



UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI- URCA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA- PRPGP
CENTRO DE EDUCAÇÃO- CE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO- MPEDU

SOCORRO MÁRCIA GOMES TORRES

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS DA CIDADE DO CRATO – CE: IMPLICAÇÕES PARA A
PRÁTICA PEDAGÓGICA**

CRATO - CE
2025

SOCORRO MÁRCIA GOMES TORRES

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS DA CIDADE DO CRATO – CE: IMPLICAÇÕES PARA A
PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri, como requisito parcial para à obtenção do Título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Ensino.

Sublinha: Formação de Professores e Currículo.

Orientadora: Profa. Dra. Francione Charapa Alves

CRATO - CE
2025

Ficha Catalográfica elaborada pelo autor através do sistema
de geração automático da Biblioteca Central da Universidade Regional do Cariri - URCA.

Torres, Socorro Maria Gomes /

T893M Formação Continuada de Professores da Educação de Jovens e Adultos da Cidade de Crato - CE: Implicações para a Prática Pedagógica / Socorro Maria Gomes Torres. Crato - CE, 2003.
184p. il.

Dissertação. Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri - URCA.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Francineia Chagas Alves

1. Formação Continuada. 2. Especificidades da EJA. 3. Formação Inicial em. I. Título.

CDD: 374

SOCORRO MÁRCIA GOMES TORRES

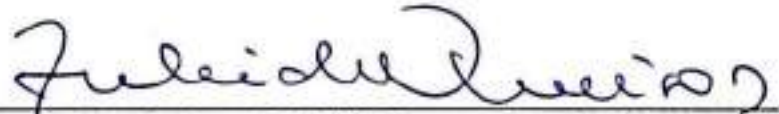
**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS DA CIDADE DO CRATO – CE: IMPLICAÇÕES PARA A
PRÁTICA PEDAGÓGICA**

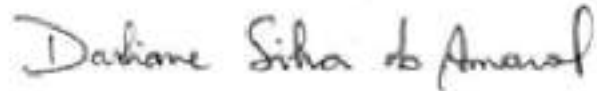
Dissertação aprovada em: 07 de março de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **FRANCIONE CHARAPA ALVES**
Data: 07/04/2025 21:05:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Francione Charapa Alves (Orientadora)
Universidade Federal do Cariri - UFCA
Universidade Regional do Cariri – URCA


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



Profa. Dra. Darliane Silva do Amaral
Universidade Federal do Cariri – UFCA
Membro Externo

Dedico este trabalho aos meus pais, Geraldina Gomes Torres e Murilo Torres de Araújo (in memória), por serem minhas maiores referências de amor e de orientação para buscar uma vida melhor através dos estudos. Ao meu irmão Cicero Magerbio Gomes Torres, por me impulsionar a não desistir desta conquista, e as minhas filhas Lara Karolyne Torres Paixão e Karol Lis Torres Paixão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar ao Deus da vida, grande arquiteto do universo, por segurar na minha mão e me trazer até aqui.

Aos meus pais (*in memória*) Geraldina Gomes Torres e Murilo Torres de Araújo, por serem minhas maiores referências de amor e de orientação para buscar uma vida melhor através dos estudos.

As minhas filhas Lara Karolyne Torres Paixão e Karol Lis Torres Paixão, pela presença e pela forma como vivenciaram 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.

Ao meu irmão Cicero Magerbio Gomes Torres, por me impulsionar a não desistir desta conquista e aos demais irmãos, Maria do Socorro Gomes Torres, Murilo Gomes Torres, Maria Wilsilânia Gomes Torres (*in memória*), Isolda Gomes Torres, Michel Platinir Gomes Torres, a todos os sobrinhos e sobrinhas e demais familiares, pela credibilidade e confiança nesse processo de busca de conhecimentos e de afirmação pessoal.

Ao meu esposo, Cezar Paixão da Silva, pela compreensão das ausências, pelo companheirismo e presença tão necessária nesse percurso formativo.

Aos meus colegas de mestrado e em especial as colegas Fabiola Rocha e Maria Clarice.

Ao Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA - Gilberto Pereira da Cunha) na pessoa da gestora e de todos e todas os/as professores/as que me ajudaram no desenvolvimento do trabalho, que de forma grandiosa colaboraram com a pesquisa e por terem acolhido a proposta da nossa pesquisa.

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 conhecimentos. Gratidão!

Aos docentes do Programa do Mestrado Profissional em Educação (MPEDU-URCA), com os quais cursei as disciplinas e pude compartilhar experiências.

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 professoras Dra. Eliacy Saboia Nobre, Dra. Zuleide Fernandes Queiroz, pelas contribuições e reflexões necessárias à minha pesquisa e à minha formação, assim como às professoras participantes da banca de defesa professora Dra. Zuleide Fernandes Queiroz, professora Dra. Darliane Silva do Amaral e a professora Dra. Cícera Sineide Dantas Rodrigues.

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

Com estima e gratidão, meu muito,
Obrigada!

Hoje, olhando à minha volta, entendi o quanto é proveitoso descobrir que mesmo, por vezes, me perdendo em meus sonhos, sou afortunada, pois minhas ilusões emanaram de um desejo incontrolável de acertar. Que cada sonho que possuí, brindou-me com o brilho nos olhos dos que se arriscam. Porque há aqueles que tentam muito, e dessa forma, erram muito. Como há aqueles que não tentam nunca, e se vangloriam de nunca terem errado. Eu escolhi não optar pelos falsos acertos. Escolhi não me espelhar naquelas pessoas que preferem perder-se nos sonhos alheios [...]. Por não terem a ousadia de sonhar, de se entregar [...] de se perder, pra se achar (Clarice Lispector).

RESUMO

A formação continuada de professores tem demandado a reestruturação e a rearticulação de suas interfaces, visando atender às demandas e necessidades inerentes à sociedade contemporânea, evidenciando, assim, a necessidade de repensar o papel do docente como receptor e de substituir por um sujeito ativo no processo de sua própria formação, emergindo como figura protagonista, apto a identificar suas necessidades formativas e utilizar o ambiente escolar como um espaço de contínuo crescimento profissional. Afetada por este contexto, esta dissertação tem como objetivo geral compreender como se dá a formação continuada dos professores da EJA no contexto da estrutura educacional vigente da cidade do Crato – CE. Tem-se como objetivos específicos: analisar a(s) concepção(ões) que norteia(m) a formação continuada dos professores da EJA a partir da(s) formação(ões) desenvolvida(s) pela(s) escola(s) e rede(s) de ensino; analisar em que medida essas formações consideram, em sua organização, a multiplicidade de interesses-necessidade dos educadores; identificar as implicações da formação continuada dos professores que atuam na EJA para a prática pedagógica e curricular e analisar a contribuição da formação continuada dos professores da EJA para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, a pesquisa apresenta-se como sendo exploratória, qualitativa, delineada a partir da pesquisa narrativa, realizada no Centro de Educação de Jovens e Adultos Gilberto Pereira da Cunha (CEJA Municipal) localizado na cidade do Crato – Ceará. Participaram da pesquisa sete professores efetivos que lecionam no Centro de Educação de Jovens e Adultos Gilberto Pereira da Cunha (CEJA Municipal). Utilizou-se como instrumento de coleta de dados as entrevistas narrativas. As informações coletadas foram analisadas através do método da Análise de Conteúdo. Os dados das entrevistas revelaram que as formações continuadas dos professores da EJA no contexto da estrutura educacional vigente da cidade do Crato – CE se apresenta de forma esporádica e ou mensal, quando ofertada pela escola, fundamenta na perspectiva freiriana, com destaque para a discussão de metodologias de ensino, planejamento das ações. Todavia, estas podem buscar alcançar, em sua maior primazia as especificidades e os desafios que perpassam a EJA, assim como as especificidades dos/as estudantes, ao contexto/infraestrutura da EJA, e ainda da perspectiva inclusiva (ensino de Braille, Libras) que tem desafiado o processo de ensino e de aprendizagem. Propusemos como produto educacional um Programa de Formação Continuada crítico, colaborativo, inclusivo e participativo. É imperativo investimento nas políticas educacionais e nos programas de formação docente, de tal forma, que estes sejam estruturados de maneira a promover o acesso ao conhecimento, o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de inovação dos professores. Conclui-se que a formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos da cidade do Crato – Ceará, tendo como referência, o Centro de Educação de Jovens e Adultos Gilberto Pereira da Cunha (CEJA Municipal) se apresenta como uma importante ferramenta para a transformação social dos professores, desde que sejam ressignificadas suas concepções, fundamentos e práticas, e que a relação teoria e prática se apresente práxis estruturante necessária a formação continuada tendo em vista a emancipação humana tão bem estabelecida por Paulo Freire.

Palavras-chave: Formação continuada; Especificidades da EJA; Formação inovadora.

