(a) Sr.(a) aceite participar, não receberá nenhuma compensação financeira. Também não terá qualquer prejuízo se não aceitar ou se desistir após ter iniciado a presente pesquisa.

Se tiver alguma dúvida a respeito dos objetivos e/ou dos métodos utilizados na pesquisa, pode procurar MARIA ELIZÂNGELA DA PENHA e FRANCIONE CHARAPA ALVES, endereço para contato: Av. Agenor Araújo, 162, Bairro Flores, Iguatu-Ceará, Telefone: (88) 9 9688- 1264, e-mail: elizpenha1712@gmail.com, nos seguintes horários: das 8:00 às 12:00, das 14:00 às 19:00. Se desejar obter informações sobre os seus direitos e os aspectos éticos envolvidos na pesquisa, poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da Universidade Regional do Cariri, localizado na Rua Coronel Antonio Luiz, 1161, 1º andar, Bairro Pimenta, CEP 63.105-000, telefone (88) 3102.1212 ramal 2424, Crato-CE.

Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em participar, deverá preencher e assinar

o Termo de Consentimento Pós-Esclarecido que se segue e receberá uma cópia deste termo.

Iguatu, 28 de junho de 2022.

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisado

TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr. (a)_____, portador(a) da cédula de identidade_____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa. E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Iguatu, 28 de junho de 2022.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

			<p>Barbosa, quem terminava ficava apto a ensinar história e geografia [...] Fiz pedagogia e foi um curso bom, depois fiz letras. Fiz especialização em Língua Portuguesa na FECLI e outros cursos, fiz curso de gestão, sempre a gente participa de capacitação” (EDNA FEITOSA).</p> <p>“[...] Fiz o pedagógico, depois fiz pedagogia, estou fazendo uma pós-graduação em inclusão [...]” (ÁUREA DE SOUZA).</p>
Ser professor na EJA	Docência na EJA	Trajetória docente e práticas na EJA; O que um professor de EJA precisa saber	<p>“[...] foi oferecida uma turma de EJA à noite e a pessoa não veio, “são aqueles que são fora de faixa e tudo” [...] aceleração – eles juntaram as turmas, né, mas já era uma alfabetização para jovens e adultos. Não tinha nenhuma formação para isso, aplicava a mesma metodologia que ensinava no ensino fundamental normal; [...] O professor de EJA precisa saber acolher, o acolhimento é tudo, né, porque se eles não encontram nesse espaço de acolhimento, até mesmo pra que o jovem e adulto que chega” (ILMA LUNA).</p> <p>“[...] ficava muito próximo assim do diretor do NEJA, ele me convidou pra trabalhar aqui na EJA, eu disse “meu Deus!”. Mas aí eu peguei umas disciplinas que também era história, geografia e como você vem de um ensino fundamental menor, eu tinha que estudar, foi uma experiência maravilhosa! [...] trabalhar com jovens e adultos na EJA é recomeçar tudo de novo, né, uma experiência nova, mesmo a gente tendo esse trabalho todo já como professor, mas é um novo trabalho, né, uma nova experiência, um novo saber que você tem que adquirir pra trabalhar com esses alunos, né, cada dia você tem que adquirir assim uma metodologia pra trabalhar com eles pra que aquilo também não sufoque eles também de conteúdos, mas que seja uma aprendizagem agradável pra eles, mesmo eles fazendo seus relatos de experiências, mas a gente também não pode esquecer o conteúdo de trabalhar com eles, né?” (MARIA DUARTE).</p> <p>“[...] poderia até citar que é um xodó né (risos), que você entra meio tímida e você encontra um leque de desafios, e</p>