ABSTRACT

The continued training of teachers has demanded the restructuring and rearticulation of their interfaces, aiming to meet the demands and needs inherent to contemporary society, thus highlighting the need to rethink the role of the teacher as a receiver and to replace it with an active subject in the process of his own training, emerging as a protagonist, able to identify his training needs and use the school environment as a space for continuous professional growth. Affected by this context, this dissertation has the general objective of understanding how the continued training of EJA teachers takes place in the context of the current educational structure in the city of Crato – CE. The specific objectives are: to analyze the conception(s) that guide the continued training of EJA teachers based on the training(s) developed by the school(s) and education network(s); analyze to what extent these trainings consider, in their organization, the multiplicity of interests-needs of educators; identify the implications of the continuing training of teachers who work at EJA for pedagogical and curricular practice and analyze the contribution of the continuing training of EJA teachers to improving the teaching and learning process. Therefore, the research presents itself as exploratory, qualitative, outlined from narrative research, carried out at the Gilberto Pereira da Cunha Youth and Adult Education Center (CEJA Municipal) located in the city of Crato – Ceará. Seven permanent teachers who teach at the Gilberto Pereira da Cunha Youth and Adult Education Center (CEJA Municipal) participated in the research. Narrative interviews were used as a data collection instrument. The information collected was analyzed using the Content Analysis method. The interview data revealed that the continued training of EJA teachers in the context of the current educational structure of the city of Crato – CE is presented sporadically and/or monthly, when offered by the school, based on the Freirean perspective, with emphasis on the discussion of teaching methodologies, action planning. However, this can seek to achieve, in its greatest primacy, the specificities and challenges that permeate EJA, as well as the specificities of the students, the context/infrastructure of EJA, and also the inclusive perspective (teaching Braille, Libras) that has challenged the teaching and learning process. We proposed as an educational product a critical, collaborative, inclusive and participatory Continuing Training Program. It is imperative to invest in educational policies and teacher training programs, so that they are structured in a way that promotes access to knowledge, critical thinking, creativity and the capacity for innovation of teachers. It is concluded that the continued training of Youth and Adult Education teachers in the city of Crato – Ceará, using the Gilberto Pereira da Cunha Youth and Adult Education Center (CEJA Municipal) as a reference, presents itself as an important tool for the social transformation of teachers, as long as their conceptions, foundations and practices are given new meanings, and that the relationship between theory and practice presents itself as the structuring praxis necessary for continued training in view of human emancipation so well established by Paulo Freire.

Keywords: Continuing training; Specificities of EJA; Innovative training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

Imagem	Nome da Imagem	pág.
Imagem 1 -	Centro de Educação de Jovens e Adultos Gilberto Pereira da Cunha (CEJA Municipal) na cidade do Crato – Ceará.....	69
Imagem 2 -	Capa do Produto Educacional.....	80
Quadro 1 -	Desenvolvimento sócio científico do conceito de Inovação em Educação.....	61
Quadro 2 -	Unidades de Codificação.....	75
Quadro 3 -	Categorias da pesquisa.....	78
Quadro 4 -	Caracterização dos Participantes da Pesquisa.....	85
Quadro 5 -	Delineamento da categoria 1: Formação Continuada dos/as Professores da EJA.....	91
Quadro 6 -	Delineamento da categoria 2: Concepção(ões) que norteia(m) a Formação Continuada da EJA.....	100
Quadro 7 -	Delineamento da categoria 3: Interesses e necessidade formativos dos educadores da Educação de Jovens e Adultos....	109
Quadro 8 -	Delineamento da categoria 4: Contribuições da formação para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, práticas pedagógicas e curriculares: sugestões e temas emergentes para as formações.....	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Ação Básica Cristã
APUD	Citado por
ART	Artigo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CE	Ceará
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEP	Código de Endereçamento Postal
CES	Centros de Estudos Supletivos
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONFITEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CPC	Centros Populares de Cultura
DRE	Diretoria Regional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ET AL	E outros
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAR	Metodologias Ativas em Rede
MAD	Metodologias Ativas Digitais
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPEDU	Mestrado Profissional em Educação
MG	Minas Gerais
PE	Produto Educacional
PEI	Programa de Educação Integrada
PL	Projeto de Lei
PMEA	Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PTT	Produto Técnico e Tecnológico
SP	São Paulo
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	<i>United Nations Childrens Fund</i>
URCA	Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

	pág.
1 INTRODUÇÃO.....	13
2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	25
3 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EJA	42
3.1 A FORMAÇÃO CRÍTICA, EMANCIPATÓRIA E REFLEXIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	52
3.2 PERSPECTIVAS INCLUSIVAS, INOVADORAS E AS NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	57
4 CAMINHO METODÓGICO DA PESQUISA.....	65
4.1 TIPO DE PESQUISA.....	65
4.2 LOCAL DE REALIZAÇÃO E PERÍODO DA PESQUISA.....	69
4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	70
4.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA COLETA DOS DADOS.....	70
4.5 CONSTRUÇÃO DO <i>CORPUS</i> DOCUMENTAL, ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	74
4.6 PRODUTO EDUCACIONAL: programa de formação continuada crítico, colaborativo, inclusivo, participativo.....	79
4.7 ASPECTOS ÉTICOS E LEGAIS DA PESQUISA.....	82
5 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA EJA NA REDE DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE CRATO - CE: concepções dos/as participantes da pesquisa.....	83
5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	85
5.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS/AS PROFESSORES DA EJA.....	90
5.3 CONCEPÇÃO(ÕES) QUE NORTEIA(M) A FORMAÇÃO CONTINUADA DA EJA.....	98
5.4 INTERESSES E NECESSIDADES FORMATIVAS DOS EDUCADORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	109
5.5 CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO PARA A MELHORIA DOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRICULARES: SUGESTÕES E TEMAS EMERGENTES PARA AS FORMAÇÕES.....	120
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERENCIAS.....	142
APÊNDICES.....	161
APÊNDICE A – Anuência de Instituição Coparticipante.....	162
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre Esclarecido e Pós – Esclarecido.....	163
APÊNDICE C - Termo de Autorização para o uso de imagem e voz.....	165
APÊNDICE D - Roteiro da Entrevista Narrativa.....	166
APÊNDICE E - Autorização referente ao uso do nome da instituição participante da pesquisa.....	168
APÊNDICE F - Entrevistas - Transcrições das Entrevistas, organização das unidades de registros, codificação, frequência e categorias.....	169
ANEXO.....	182
ANEXO A - Termo de Aprovação do Comitê de Ética.....	183

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores tem demandado a reestruturação e a rearticulação de suas interfaces, visando atender às demandas e necessidades inerentes à sociedade contemporânea, evidenciando, assim, a necessidade de repensar o papel do docente como receptor e de substituir por um sujeito ativo no processo de sua própria formação, emergindo como figura protagonista, apto a identificar suas necessidades formativas e a utilizar o ambiente escolar como um espaço de contínuo crescimento profissional.

Nesse contexto, considerando as pesquisas desenvolvidas por Oliveira, Silva e Alencar (2022), os referidos pesquisadores compreendem que o processo de formação continuada na realidade da Educação de Jovens e Adultos, “que nem sempre foi reconhecida como uma modalidade educativa, não tem ocorrido de forma a garantir a atenção à especificidade do público jovens e adultos no que se refere à formação de um profissional específico para o exercício na EJA” (Oliveira; Silva e Alencar, 2022, p. 11).

Na atualidade, conforme ressalta Soares (2008, p. 63) “não temos ainda diretrizes e políticas públicas específicas para a formação do profissional da EJA. A própria identidade desse educador não está claramente definida [...]”. Essa compreensão também é assegurada por Arroyo (2006, p. 17) ao enfatizar que:

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

Soares (2008) considera a necessidade de cursos permanentes de formação continuada para os professores que lecionam nas redes de ensino dada as demandas reais relacionadas a apropriação de práticas que colaborem para o fortalecimento da ação docente na EJA. Isso implica, na perspectiva do autor, ampliar o debate sobre a formação do educador da EJA, haja visto a experiência profissional destes explicitarem que na grande maioria das vezes, os professores da EJA apenas têm contato com as teorias e concepções que fundamentam esta modalidade, após sua inserção em sala de aula.

Concordamos com Oliveira, Silva e Alencar (2022), quando estes afirmam que ao iniciarem suas experiências na EJA, os professores comumente desenvolvem suas ações a partir da realização de projetos e ou de programas relacionados com esta modalidade. Após se iniciarem neste processo é que recebem ou dão início a formações mais específicas, ou seja, a formação inicial na universidade e ou continuada nesta ou em outros espaços. Esse contexto, explicita as lacunas curriculares relacionadas com as discussões sobre a EJA nos cursos de formação inicial. Essas lacunas justificam toda uma demanda de formação inicial, para os que ingressarão na universidade, assim como para os que estão nas redes de ensino, haja visto estes virem de uma formação na qual não existiam uma discussão e problematização ampliada e profícua sobre a EJA.

Para Neves (2016), as lacunas estabelecidas no âmbito da formação inicial e continuada, implicam na necessidade de inserir nestas a discussão e problematização relacionada as especificidades da EJA, assim como dos alunos, seus contextos e dimensões econômicas, culturais, sociais e políticas. Com isso, tem-se a necessidade de ressignificar as práticas pedagógicas de forma a compreender que o processo educativo direcionado aos alunos da EJA não devem ser iguais ou semelhantes ao que é utilizado para os demais alunos da educação básica.

Neste sentido, as pesquisas desenvolvidas por Zanetti (2008) apontam que a superação histórica da ausência da formação de professores somente se caracterizará como primordial quando se constituírem “coletivos de professores de EJA, com espaços e tempos garantidos para que isso ocorra diante das especificidades dessa modalidade educacional” (Zanetti, 2008, p. 81). Nesta perspectiva, corroboramos com Machado (2008, *apud* Neves, 2016, p. 8376), ao afirmar que na medida em que as formações voltadas para o alcance das especificidades dos professores da EJA não ocorram, a colaborar com o aumento das dificuldades dos professores e de suas práticas tornando complexo a construção de respostas e ações para os diversos problemas existentes no cotidiano dos professores da EJA.