	<p>Experiências marcantes na EJA</p>	<p>Marcas positivas na sala de aula com jovens e adultos</p>	<p>como eu gosto muito de desafios, cada ano eu me apaixono mais pela educação de jovens e adultos. [...] vejo a necessidade de ter um olhar mais profundo, mais aguçado para a educação de jovens e adultos. Precisa muito olhar para essas pessoas acreditando, acreditando que pode ser diferente, que elas não estão à margem da sociedade não, elas devem e podem se sentir atuantes, a chave da educação de jovens e adultos é dar mais apoio aos alunos da educação de jovens e adultos, como também aos professores no geral, né?! [...] o professor de EJA ele é diferenciado porque não é aquele professor só preocupado com os conteúdos, ele é mais preocupado em estimular, em incentivar e fazer com que aquela pessoa acredite em si mesmo; [...] você precisa ter toda uma metodologia, você precisa selecionar realmente quais são os conteúdos necessários, então tem todo um trabalho assim nesse sentido pra você realmente, os conteúdos serem realmente aqueles que eles vão utilizar no dia a dia e até que tenha sentido, porque não é todos os conteúdos que faz com que eles tenham interesse, tenham vontade” (EDNA FEITOSA).</p> <p>“[...] Todo professor devia passar pela EJA. Na minha experiência, fui professora do ensino regular de escolas públicas e privadas, já estive na gestão escolar, mas teve uma hora que queria mesmo era a sala de aula e a EJA me fez valorizar mais a vida [...]” (ÁUREA DE SOUZA).</p> <p>“[...] deles aprenderem a ler (se referindo aos alunos). Foi assim muito lindo ver a transformação dessa turma, eu entrei com eles na EJA 1 e eles foram EJA 2, EJA 3 e EJA 4 [...] muitos deles foram para o ensino médio porque já tem EJA no ensino médio; [...] muitas vezes eu tenho alunos que já passaram faz tempo e encontrei nas redes sociais e eles dizendo ‘professora eu lembro quando você sentava comigo e me aconselhava, hoje eu sou uma pessoa na vida’. Então, o reconhecimento que vem dos alunos é muito positivo e você ver” (ILMA LUNA).</p> <p>“[...] descoberta da leitura; é uma</p>
--	--------------------------------------	--	---

	Dificuldades	Quais são os desafios enfrentados pelos professores de EJA?	<p>experiência que deixa a gente muito gratificante, você estar ajudando outras pessoas que não tiveram a oportunidade como a gente teve mais jovem de participar das aulas, de trabalhar, de estudar, de ir para uma escola, e eles estão tendo essa oportunidade agora. [...] a valorização deles, né, de dizer 'ah, eu gosto de você, você ensina bem, você..., eu queria estudar de novo com você'. Então, isso assim é muito gratificante, né?!" (MARIA DUARTE).</p> <p>"[...] descoberta da leitura, então assim, quando eles descobrem a leitura, quando eles descobrem que realmente eles são capazes, que apesar de serem desacreditados, mas eles conseguem vencer. [...] lembro que ela (ao se tratar de uma aluna) fala muito bem sobre isso, que hoje escreve bem, que hoje consegue tá trabalhando e tá muito bem por conta que trabalhava muito a questão da leitura, dos gêneros textuais [...] Esse brilho, esse brilho! Essa luz que a gente proporciona para as pessoas que estão lá com a lampadazinha dela apagada, como se diz, e de repente ele descobre que é capaz, que pode fazer a diferença, que pode trabalhar, que é um cidadão atuante na sociedade" (EDNA FEITOSA).</p> <p>"[...] A escola pra esses alunos é um espaço de desabafo. Eu me encontrei demais na EJA. É um aprendizado diferenciado, eles vêm cheios de expectativas [...]" (ÁUREA DE SOUZA).</p> <p>"[...] falta de reconhecimento do professor que atua com a educação de jovens e adultos; [...] até os próprios colegas não reconhecem; falta de recursos (apesar de reconhecer uma melhora) e também de formações específicas para os professores dessa área; estou incluída num grupo, mas é um grupo de 4º e 5º ano porque eu estou ensinando aos meninos do EJA 2. Então, não tem aquela coisa, e mesmo se eles me colocarem num grupo específico, não vai ser esse olhar, é tudo muito voltado para avaliação externa" (ILMA LUNA).</p> <p>"[...] A dificuldade é essa e quando eu cheguei aqui eu cheguei assim com</p>
--	--------------	---	---