Dessa forma, fundamentada nas contribuições de Haddad (2012), Silva (2011), Imbernón (2006), Scocuglia (2003), Freire e Shor (1987), Oliveira, Silva e Alencar (2022), compreendemos e ratificamos a importância da formação continuada para os professores que atuam na EJA, considerando que, conforme estabelece Oliveira, Silva e Alencar (2022, p. 14-15) este processo, possibilita ao professor da EJA:

[...]planejar, as necessidades e disponibilidades dos sujeitos/educandos envolvidos; pensar a prática a partir da promoção de articulação com a comunidade/sociedade onde os educandos estão inseridos, de forma a garantir não apenas o acesso e a permanência, mas o sucesso escolar; analisar a prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes, num processo constante de autoavaliação; ter consciência da dimensão política do trabalho docente, contribuindo para o processo de desideologização objetivando deixar para trás práticas mecânicas e sem compromisso social; aceitar a natureza diretiva da educação que não permite ser neutra, estando aberto à sua própria reeducação; aprender com o sujeito popular para ensiná-lo, superando a transmissão de conteúdo e aprendendo a construir práticas democráticas contra-hegemônicas a partir da problematização da realidade (Oliveira, Silva e Alencar, 2022, p. 14-18).

Nessa perspectiva, é importante destacar as considerações de Haddad e Di Pierro (2000) ao enfatizarem a complexidade inerente ao fenômeno da presença de um público jovem em programas de alfabetização e escolarização originalmente direcionados a adultos e idosos, no qual impõe novos desafios aos educadores, que se veem diante da necessidade de gerir realidades distintas, abarcando aspectos etários, culturais e expectativas diversas em relação ao ambiente escolar, assim, demandando uma reconfiguração das práticas pedagógicas, com vistas a atender de forma eficaz a diversidade de seu público.

Nessa direção, concordamos ainda com as proposições apontadas por Silva (2011, p. 55-56) quando este entende que a perspectiva não incide em transladar o processo de formação continuada dos espaços onde está ocorre para o contexto da escola e da sala de aula,

[...]mas, a partir dela, de seus problemas concretos e de experiências exitosas, poder-se-ia centrar o foco na formação dos professores, criar espaços colaborativos, de trocas de experiências, de reflexão sobre a prática e busca de alternativas conjuntas, quando necessárias (Silva, 2011, p. 55-56).

Oliveira, Silva e Alencar (2022), nesse contexto, compreendem que a formação continuada de professores da EJA, deve ser pautada num processo em que a ação docente seja refletida e ressignificada para assim ser novamente posta em ação, o que Freire (2005) compreende como sendo ação-reflexão-ação. Uma vez fundamentada nesta perspectiva, o professor conseguirá refletir e sistematizar estratégias de ensino que colaboram para a superação das dificuldades de ensino e de aprendizagem existentes na EJA, tais como as questões relacionadas a dimensão social, etilismo, álcool, substâncias

químicas e didáticas, de aprendizagem, estratégias de ensino, relação professor aluno, absenteísmo, abandono e evasão escolar.

Dessa forma, situar a formação continuada dos professores da EJA, neste contexto, implica em compreendê-la como uma ação política e pedagógica de “reeducação do educador” tal como Freire (1985, p. 76) estabeleceu. Nesta direção, os “educadores realmente se reeducariam (na prática) com os educandos e nas revisões de suas certezas ‘não mais tão certas’ através de teorias (não deterministas) que respaldem sua prática social-política-cultural-educativa” (Scocuglia, 2003, p. 82).

Nesta perspectiva, faz-se necessário ampliar as pesquisas na área da formação continuada dos professores da EJA, buscando entender as particularidades e os desafios específicos enfrentados por esses profissionais, podendo assim corroborar com o desenvolvimento de estratégias de ensino mais eficazes, contribuindo para a melhoria da qualidade educativa oferecida a esse segmento, pois, conforme destaca Saviani (2009), a formação profissional dos professores é uma questão de grande importância por envolver a definição de objetivos e competências específicas, demandando consequentemente estrutura organizacional planejada e direcionada ao cumprimento dessa função social e essencial.

Nesse contexto, os estudos realizados por Pimenta (2006) lançam luz sobre a necessidade das questões relacionadas à formação de professores, que sejam capazes de gerar conhecimentos e práticas docentes transformadoras e questionadoras, pois, tais práticas devem ser orientadas para a reinvenção da escola democrática, enquanto espaço onde a aprendizagem promova a reflexão crítica, o desenvolvimento integral do indivíduo e a participação ativa na sociedade.

Pimenta (2006) complementa que a efetivação de avanços na prática de formação docente está atrelada à valorização dos professores como indivíduos capazes de refletir, articular saberes científicos e pedagógicos e integrar suas experiências na construção e proposição de transformações necessárias às práticas escolares. Esta abordagem, fundamentada na capacitação e no reconhecimento do papel ativo do professor, no processo educativo, é necessária para a reorganização dos espaços de ensino e aprendizagem, e para o compromisso com uma educação que produza resultados de qualidade social para todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Neste contexto, é imperativo investimento nas políticas educacionais e nos programas de formação docente de tal forma que estes sejam estruturados de maneira a promover o acesso / a socialização de conhecimentos teóricos e o desenvolvimento de

habilidades práticas, críticas e reflexivas, assim, implicando investimento em metodologias de ensino que estimulem o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de inovação dos professores, permitindo-lhes aplicar de forma efetiva seus conhecimentos e experiências na solução de problemas concretos do ambiente educacional.

Outrossim, a formação docente deve preparar para o enfrentamento dos problemas contemporâneos, assim como ser contínua e alinhada às mudanças sociais, tecnológicas e culturais, assegurando que os professores estejam aptos a enfrentar os problemas da educação, ou seja, envolve a atualização constante em novas abordagens pedagógicas, tecnologias educacionais e nas diversas áreas do conhecimento, bem como o desenvolvimento de competências emocionais e sociais precisas para a gestão de uma sala de aula diversificada, colaborativa e inclusiva.

Assim, considerando o contexto das pesquisas descritas acima e as perspectivas teóricas apresentadas, a problematização da formação continuada dos professores da EJA no contexto da estrutura educacional vigente apresenta-se como um tema de relevância capital, que suscita uma série de questionamentos. Dentre estes, apresentamos: como se dá a formação continuada dos professores da EJA no contexto da estrutura educacional vigente da cidade do Crato – CE? Considerando que a orientação teórica e filosófica subjacente à formação docente influencia diretamente a abordagem pedagógica e a eficácia do ensino.

De forma a complementar a questão geral, anteriormente descrita, apresentamos como questões específicas as seguintes problemáticas: Como se dá a formação continuada dos professores da EJA no contexto da estrutura educacional vigente da cidade do Crato – CE? Qual(ais) são a(s) concepção(ões) que norteia(m) a formação continuada dos professores da EJA a partir da(s) formação(ões) desenvolvida(s) pela(s) escola(s) e rede(s) de ensino? Em que medida essas formações consideram em sua organização, a multiplicidade de interesses e necessidade dos educadores? Quais são as implicações da formação continuada dos professores que atuam na EJA para a prática pedagógica e curriculares? Quais as contribuições da formação continuada dos professores da EJA para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem? Que tipo de formação continuada você gostaria de ter acesso? Quais temas você gostaria que fossem abordados nessas formações?

Considerando as problemáticas apresentadas, Barreto (2006, p. 95), ratifica que “[...] todo educador ao desenvolver seu trabalho, aprende com ele”, neste sentido,

revisitam suas práticas, ressignificam seus saberes, potencializam suas experiências, se redescobrem em suas epistemologias e se reconfiguram no bojo de uma práxis pedagógica socio referenciada fortalecida a partir das relações entre pares e entre instituições, mediatizada pela sensibilidade e pela apropriação do conhecimento. Com isso, a formação continuada de professores da EJA, estabelecida a partir dos fundamentos de uma prática crítica e reflexiva, onde a colaboração, a participação e a inclusão se apresentam como elemento fundante neste processo, possibilita aos professores avaliarem suas práticas, suas percepções sobre a função social do professor e da modalidade EJA, considerando para isso a reflexão sobre si e sobre os alunos. Dessa forma este processo corrobora com a transformação das ações cotidianas e das formas de pensar a educação.

Ainda, é preciso reconhecer que o escopo da formação continuada de professores, particularmente no que concerne à EJA, deve ultrapassar a mera concepção escolarizante do ensino, tendo em vista que as formações precisam se estender para além dos limites tradicionais, abrangendo a apropriação de saberes numa perspectiva que valorize o letramento, a consciência crítica e o uso social da leitura e da escrita.

Sendo assim a escolha do tema origina-se a partir das minhas experiências construídas enquanto professora do ensino fundamental na rede de ensino, especificamente na EJA da cidade do Crato - CE. Ao longo desta experiência, pude perceber os desafios didáticos e pedagógicos dos professores requeridos para o estabelecimento de uma ação docente que promova a aprendizagem transformadora tendo em vista as dificuldades estabelecidas no processo de formação a partir do conhecimento científico, considerando para isso as experiências, os saberes e o reflexo no processo de formação dos professores.

A trajetória referida acima inicia-se no ano de 1999, como professora efetiva, trabalhando em uma escola da zona rural da cidade do Crato-CE, no turno noturno, em uma sala com matrículas não só de adultos, mas, também de adolescentes o que nos desafiava a diversificar a prática docente tendo em vista o alcance da aprendizagem, tal como retrata os autores até aqui citados.