			<p>muito receio, 'será que eles vão...'. Eu fiquei insegura, né, pelo momento, com medo também assim de haver essa desistência e eu pensar assim 'será que foi por minha culpa?!'. E a dificuldade maior também foi ensinar essas disciplinas que eu tive que me atualizar estudando pra poder melhorar esse nível, que eu tinha essa dificuldade de trabalhar história, geografia, que é uma disciplina assim que requer conhecimentos, requer atualização" (MARIA DUARTE).</p> <p>"[...] a questão da falta, eles faltam muito por conta do trabalho, pelo ativismo em casa, a questão do apoio que nós não temos tanto apoio, eles não têm apoio, então têm muitas dificuldades, e a questão assim também como eles passaram muito tempo sem estudar, então assim fica difícil você compreender os conteúdos a tão curto prazo [...]" (EDNA FEITOSA).</p> <p>"[...] Evasão. Precisamos trabalhar atividades lúdicas pra eles permanecerem na EJA" (ÁUREA DE SOUZA).</p>
	Limites e possibilidades	O lugar da formação continuada de professores	<p>"[...] É fundamental [...] Porque nós não somos treinados para estar trabalhando no NEJA, não somos porque a gente tem a base do ensino fundamental, muitas vezes os PCNs têm alguma coisa assim, mas não é voltado pra isso e, mesmo que tenha, não existe a formação específica pra essa categoria. [...] é de grande importância que a gente tenha esse acompanhamento, porque ainda somos perdidos, de certa forma" (ILMA LUNA).</p> <p>[...] Faz-se necessário, porque a gente se sente... claro que, como a gente, pela experiência de professor, de participar de formações, a gente vai aproveitando as coisas boas que ficaram na nossa prática e vamos trabalhando com eles, mas não é aquela coisa que você sente assim 'será que isso aqui é realmente para a EJA? Será que estou fazendo o que é certo?'. [...] então, assim, isso é assim de suma necessidade porque o professor vai se sentir mais seguro, ele vai trabalhar mais consciente; [...] Será que esse material é essencial pra essas turmas que nós temos</p>

			<p>trabalhando?! Como dividir essas turmas pra eles terem o melhor nível de aprendizagem'. Então, assim, é de suma importância essas formações para o professor do EJA" (MARIA DUARTE).</p> <p>"[...] defendo a formação continuada em todos os campos da educação, todo professor necessita de uma formação continuada, até porque, como diz a música 'nós somos eternos aprendizes'. Então, essa troca de experiências com o colega, a questão realmente de você, a pessoa que for passar uma formação continuada ou transmitir sempre traz algo novo, a sugestão de um livro, sugestão de uma atividade, então assim, eu defendo muito, eu acredito muito no professor que fica sempre sendo atualizado; a gente precisa ler, precisa rever os conteúdos, precisa rever a questão dos jogos, tentar estimular, tentar renovar as nossas práticas e as nossas metodologias" (EDNA FEITOSA).</p> <p>"[...] Precisamos de uma formação direcionada pra EJA. Atualmente, estou fazendo uma pós-graduação em inclusão, pensando nos alunos da EJA [...]" (ÁUREA DE SOUZA).</p> <p>"[...] só participei de um na semana pedagógica, mas foi assim, foi numa turma, como eu tava na EJA 2, numa turma de 4º e 5º ano, inclusive eu ainda tenho grupo no celular, foi <i>online</i>, e assim, a didática que era aplicada lá, os jogos são coisas que não chamam atenção; [...] a contribuição que essa formação continuada daria é um suporte do professor, porque a gente fica louco procurando e você vai pra um livro de ensino fundamental e, muitas vezes, você não encontra, não encontra aquela, vamos dizer, aquela determinada metodologia, aquela</p>
--	--	--	---

		<p>Como acontece a formação no município?</p>	<p>determinada atividade que vá de encontro à necessidade do seu aluno, você tem que montar, então você sabe que vida de professor é corrida, você não tem como tá montando aquilo dali, fazendo apostila” (ILMA LUNA).</p> <p>“[...] desde 2018 que eu estou fora, assim, dessas formações; por isso que eu já me senti um pouco assim nessa necessidade de melhorar meus conhecimentos através do estudo e pesquisa” (MARIA DUARTE).</p> <p>“[...] aqui no município acontece assim, tem os encontros, por exemplo, de língua portuguesa. Então, a gente participa, mas não tem uma especial para EJA, a gente participa nas formações de língua portuguesa, das formações do PAIC e tudo, muito interessantes, muitas sugestões de livros e que a gente tenta adaptar à realidade da sala de aula” (EDNA FEITOSA).</p> <p>“[...] que ela fosse contínua, que ela tivesse esse acompanhamento e didáticas, maneiras, metodologias de como você trabalhar, sugestão de atividades que não tem, de jeito nenhum, difícil você encontrar, encontra nos livros da EJA, mas, muitas vezes, se numa sala de aula você tem uma sala heterogênea, imagine na EJA; Que fosse criado um grupo e esse grupo, talvez, tivesse assim dentro de uma secretaria, eu não sei, mas como que isso poderia chegar sempre aqui com o professor, esse trabalho voltado, porque nós temos acompanhamento, mas não tão voltados às atividades, não tão voltados pra EJA, e que os professores sempre pudessem ter essa troca de experiência, estilo a formação que você vem fazendo com a gente, né, porque você traz um tema e a gente vai expondo, então, que isso pudesse acontecer e tudo isso que a gente aprendesse pudesse ser aplicado na sala de aula, até mesmo, até que um trabalho de aluno, levava alguma coisa, trazia pra formação, eles gostam muito quando é culminância” (ILMA LUNA).</p> <p>“[...] Muito bom, pra você ter propriedade assim pra falar. EJA; às vezes, a gente já tinha até dificuldade de falar sobre ele..., não, falava o</p>
--	--	---	--

		<p>Como deveria ser a formação continuada?</p>	<p>diretor ou o coordenador, porque, às vezes, a gente... eu ficava até assim 'será que eu vou passar alguma informação que não está precisa pra eles?!'. Depois, a gente foi adquirindo conhecimento pra trabalhar, pra se apropriar daquilo dali que você vai falar realmente" (MARIA DUARTE).</p> <p>"[...] nós precisaríamos também de um momento com professores que ensinam a educação de jovens e adultos, porque a gente precisaria falar a mesma língua, tipo falar as mesmas dificuldades, porque talvez uma dificuldade que eu tenha não é a mesma que um aluno do 6º ano tem; que a professora do 6º ano tenha, a maneira como ela trabalha a leitura para uma turma de 6º ano não vai dar, talvez não dê para eu adequar à turma da EJA, mas assim, as formações daqui são muito bem aplicadas, muito bem repassadas, elas são acompanhadas por uma formadora da CREDE 16 também, as próprias formadoras daqui assistem com uma formadora da CREDE 16 e aí repassam para as formadoras daqui do município e a formadora do município repassa para a gente, que somos professores do 6º ao 9º ano. E eu considero excelente, tem sugestões que dá pra você colocar em prática" (EDNA FEITOSA).</p> <p>"[...] Esse ano, o município ofertou uma formação com os professores do ensino regular. Tem momentos que não cabem a gente, mas, de qualquer modo, já é um passo [...], vamos adaptando as atividades para a EJA (ÁUREA DE SOUZA).</p>
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL – DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

O Produto Educacional (PE) intitulado **Docência e formação continuada: narrativas de docentes da EJA** foi desenvolvido com os professores vinculados ao Município de Jucás-Ceará. O PE se encontra organizado de acordo com as orientações previstas na CAPES¹⁰ e pauta-se no interesse da pesquisadora em investigar a temática da formação continuada de professores da EJA e suas contribuições para as práticas pedagógicas, a partir da experiência da proponente no âmbito da EJA e da formação continuada de professores em uma instituição da rede privada de ensino.

Nota-se neste produto educacional características inéditas no tocante à escuta e observação das especificidades da formação de professores da EJA, tendo em vista os saberes, as metodologias e as práticas docentes nesse segmento da educação básica.

A partir das narrativas dos professores da EJA, sob o suporte teórico-metodológico da análise de conteúdo segundo Bardin (2011), prosseguimos com a proposta desse ciclo formativo de professores da EJA, como fruto da dissertação de mestrado intitulada **Formação Continuada de professores da educação de jovens e adultos e suas contribuições para a prática pedagógica**, apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação – MPEDU, da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Regional do Cariri – URCA.

A referida proposta compôs-se de três encontros presenciais de formação, abordando os seguintes temas: **1. Educação de jovens e adultos, docência e formação continuada – ciclo de escuta (auto)biográfica; 2. Narrativas (auto)biográficas e a formação docente; 3. Saberes e experiências metodológicas na EJA.** Para a realização desses momentos, contamos com a colaboração de uma professora pesquisadora no campo da pesquisa (auto)biográfica e atuantes no segmento da EJA.

10 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão ligado ao Ministério da Educação. Documento de Área Ensino, 2016. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/480/o/DOCUMENTO_DE_AREA_ENSINO_2016_final.pdf. Acesso em: 12 mar. 2021.