Em meio ao desafio ora citado, tinha-se a complexa problemática de ter que aceitar lecionar todas as disciplinas, tais como, matemática, geografia, história, português, ciências, trabalhadas na EJA III e IV (6º ao 9º ano) na qual trata-se de áreas específicas e que foge a habilitação do pedagogo. Dentre os desafios apontados, e considerando a pertinência destes com as pesquisas que tratam sobre EJA, ratifico que a minha lotação nessa escola, mesmo sendo pedagoga, se dava não por trazer uma formação específica

em EJA, mas, por não ter profissionais disponíveis e que aceitassem a lotação na devida escola por conta da necessidade plural de ter que lecionar a infinidade de disciplinas citadas, nas respectivas modalidades descritas acima, e ainda por a mesma localizar-se distante da zona urbana da cidade do Crato - CE.

A complexidade desse processo amplia-se na medida em que as formações continuadas não se davam a contento, haja visto quando ocorriam, estas se estabeleciam de forma generalista, ou seja, não se voltavam para as questões específicas da EJA, seus problemas e suas reais necessidades. As formações aconteciam, mas, de forma a contemplar todos, professores da educação infantil, fundamental e da EJA, como se todos estes professores possuíssem as mesmas problemáticas e desafios, tal como numa padronização.

As formações geralmente aconteciam em um sábado. Nestes, éramos convidados a participar do encontro pedagógico realizado pela Secretaria Municipal de Educação. A expectativa sobre esses encontros se dava em virtude de buscar melhor compreender a prática docentes na EJA. Todavia, face ao início da minha trajetória enquanto professora, pude perceber a ausência de uma discussão e orientação sobre as diferentes formas de aprendizagem, como trabalhar os conteúdos nas turmas da EJA, considerando as dificuldades que cada um carregava em suas trajetórias educacionais.

O trabalho desenvolvido na escola se dava de segunda a sexta-feira, todo em sala de aula, trabalho este que se diferencia da atual proposta, onde tem-se, na atualidade, um dia destinado para estudo e um dia para o planejamento. Esse avanço se deu em virtude das lutas e conquistas dos professores pela busca da melhoria da qualidade da educação. Dessa forma, ratifico que, ao iniciar na EJA precisávamos nos desdobrarmos numa jornada exaustiva, sem tempo de construir e planejar atividades diferenciadas para atender as necessidades e especificidades dos nossos alunos, haja visto os finais de semana serem para resolver as demandas pessoais e familiares.

Ao longo desse processo de construção como professora da EJA, pude vivenciar momentos significativos e construtivos quanto as questões pedagógicas e didáticas, como por exemplo, ver, mesmo com dificuldade os alunos aprendendo a ler, assim como momentos desafiadores que nos provocam uma reflexão sobre os desafios inerentes a ser professora na EJA, sejam eles de ordem formativa, econômica, política, pedagógica e social. Essas reflexões, devem ser feitas todos os dias no âmbito das nossas práticas pedagógicas haja visto, a necessidade de tomá-las por base para repensar, refazer e avançar na luta por uma educação participativa, crítica, inclusiva, autônoma e

democrática e que aos mesmo tempo possa nos tocar, nos reconstruir, e nos refazer, numa permanente busca por uma interlocução entre pares, fundamentada numa perspectiva dialógica de saberes, na construção do conhecimento coletivo, que perpassa o chão da sala de aula e a troca de experiências.

É na interlocução entre pares que, em 2015, no Colégio Municipal Pedro Felício, uma das escolas que lecionei na época, fui afetada pelo trabalho de Doutorado da professora Eliacy dos Santos Saboya Nobre, que tinha como título: Docência e Politicidade na Educação de Jovens e adultos: com a palavra os professores. Na ocasião fui convidada, juntamente com alguns alunos das turmas que lecionava para contribuir com as entrevistas da sua pesquisa. A pesquisa tinha como objetivo “examinar as especificidades da docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sobretudo no que diz respeito à politicidade da educação escolar” (Nobre, 2015, p. 09).

De forma a buscar alcançar o referido objetivo, uma das perguntas que foi feita pela pesquisadora, solicitava saber quais autores escreviam sobre a EJA. A pergunta, a princípio aparentava ser a mais fácil de responder, haja visto imaginar dominar esse campo sócio científico. No entanto, ao refletir sobre a resposta pude perceber as minhas limitações por apenas lembrar do nosso saudoso Paulo Freire, porém mesmo lembrando dele pude perceber o quanto conhecia pouco sobre seus fundamentos teóricos e epistemológicos. Naquele momento tentava lembrar dos autores que discutem a EJA apresentados nas formações ocorridas nos sábados, porém, essa memória não chegava, da mesma forma refletia sobre a minha formação enquanto pedagoga e o quanto estava me desafiando não ter tido a disciplina sobre a EJA no currículo. Nesse momento é despertado em mim, a partir do trabalho da professora Dra. Eliacy dos Santos Saboya Nobre, o desejo de enveredar nas leituras dos autores que contribuem e fortalecem esse campo.

Embora pensativa com a experiência de ter participado da pesquisa, e face as dificuldades para dar os primeiros passos na pesquisa científica, passei muito tempo reflexiva diante das minhas indagações sobre como começar uma escrita de um projeto de pesquisa, diante do desafio de ter que passar a ler sobre os autores e pesquisadores que ajudariam nesse processo de construção do projeto que impulsionasse a minha aprovação em um mestrado e que ao mesmo tempo fortalecesse a minha prática docente. O desafio se dava em virtude de trabalhar durante o dia, no horário da manhã e tarde em uma empresa privada que consumia maior parte da minha jornada de trabalho, e na qual eu não poderia naquele momento abandonar por questões financeiras.

Porém em 2019, ao ser demitida da empresa, onde trabalhei durante 28 anos, passei a dedicar meu tempo de trabalho somente a educação. A partir disso, pude perceber a necessidade urgente de buscar uma formação que acrescentasse valor as minhas práticas como professora especificamente da EJA, com isso, impulsionada, acendi a chama que permanecia viva em meus pensamentos, a de construir um projeto de pesquisa que buscasse investigar como se dá o processo de formação dos professores da EJA na cidade do Crato, e as suas implicações para as suas práticas pedagógicas. Não foi fácil iniciar, porém, o desejo de desenvolver uma pesquisa que viesse a contribuir junto aos professores da EJA em suas práticas, foi o que me fez acreditar, ser possível transformar através do fazer fundamentado na pesquisa.

Sendo assim, tive a oportunidade de vivenciar outras oportunidades de trabalho e experiências acadêmicas, como por exemplo, trabalhar em uma sala de aula no presídio masculino na cidade do Juazeiro do Norte, através de uma seleção oferecida pela Crede 19. Uma oportunidade que contribuiu para a sistematização da proposta do projeto de pesquisa a ser apresentado na seleção do mestrado. Nas turmas que trabalhei no presídio, pude observar que a maioria das pessoas que ali estavam, eram na maioria alunos fora de faixa etária e que se encontravam, naquele momento, em busca de uma nova oportunidade de aprendizagem, mesmo considerando o momento difícil de suas vidas, porém com uma esperança de vitória.

Outra questão observada nesta experiência, foi a forma como as salas de aula eram formadas, ou seja, estas se davam a partir do bom comportamento e disciplina das pessoas privadas de liberdade, o que implica, mais uma vez pensar que nem todas teriam as mesmas oportunidades, daí surgiu a reflexão sobre a legitimação do acesso à educação tal como menciona a Constituição Brasileira ao estabelecer igualdade de direitos no seu Art. 5º, “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

Além destes desafios, pude observar ainda que os professores que atuavam, no presídio, juntamente comigo, não possuíam uma formação específica para atuar neste espaço, o que se contrapõe ao que estabelece a Resolução Normativa Nº 2/2010 (Brasil, 2010) que trata sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais e o Decreto nº 7.626/2011(Brasil, 2011), que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Os referidos documentos destacam a importância do

desenvolvimento de programas de formação inicial e continuada para os profissionais, que aqui neste caso, ressalto os professores, para atuar nas atividades educativas do sistema penitencial considerando para isso a especificidades desse espaço.

No entanto, por não ter passado muito tempo nessa experiência e por ter ficado apenas 15 dias, não pude acompanhar os desdobramento de possíveis ações a serem feitas em relação a formação dos professores que lá ficaram, todavia os dias ali vivenciados foram de grande aprendizado, aprendi muito com as histórias de vida de cada um dos que ali lutam por sua liberdade, e com as histórias dos professores que lutam por desenvolver uma ação pedagógica de qualidade em meio aos desafios que se apresentam.

Afetada por este contexto, este projeto tem como objetivo geral compreender como se dá a formação continuada dos professores da EJA no contexto da estrutura educacional vigente da cidade do Crato – CE. Com base nessa premissa, tem-se como objetivos específicos: 1) analisar a(s) concepção(ões) que norteia(m) a formação continuada dos professores da EJA a partir da(s) formação(ões) desenvolvida(s) pela(s) escola(s) e rede(s) de ensino; 2) analisar em que medida essas formações consideram em sua organização, a multiplicidade de interesses-necessidade dos educadores; 3) identificar as implicações da formação continuada dos professores que atuam na EJA para a prática pedagógica e curriculares e; 4) analisar a contribuição da formação continuada dos professores da EJA para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e 5) identificar os tipos de formação continuada que os professores gostariam de ter acesso nas formações e seus respectivos temas.

Investigar a formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos, justifica-se ainda devido as amplas possibilidades formativas e especificidades que esta apresenta quanto ao atendimento da demanda gerada, tendo em vista a diversidade do público da EJA, seus contextos, espaço-tempo, e suas reais necessidades. A produção intelectual tem sido profícua, abrangendo questões teóricas e epistemológicas, sobre a formação dos professores da Educação de Jovens e Adultos, no entanto ela apresenta ainda lacunas a serem investigadas, especificamente no município do Crato – CE.

Considerando, que o PL-PNE para o decênio 2024-2034, tem como objetivo, assegurar a alfabetização e ampliar a conclusão da educação básica para todos os jovens, os adultos e os idosos, enfatizado, em sua meta 10.13, a implementação de políticas de formação continuada de profissionais da educação que atuem na modalidade da educação de jovens e adultos, em especial por meio de parcerias com instituições de educação

superior, com o objetivo de garantir a qualidade da educação, fortalecendo assim uma política que garante legalmente aos professores formações direcionadas as suas vivências, sabemos que a garantia da lei, sozinha, não resolverá toda situação que a muito vem sendo discutida e questionada por quem de fato conhece a realidade, que são os professores da EJA. Vale destacar que na análise do PNE 2014-2024, não existia a especificidade de prioridade para a formação dos professores da EJA, deixando assim lacunas quanto a garantia de uma formação inicial direcionada aos professores da EJA.

Nesses termos, para o alcance dos objetivos citados, optou-se pela metodologia exploratória, qualitativa fundamentada na pesquisa narrativa. A referida escolha se dá em virtude de poder valorizar as experiências e histórias de vida dos professores da EJA, assim como a subjetividade de cada uma das narrativas a serem apresentadas.

Para além desta seção introdutória, apresentamos na segunda seção a História da Educação de Jovens e Adultos considerando ser válida o resgate histórico, político, social, econômico e cultural que perpassa as lutas e os desafios no campo da Educação de Jovens e Adultos. A seção inicia-se com as Concepções Teóricas da Educação de Jovens e Adultos, onde na oportunidade são discutidos os fundamentos teóricos que sustentam a prática educativa na EJA, explorando tanto o conceito subjacente a esta modalidade de ensino, assim como as metodologias pedagógicas aplicadas, proporcionando assim o entendimento sobre a EJA enquanto espaço educacional.

Na terceira seção apresentamos as bases teóricas e conceituais da Formação Continuada dos professores da EJA. Com isso apresentamos como as discussões que perpassam esse campo foram sendo definidas ao tempo de sua consolidação epistêmica. Em sua discussão, a formação e o desenvolvimento profissional dos educadores que atuam na EJA, perpassam a formação inicial e continuada dos docentes, destacando a importância de uma preparação adequada e o desenvolvimento profissional contínuo para os professores que se dedicam a essa modalidade de ensino, ressaltando a necessidade de programas de capacitação que sejam alinhados às particularidades e desafios da EJA, enfatizando a relevância de uma abordagem pedagógica que seja ao mesmo tempo inclusiva, colaborativa, participativa e adaptativa.

Na quarta seção apresentamos o caminho metodológico da pesquisa, justificando para isso nossas escolhas pelo método da pesquisa narrativa, de natureza qualitativa e exploratória, assim como os participantes da pesquisa, o local de realização da mesma, os detalhes referentes ao instrumento utilizado para construção dos dados, constituição do *corpus* documental e das categorias de análise delineadas na pesquisa.

Na quinta seção apresentamos os achados da pesquisa o qual denominamos o título da seção como sendo: A formação continuada dos/as professores que atuam na EJA na rede de ensino do município de Crato - CE: concepções dos/as participantes da pesquisa. A seção se estrutura a partir das quatro categorias de análise que emergiram dos dados da pesquisa, são elas: caracterização dos/as participantes da pesquisa; formação continuada dos professores da EJA; concepção(ões) que norteia(m) a formação continuada da EJA; interesses e necessidades formativas dos educadores da educação de jovens e adultos e contribuições da formação para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, práticas pedagógicas e curriculares: sugestões e temas emergentes para as formações.

Em seguida apresentamos as considerações finais, seguida das referências que sustentaram e alicerçaram esta dissertação, assim como os apêndices e anexos que foram produzidos e incorporados no caminho de forma necessária e importante. Por fim, o presente trabalho de pesquisa foi produzido a partir do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA).

2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nesta seção será apresentada uma discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos, abordando as transformações relacionadas às questões políticas, econômicas, sociais, culturais, éticas, estéticas que compõem este campo de estudo, haja visto a sua história não ter se dado de forma isolada, mas imbricada a um contexto societário geral mais amplo.

A seção inicia-se apresentando as concepções teóricas da Educação de Jovens e Adultos, onde, na oportunidade são discutidos os fundamentos que sustentam a prática educativa na EJA. Com isso explora-se os conceitos subjacente a esta modalidade de ensino quanto as metodologias pedagógicas aplicadas, a significância da EJA nos espaços educacionais, e com isso a importância das metodologias ajustadas as características e necessidades específicas de seu público, considerando para isso a diversidade de experiências e a formação dos professores.

Para Silva (2021, p. 65) “No Brasil Colônia, a referência à população adulta era apenas de educação para a doutrinação religiosa, abrangendo um caráter muito mais religioso que educacional”. Neste período, ratifica Silva (2021, p. 65) que,

[...] a oferta era de uma educação moralizadora para a classe pobre. Alunos adultos eram pertencentes às classes pobres e, portanto, a estes era oferecida apenas uma educação de caráter religioso, de fundo moralizador, enquanto para as classes ricas a educação oferecia instrução (Silva, 2021, p. 65).

Embora no Brasil Império esta situação não venha a se modificar em sua plenitude, tem-se, neste período, ainda que de forma incipiente o estabelecimento de reformas no âmbito da educação que passam a dar importância a oferta do ensino noturno para os adultos analfabetos. De acordo com Silva (2021, p. 65),

[...] em 1876, foi publicado um relatório pelo ministro José Bento da Cunha Figueiredo, apontando que a maior parte da população livre era de analfabetos e que 200 mil alunos frequentavam as aulas noturnas. Durante muito tempo, essas escolas noturnas se apresentam como a única forma de educação de adultos praticada no país. Segundo Cunha (1999), com o desenvolvimento industrial, no início do século XX, esse

quadro de modifica iniciando-se um processo lento e tímido de valorização da educação de adultos (Silva, 2021, p. 65).

No entanto para Paiva (1987, p. 164) “somente a partir da revolução de 30 é que encontraremos no país movimentos de educação de adultos de alguma significância”. No entendimento de Silva (2021, p. 65) “a luta pelos reconhecimentos do direito à educação de adultos” se inicia, de fato, na década de 1930 quando “é iniciada a construção de um sistema de educação pública no Brasil”.

Nesse contexto, as primeiras iniciativas sistemáticas em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, são desenhadas a partir dos anos de 1930, especificamente, por meio do decreto 4.299 de 25 de julho de 1933. Este se apresenta como um marco na legislação da educação de jovens e adultos, ao dispor sobre “a remodelação do ensino elementar para adultos dos cursos populares noturnos e sobre a criação dos cursos de continuação, aperfeiçoamento e de oportunidades” (Silva, 2021, p. 65).

De acordo com Xavier (2017, p. 319), no decreto N.º 4.299,

O ensino elementar para adultos analfabetos constava de leitura, escrita e aritmética, ministrado nas dependências das escolas primárias em seções noturnas. Uma vez tomado conhecimento das ‘técnicas fundamentais da cultura’ (leitura, escrita e aritmética), o adulto passaria a frequentar a sala de leitura para continuar o curso individualmente - sob o acompanhamento de um professor responsável por guiar os estudos e proceder as escolhas mais indicadas para cada aluno, de acordo com as necessidades de cada um na comunidade. Nas salas de leitura seriam estudados assuntos variados e questões de interesse social (língua pátria, matemática elementar, noções de geografia, história, ciências físicas e naturais, higiene e educação moral e cívica) (Xavier, 2017, p. 319).

No ano seguinte, em 1934, tem-se a promulgação da Constituição Federal de 1934, que em seu Art.150, parágrafo único, alínea a, legitima “a educação de adultos como dever do estado” (Silva, 2021, p. 65) ao instituir o “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos” (Constituição Federal, Art.150, parágrafo único, alínea a, 1934).

Dentre as inovações estabelecidas com a promulgação da Constituição Federal de 1934, tem-se, neste contexto, que o ensino público primário, gratuito e obrigatório, passa a ser considerado direito inalienável de todos os cidadãos brasileiros, assim como

a ampliação do direito à educação dos jovens e adultos, de forma inédita e a alocação de recursos derivados dos impostos para o custeio do sistema educacional. Essas inovações inauguram uma nova fase quanto ao acesso à educação, marcada pela inclusão de segmentos da população até então marginalizados do processo educacional formal.

Neste contexto, a EJA surge como um mecanismo de reparação social e educacional, ao tempo que procura integrar os indivíduos ao universo do conhecimento formal e ainda elucidar as lacunas deixadas por uma trajetória de exclusão educacional. Assim, ao abordar a condução de conhecimentos acadêmicos e atuar no reconhecimento e na valorização das experiências e saberes prévios dos alunos, passa-se a estabelecer uma ponte entre o aprendizado formal e as vivências individuais.