Objetivo geral

Realizar encontros formativos com professores da educação de jovens e adultos, considerando suas contribuições para o exercício da prática docente.

Objetivos específicos

- a) Promover três encontros de formação de professores para tratar sobre a formação continuada e a docência na EJA.
- b) Estabelecer parceria com instituições atuantes no campo da pesquisa, formação e atuação na EJA.
- c) Compreender as especificidades da formação docente na educação de jovens e adultos.
- d) Possibilitar a reflexão em torno dos saberes e práticas docentes na EJA.
- e) Identificar as possibilidades e os limites da formação continuada na EJA.

Público-alvo

Docentes e equipe pedagógica do município de Jucás-Ceará.

Contribuições e limites do produto educacional

Acreditamos que o produto educacional suscitou reflexões em torno de uma formação continuada de professores alinhada às especificidades do segmento da educação de jovens e adultos, bem como construiu possibilidades formativas reais a partir das narrativas dos saberes e experiências dos docentes. O PE evidenciou que já existe um esforço do sistema municipal de ensino em integrar os professores desse segmento nas formações dos professores do ensino regular, mas identificou como limite o distanciamento dessas propostas em relação à formação docente no contexto da EJA. Percebemos como fator limitante as ações pontuais e isoladas dos docentes, na busca de aproximar suas práticas pedagógicas do contexto dos educandos da EJA.

APÊNDICE E – PRODUTO EDUCACIONAL – TEXTOS UTILIZADOS

NAVEGUE Fernando Pessoa

Navegue, descubra tesouros, mas não os tire do fundo do mar, o lugar deles é lá.

Admire a lua, sonhe com ela, mas não queira trazê-la para a terra.

Curta o sol, se deixe acariciar por ele, mas lembre-se que o seu calor é para todos.

Sonhe com as estrelas, apenas sonhe, elas só podem brilhar no céu.

Não tente deter o vento, ele precisa correr por toda parte, ele tem pressa de chegar sabe-se lá onde.

Não apare a chuva, ela quer cair e molhar muitos rostos, não pode molhar só o seu.

As lágrimas? Não as seque, elas precisam correr na minha, na sua, em todas as faces.

O sorriso! Esse você deve segurar, não deixe-o ir embora, agarre-o!

Quem você ama? Guarde dentro de um porta jóias, tranque, perca a chave!

Quem você ama é a maior jóia que você possui, a mais valiosa.

Não importa se a estação do ano muda, se o século vira e se o milênio é outro, se a idade aumenta; conserve a vontade de viver, não se chega à parte alguma sem ela.

Abra todas as janelas que encontrar e as portas também.

Persiga um sonho, mas não deixe ele viver sozinho.

Alimente sua alma com amor, cure suas feridas com carinho.

Descubra-se todos os dias, deixe-se levar pelas vontades, mas não enlouqueça por elas.

Procure, sempre procure o fim de uma história, seja ela qual for.

Dê um sorriso para quem esqueceu como se faz isso.

Acelere seus pensamentos, mas não permita que eles te consumam.

Olhe para o lado, alguém precisa de você.

Abasteça seu coração de fé, não a perca nunca.

Mergulhe de cabeça nos seus desejos e satisfaça-os.

Agonize de dor por um amigo, só saia dessa agonia se conseguir tirá-lo também.

Procure os seus caminhos, mas não magoe ninguém nessa procura.

Arrependa-se, volte atrás, peça perdão!

Não se acostume com o que não o faz feliz, revolte-se quando julgar necessário.

Alague seu coração de esperanças, mas não deixe que ele se afogue nelas.

Se achar que precisa voltar, volte!

Se perceber que precisa seguir, siga!

Se estiver tudo errado, comece novamente.

Se estiver tudo certo, continue.

Se sentir saudades, mate-a.

Se perder um amor, não se perca!

Se achá-lo, segure-o!

"Circunda-te de rosas, ama, bebe e cala. O mais é nada".

TROCA DE SABERES



Fonte: ARMANDINHO. Centenário Paulo Freire. Facebook. 16 set. 2021.

ÉTICA



Fonte: ARMANDINHO. Centenário Paulo Freire. Facebook. 16 set. 2019.

MUDANÇA



Fonte: ARMANDINHO. Paulo Freire completaria 98 anos hoje. Facebook. 19 set. 2019.

CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA



Fonte: ARMANDINHO. Facebook. 29 mar. 2015.