Considerando que as mudanças definidas pela Constituição de 1934 não conseguiram atingir o objetivo desejado, e tendo ainda a intervenção do golpe de Estado ocorrido em 1937, dando fim a constituição que vigorava, apenas cinquenta e um anos após esse desfecho, embasados pela proposta e permanência da Constituição de 1988, é que se pode observar um olhar diferenciado com uma nova visão de valorização da educação, ao garantir como “direito do cidadão e dever do estado”. Essa nova reordenação institui novos fundamentos de garantia dentro da política na educação do país.

Nesse contexto, tem-se o fim do Estado Novo em 1945¹, no qual, para Silva (2021, p. 66) ocorre “o processo de substituição de importações e assim a consolidação do crescimento econômico com a intensificação do capitalismo industrial no Brasil”. Esse novo panorama industrial requer, de acordo com Silva (2021, p. 66) “novas exigências educacionais, uma vez que o adulto analfabeto era identificado como elemento incapaz e marginal, submetido à minoridade econômica, política e jurídica, não podendo, inclusive, votar ou ser votado”. Essa configuração será revista após sucessivas discussões, haja visto a intenção política do contexto desejar aumentar o contingente eleitoral e “ainda de preparar mão-de-obra barata para o mercado em expansão” (Silva, 2021, p. 66).

¹ Em 1945 é criada a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura (UNESCO) que passa a apoiar, incentivar e orientar os países classificados até então como sendo de terceiro mundo, a promoverem educação aos adultos analfabetos. Dentre suas ações a UNESCO realizou em 1947 o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos e em 1949 o Seminário Interamericano de Educação de Adultos no Rio de Janeiro.

Vale destacar, nesse contexto, a realização da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), iniciada em 1947, por esta representar também um marco significativo na história da EJA. De acordo com Silva (2021, p. 66) a referida campanha, de iniciativa governamental para a EJA, “foi promovida pelo até então Ministério da Educação e Saúde e tinha como objetivo “levar a “educação de base” a todos os brasileiros iletrados, nas áreas urbanas e rurais”. Silva (2021, p. 67 – 68) ressalta que em sua concepção, a referida campanha, “previa que o processo de alfabetização se concretizasse em três meses e que a conclusão do curso primário deveria também ocorrer em um período bem menor que o convencional”.

No entanto, em 1963 a campanha foi extinta, e na avaliação dos seus resultados, considerou-se este como pequenos, embora esta tenha contribuído, conforme apresenta Silva (2021, p. 67) para,

[...] a superação da ideia preconceituosa de que o adulto não precisaria mais aprender a ler e que já havia encontrado seu lugar no mundo, dando visibilidade ao jovem na sistematização das políticas públicas, ainda que por meio da expressão “adolescentes”, embora o foco prioritário de atendimento principal fosse o adulto analfabeto (Silva, 2021, p. 67).

Em relação ao período compreendido entre 1959 e 1964, Haddad e Di Pierro (2000) o denominam de “*período de luzes da Educação de Jovens e Adultos*”. Conforme os/as referidos autores/as, tem-se nesse período um conjunto de movimentos de grande relevância para a EJA, dentre estes, destacam-se: o Movimento de Educação de Base (MEB) no período que vai de 1961 a 1966. O referido movimento emergiu a partir da iniciativa proposta pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); tem-se ainda o Movimento de Cultura Popular (MCP), que perdurou entre os anos de 1960 a 1964 em Recife; os Centros Populares de Cultura (CPC), no período de 1961 a 1964, que esteve associado à União Nacional dos Estudantes (UNE); a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, no período de 1961 a 1964; e, o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) instituído em 1964 e coordenado por Paulo Freire. Para Silva (2021, p. 67) o programa estabelecia que “fosse levado em consideração a vivência e a realidade do aluno, e que este deveria ser um participante ativo do seu próprio processo de educação”.

Em função do Golpe Militar em 1964 a proposta de Paulo Freire não foi colocada em prática haja visto ser este considerado uma ameaça à ordem na qual foi instalada no

Brasil. Sendo assim, Paulo Freire foi exilado e o estado passa a dar prioridade aos programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores.

Com isso, em 1967, por meio da Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, é instituído no Brasil o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a Cruzada Ação Básica Cristã - ABC surgida em Recife. Esses dois movimentos possuem a finalidade de controle político da população, através da centralização das ações, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos (Di Pierro; Joia; Masagão, 2001).

Para Beluzo e Toniosso (2015, p. 200), o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), tinha como objetivos:

[...] erradicar o analfabetismo, integrar os analfabetos na sociedade, dar oportunidades a eles através da educação, buscando assim, benefícios para a população menos favorecida economicamente e principalmente a alfabetização funcional, com a aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculos matemáticos (Beluzo e Toniosso, 2015, p. 200).

Nesta perspectiva, no entendimento de Silva (2021, p. 68),

O Programa tinha a ambiciosa meta de alfabetizar 11,4 milhões de adultos em 5 anos, objetivando a eliminação quase que total do analfabetismo no país até 1975, por meio de uma proposta de alfabetização funcional de jovens e adultos que abandonaram a escola por questões de natureza diversas, conduzindo as pessoas a construir domínio da leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-las à sua comunidade, permitindo-lhes melhores condições de vida na sociedade (Silva, 2021, p. 68).

Nesse contexto, reitera Silva (2021, p. 68) “o governo reassumiu o controle da alfabetização de adultos, centralizando esse trabalho, com a criação do MOBRAL”. O programa, ao longo de sua existência voltava-se, inicialmente, para a população de quinze a trinta anos. Tinha como objetivo a alfabetização funcional, ou seja, a obtenção de técnicas primárias de leitura, escrita e cálculo. Em função deste direcionamento técnico, as políticas de educação voltadas para a EJA, incluindo com isso as orientações metodológicas e os materiais didáticos, exauriram-se de todo e qualquer sentido crítico, reflexivo e problematizador proposto por Freire (Silva, 2021).

Em face do reconhecimento das consequências danosas do MOBRAL para a

Educação de Jovens e Adultos, concordamos com Silva (2021, p. 68), ao afirmar que:

O MOBRAL teve forte visibilidade no país, mesmo com a conjuntura de repressão, de silêncio e ausência de democracia no Brasil durante o regime. Tratava-se de uma proposta marcada por interesses econômicos e políticos, que se distanciava de uma educação com a preocupação em direitos humanos. Entretanto, mesmo com tantos problemas, o MOBRAL ampliou o número de pessoas alfabetizadas no país, principalmente por chegar a localidades distantes e quase inalcançáveis, esse programa possibilitou também a continuidade de estudos por meio do Programa de Educação Integrada (PEI), correspondendo a uma versão compacta do curso de 1ª a 4ª séries do antigo primário, que se seguiriam ao curso de alfabetização (Silva, 2021, p. 68).

Para Aranha (1996, p. 207) os métodos que foram utilizados no ensino do MOBRAL, eram praticamente os mesmos adotados por Paulo Freire, porém de maneira deformada e com algumas particularidades, pois “o governo oferecia o seu avesso; portanto não muito completo, pois se utilizava do método das fichas de leitura, mas não considerava o conhecimento prévio do aluno e tampouco existia o processo de conscientização”, tão defendido por Paulo Freire.

Nesse sentido, Horiguti (2009) considera que a proposta estruturada por Paulo Freire, assim como a do MOBRAL, possuía aspectos filosóficos e metodológicos diferentes, ou seja, integralmente opostas. Neste sentido a autora reitera que, para Paulo Freire o ensino se organiza a partir “dos conhecimentos prévios dos alunos, levando em consideração suas experiências de vida, suas particularidades, e a partir destes pontos ocorre o trabalho com os conteúdos de ensino” (Horiguti, 2009, p. 04), no entanto, afirma a autora que para o MOBRAL o ensino ocorria a partir da “massificação e imposição dos conteúdos, sem atentar às diferenças regionais e singularidades dos alunos” (Horiguti, 2009, p. 04).

Com a redemocratização do país, ocorrida a partir de 1985, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) é finalizado e de forma a substituí-lo surge a Fundação EDUCAR, com as mesmas perspectivas, missões e valores do MOBRAL, no entanto esta não possuía recursos financeiros para manter-se em relação ao seu desenvolvimento e função. Com a finalização da Fundação EDUCAR em 1990 “ocorre a descentralização política da EJA, transferindo a responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização aos municípios” (Friedrich *et al*, 2010, p. 398). Para Haddad e Di Pierro (2000, p. 121), esse processo:

Representa um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, que representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios. Desde então, a União já não participa diretamente da prestação de serviços educativos, enquanto a participação relativa dos municípios na matrícula do ensino básico de jovens e adultos tendeu ao crescimento contínuo [...] (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 121).

Ao longo de sua existência, um dos fatores que contribuiu demasiadamente para o seu declínio, foi a ausência de iniciativas para a melhoria da sua qualidade, assim como da oferta de ensino, o que se justifica em virtude de focar no atendimento quantitativo. O impacto desse processo reverbera na compreensão social atribuída a sigla MOBRAL que passou a adquirir um sentido pejorativo, que na percepção de Silva (2021, p. 68) “representava escolaridade apressada e precária”. Com a estigmatização social da sigla, reitera Silva (2021, p. 68) “até hoje as pessoas se referem ao MOBRAL como sinônimo de baixa escolaridade”.

Nessa conjuntura, em meio as lutas pela melhoria e qualidade da Educação de Jovens e Adultos, busca-se ressignificar, de forma imprescindível o direito dado à educação, considerando que todos possam participar do processo de construção societário e com isso tenham a garantia da sua permanência nos espaços escolares, haja visto, em meio a constituição de 1988, a igualdade de direito ter sido atribuída a todo cidadão. Dessa forma, independente da situação do cidadão dentro da sociedade, ratificava-se a proposta de uma educação como garantia fundamental para o exercício pleno da cidadania e consequentemente para o desenvolvimento humano.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB N.º 9.394/96), consolidou-se o entendimento de que o direito à educação não se restringe a uma determinada faixa etária, mas apresentava-se como um direito de todos os cidadãos, independentemente de sua idade. A LDB N.º 9.394/96, alinhada com os preceitos da Constituição Federal de 1988, passa a estabelecer que a oferta de educação pelo Estado deve ser universal e contínua, abarcando todas as etapas da vida do indivíduo.

Considerando as mudanças incorporadas na LDB N.º 9.394/96, e uma vez correlacionando estas com as determinações postas na LDB N.º 5.692/71, pode-se perceber que a LDB N.º 9.394/96 passa a possibilitar um novo olhar para a Educação de Jovens e Adultos, na medida em que estabelece novas possibilidades de desempenho e uma visão mais fortalecida em comparação a LDB N.º 5.692/71, que fixava a Educação

de Jovens e Adultos como um aparelho de “suprimento ou suplência de ensino” conforme estabelecida no seu Capítulo IV, precisamente no Art. 24, direcionada aos que não conseguiram finalizar seu processo formal de educação, observando a idade exigida para conclusão.

De acordo com Silva (2021, p. 69),

[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 5.692/71, instituiu o ensino de 1º e 2º Grau, e regulamentava o Ensino Supletivo como proposta de reposição de escolaridade, embora limitasse o dever do Estado à faixa etária dos sete aos quatorze anos. No entanto, a nova Lei dedicava um capítulo específico à educação de adultos, que se configurou como grande avanço trazido por essa Lei, esse reconhecimento formal da educação de adultos, mesmo com tantas reservas daqueles que lutavam por uma educação de qualidade, foi importante para o reconhecimento da EJA como direito à cidadania (Silva, 2021, p. 69).

Os Supletivos, de acordo com a lei N.º 5. 692/71, tinha como objetivo, conforme destaca Haddad e Di Pierro (2000, p.117), “recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse com o esforço para o desenvolvimento nacional, por meio de um novo modelo de escola”. Para com Silva (2021, p. 70), o estabelecimento dessas medidas possibilitava “reorganizar os exames, facilitando a certificação, possibilitando a continuidade de estudos da população jovem e adulta, permitindo o acesso à escolarização que fosse menos formal e mais aberta”

Haddad e Di Pierro (2000, p.117), indicava ainda a necessidade de ampliação da oferta de formação profissional para “uma clientela já engajada na força de trabalho ou a ela destinada em curto prazo”. Em razão desse contexto, o Ministério da Educação e Cultura, em 1974, implanta os Centros de Estudos Supletivos (CES), que de acordo com Silva (2021, p. 70) “se organizavam com o trinômio tempo, custo e efetividade. Assim sendo, a prioridade não era proporcionar educação de qualidade, mas suprir as necessidades da industrialização”.

Face ao estabelecimento desta prerrogativa, e diante da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação N.º 9.394/96 tem-se a proposição de novas oportunidades de acesso com um olhar abrangente e extensivo, permitindo a EJA, por exemplo, se desenvolver dentro de uma modelo de educação com relevância histórica peculiar reconhecida, com o objetivo de contemplar as demandas propostas e possibilitar dentro do processo, uma prática de educação progressiva e consequentemente a elevação plena dos sujeitos.

Dessa forma, reitera a LDB N.º 9.394/96, no Título V, Capítulo II, artigos 37 e 38 a EJA, como:

Artigo 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Parágrafo 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Parágrafo 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (LDB N.º 9.394/93, Art. 37).

Artigo 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular (LDB N.º 9.394/93, Art. 37).

Parágrafo 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

Parágrafo 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996, não paginado).

Percebe-se a partir dos artigos 37 e 38, assim como de seus respectivos incisos, a superação da dimensão de ensino supletivo. A institucionalização da modalidade, em substituição a denominação Ensino Supletivo por EJA, conforme estabelece a LDB N.º 9.394/96 passa a potencializar sentido da EJA, conforme afirma Soares (2002, p. 12):

A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo compreendendo os diversos processos de formação (Soares, 2002, p.12).

Para Friedrich *et al* (2010), a EJA nasce, portanto, do hiato existente dentro do sistema educacional regular, ou seja, de um processo de escolarização e passa a compreender “um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais” (Friedrich *et al*, p. 392, 2010).

Na perspectiva de Cardoso, Santos e Furtado (2021, p. 77):

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos - EJA, é uma modalidade de educação com objetivo de desenvolver o Ensino Fundamental e Médio com qualidade, para as pessoas que estão fora da idade/nível escolar. Os alunos da EJA são geralmente trabalhadores/as, empregados/as e desempregados/as que não tiveram o direito à educação na idade adequada. Portanto estão fora da faixa etária da idade escolar, foram excluídos do direito à educação [...] (Cardoso; Santos; Furtado, 2021, p. 77).

Ao considerar a EJA como uma modalidade educativa, Cardoso, Santos e Furtado (2021) compreendem sob a ótica jurídico-educacional brasileira, esta como sendo essencial para o desenvolvimento e a garantia do Ensino Fundamental e Médio dos indivíduos que, por diversas circunstâncias, não puderam exercer seu direito à educação em idade considerada regular, principalmente em virtude do perfil predominantemente constituído por trabalhadores, tanto empregados quanto desempregados, que, em razão de fatores socioeconômicos e ou outras barreiras, ficaram à margem do sistema educacional tradicional.

Vale destacar que na história do processo de desenvolvimento da EJA e em toda sua extensão no território nacional, assim como mundial, pensando a partir das diversas etapas históricas do desenvolvimento da sociedade, as formas de expressões ligados a EJA foi sendo estruturado e delineado como processo complementar de estudos e suplementação da escolarização tal como afirma Gadotti e Romão (2006), ao explicitarem que os termos utilizados para referir-se a educação de adultos, educação popular, educação não-formal e educação comunitária, eram utilizados como sinônimos da EJA, embora não sejam.

Para a *United Nations Education Socialand Cultural Organization* (UNESCO) a educação de adultos reporta-se a uma área especializada da educação. Neste sentido, a Educação não formal é um termo ideológico utilizado “pelos Estados Unidos para fazer referência à educação de adultos dos países de terceiro mundo, onde reserva-se o uso do termo educação de adultos” (Gadotti; Romão, 2008, p. 31).

No Brasil, conforme estabelece Friedrich *et al* (2010, p. 393), “o termo educação não formal acompanha o conceito difundido na América Latina que se dirige à educação de adultos vinculada a organismos não governamentais, geralmente locais onde o Estado

se omitiu”, dessa forma apresenta-se sistematizada e estruturada em condição de não colaboração com as organizações não governamentais.

Reitera Friedrich *et al* (2010) que a educação popular se caracteriza pelo entendimento diferente da educação de adultos estabelecida pelos organismos governamentais, emergindo nos lugares onde a necessidade dos grupos existem e o Estado não tem o desejo e nem forças para atuar. As especificidades da educação popular surgem com a compreensão da conscientização de Paulo Freire e um intenso respeito aos saberes populares (Gadotti; Romão, 2006).

Desta forma, concordamos com Silva (2021, p. 71) ao citar Haddad (2007), quando este afirma que:

[...] a EJA é uma conquista da sociedade brasileira e o seu reconhecimento como um direito humano aconteceu de maneira gradativa ao longo do século passado, atingindo sua plenitude na Constituição de 1988, quando o poder público reconhece a demanda de jovens e adultos que não realizaram sua escolaridade pelo direito aos cursos regulares (Haddad, 2007 *apud* Silva, 2021, p. 71).

Conforme apontado por Manacorda (2022), embora existissem variações nas interpretações conceituais e na implementação dessas políticas nos estados e municípios, é inegável que o registro do direito a educação de jovens e adultos, grupo frequentemente esquecido nas políticas educacionais brasileiras, implicava no reconhecimento da importância do acesso à educação em todas as fases da vida, não se limitando apenas à infância ou adolescência, ou ainda com impasses relacionados a elementos basais como por exemplo terminologias e conceitos.

Nesta ótica, a discussão sobre o avanço da luta pela Educação de Jovens e Adultos deve considerar também a alocação de recursos, políticas de valorização, acesso e permanência destes ao ensino de qualidade o que implicará em mudanças paradigmáticas no campo da Educação de Jovens e Adultos, dada a relevância do debate democrático e o reconhecimento das políticas educacionais específicas para este segmento da população e consequentemente a promoção da inclusão e da igualdade de oportunidades educacionais.

Evidencia-se, com isso, uma preocupação fundamental no âmbito jurídico-educacional em assegurar o acesso e a continuidade dos estudos àqueles indivíduos que, por circunstâncias diversas, não tiveram a oportunidade de concretizá-los na idade

considerada regular para tal fim. Tal preocupação encontra-se embasada e ratificada pelo Parecer N.º 11/2000, publicado pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB).

O referido parecer passa a estabelecer diretrizes claras e específicas quanto à modalidade de EJA, no qual incumbe a cada sistema de ensino a responsabilidade de definir, de maneira autônoma, mas alinhada às diretrizes curriculares nacionais, a estrutura e a duração dos cursos destinados à Educação de Jovens e Adultos.

Igualmente, o regime de colaboração entre os entes federados, mencionado no parecer, é um elemento importante para a eficácia e a eficiência das políticas educacionais voltadas para a EJA, no qual deve ser estruturado a partir do compartilhamento de responsabilidades, pela cooperação técnica e pelo financiamento conjunto, elementos estes necessários para que os sistemas de ensino possam cumprir com êxito a missão de promover uma educação acessível, inclusiva e de qualidade para jovens e adultos que não concluíram seus estudos na idade regular.

De acordo com Silva (2021, p. 78) “no Parecer nº 11/2000, a EJA é tratada como a correção de uma dívida social a ser reparada, assumindo a tarefa de estender a todos o acesso e domínio da escrita e da leitura como bens sociais, seja na escola seja fora dela”. Nesses termos o Parecer nº 11/2000 redefine as funções do ensino supletivo constantes do Parecer CFE nº. 699/72 e passa a atribuir à EJA três funções básicas:

[...] a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. [...] (Parecer nº 11/2000, p. 7).

A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. [...] (Parecer nº 11/2000, p. 9).

A tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade ((Parecer nº 11/2000, p. 11).

Conforme estabelece Silva (2021, p. 78) “as três funções apresentadas destacam a reparação no sentido da restauração de um direito negado; a de equalização para maior igualdade de acesso e permanência e, por último, a qualificação que corresponde à necessidade de atualização e aprendizagens contínuas, já não se vê mais a função de suprir ou compensar a escolaridade perdida, como na legislação anterior.

As funções “reparadora”, “equalizadora” e “qualificadora” da EJA, conforme elucidado por Cury (2000, *apud* Soares, 2002, p.32-35) no parecer 11/2000, revestem-se de uma importância capital no panorama educacional contemporâneo, visto que essas funções delineiam a EJA como um espaço de aquisição de conhecimentos formalmente estabelecidos e como um *locus* de promoção da equidade, reparação de trajetórias educacionais interrompidas e qualificação para um mercado de trabalho em constante evolução.

Um elemento fundamental na trajetória da EJA é a inserção do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), estabelecido em 2007, no qual além de fornecer recursos financeiros, passou a incentivar os municípios a desenvolverem projetos próprios, adaptados às suas realidades locais, enfatizando a importância da autonomia municipal na gestão educacional.

A inserção da EJA no FUNDEB representou um avanço, por reconhecer a educação de jovens e adultos como parte integrante e essencial da educação básica, garantindo, assim, a destinação de recursos específicos para essa modalidade. Conforme destaca a Lei nº 11.494/2007, “a educação básica pública terá como fonte de financiamento a contribuição de estados, Distrito Federal e municípios, além de recursos federais, na forma do que dispuser a lei”.

Esta ação foi reforçada na VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), realizada em 2009, no Brasil. Este evento significou um momento de consolidação e de uma nova visão para a EJA, posicionando-a em um cenário de maior

relevância e visibilidade. A VI CONFITEA propôs um conjunto de metas, dentre as quais destaca-se a meta 12 ao estabelecer que:

Políticas e medidas legislativas para a educação de adultos precisam ser abrangentes, inclusivas e integradas na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, com base em abordagens setoriais e intersetoriais, abrangendo e articulando todos os componentes da aprendizagem e da educação (Unesco, 2010, p. 9).

Conforme estabelecido, observa-se que as políticas e medidas legislativas destinadas à educação de adultos devem ser formuladas e implementadas sob uma ótica ampla, inclusiva e integradora. Sendo assim, ressalta a UNESCO (2010) que, estas políticas devem se pautar em uma concepção holística de aprendizagem, que se estenda ao longo da vida do indivíduo.

Nesta ótica, percebe-se que a formação continuada dos professores da EJA se apresenta como uma temática relevante e imprescindível no contexto educacional contemporâneo, haja visto que ao ampliarem os recursos para subsidiarem a formação continuada dos professores que atuam na EJA, maior será a significância política e educacional destes na promoção da igualdade de oportunidades e no enfrentamento das desigualdades sociais, possibilitando a inserção e reintegração de jovens e adultos ao sistema educacional, e com isso o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

No panorama educacional contemporâneo, a qualificação dos educadores emerge como um elemento categórico para o êxito do processo de ensino e de aprendizagem, bem como para o fomento de uma sociedade mais equitativa, colaborativa e inclusiva. Neste contexto, a EJA possui função de caráter permanente e inalienável, conforme elucida o Parecer N.º 11/2000 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), ao confrontar os desafios emanados de uma realidade socioeducacional que ainda padece de obsolescência, particularmente no que tange ao acesso próprio, universal e adequado à educação de crianças, adolescentes e adultos em idade escolar.

A necessidade de qualificação dos educadores na modalidade da EJA é uma questão de melhoria da qualidade do ensino e um imperativo para o atendimento das especificidades deste segmento educacional, visto que professores e profissionais da educação que atuam nesse campo devem possuir o domínio do conteúdo a ser ministrado e a compreensão das dinâmicas sociais, culturais e emocionais que influenciam os educandos adultos.

Ademais, é urgente o reconhecimento da EJA como uma modalidade específica, com características e necessidades próprias. O Parecer nº 11/2000 do CNE/CEB destaca a importância de um sistema educacional que contemple essa especificidade, oferecendo mecanismos de acesso e permanência alinhados às realidades vividas por jovens e adultos, no qual envolve, por exemplo, a adaptação de currículos, a flexibilização de horários e a utilização de metodologias que reconheçam e valorizem as experiências de vida dos alunos.

No âmbito jurídico, a valorização da EJA e a qualificação dos educadores para atuar nessa modalidade são medidas que se alinham aos princípios constitucionais de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, de gestão democrática do ensino público e de garantia de padrão de qualidade (art. 206 da Constituição Federal).

Adicionalmente, a perspectiva freiriana, que articula a leitura do mundo à leitura da palavra, insere na EJA uma dimensão crítica e emancipatória. Neste sentido, ao defender a educação como prática de liberdade, onde o processo de aprender é indissociável do contexto social, político e cultural no qual os indivíduos estão inseridos, Freire (1997) passa a estabelecer uma visão que amplia o escopo da EJA, na sua primeira etapa, a alfabetização, ao defender a legitimação de um projeto de transformação social e de emancipação das massas populares.

Nesta perspectiva, a EJA assume um espaço político fundamental no processo de empoderamento de seus integrantes, tornando-se um instrumento de transformação para os indivíduos poder intervir, de forma crítica e consciente, em seus espaços de atuação, visto que a educação, conforme aponta Freire (1997), não é neutra, mas um ato político, onde os educandos têm a oportunidade de se tornarem sujeitos de sua própria história, questionando e reformulando a realidade em que estão inseridos.

A premissa de que o processo de formação docente deve ser contínuo e permanente encontra respaldo não apenas na literatura educacional, mas também nas normativas e diretrizes educacionais. Neste sentido, ressalta-se a imperiosidade de uma formação que transcenda a mera transmissão de conteúdos, almejando a construção de um currículo que atenda às necessidades específicas de jovens e adultos. Esta abordagem encontra respaldo na perspectiva de Freire (2005, p. 78), ao asseverar que: “a educação deve ser entendida como uma forma de intervenção no mundo”.

Nesse contexto, a formação continuada emerge como um vetor na promoção de uma educação que seja significativa e relevante para o estudante. De acordo com Libâneo (2002, p. 102), “a formação contínua de professores deve ser vista como um processo de

desenvolvimento profissional e pessoal que abarca não apenas o domínio de conteúdos, mas também a capacidade de refletir criticamente sobre a prática educativa”. Assim, a perspectiva apontada por Libâneo (2002) busca assegurar que o processo educativo esteja alinhado com as demandas e a cultura dos educandos, promovendo um ensino que seja ao mesmo tempo inclusivo, colaborativo, participativo e transformador.

Nesta via, o currículo escolar não pode ser concebido de maneira estática, mas como um organismo vivo, que se modifica e se adapta conforme as necessidades e contextos dos alunos. Tal perspectiva é ratificada por Sacristán (2000), quando estabelece que o currículo deve ser flexível, capaz de se adaptar às mudanças sociais e às necessidades dos estudantes. Assim, é exigido dos educadores uma postura reflexiva e crítica, capaz de integrar a cultura dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem.

Neste contexto, a relação entre professor, aluno e conhecimento deve ser revisitada e reestruturada pois conforme aponta Tardif (2002), o conhecimento docente é mais do que a soma de saberes disciplinares, didáticos e pedagógicos; ele se constitui também a partir das relações com os alunos e da compreensão de suas realidades. Ou seja, a formação continuada dos professores assume contribuições para a reconstrução dessas relações, promovendo uma educação mais humanizada e tendo o aluno como protagonista do processo.

Com isso, a formação continuada se estabelece como inerente ao processo de desenvolvimento profissional dos professores na medida em que passa a desenvolver uma perspectiva formativa mais ampla, diferentemente de um processo informativo e ou técnico, ou seja, passa a corresponder a um processo adaptativo que promove o estabelecimento da mudança com o propósito de modificar as atividades de ensino e de aprendizagem, ressignificar as ações docentes dos professores e com isso fortalecer os resultados e os indicadores escolares dos alunos.

Nesta ótica, as escolas e as redes de ensino são convocadas a pensar sua função social e suas finalidades quanto à formação de seus professores, privilegiando princípios como o diálogo, a criticidade, a ética, a criatividade, a incorporação da realidade sociocultural, assim como o compromisso com a relação dialógica do conhecimento e as necessidades formativas e profissionais.

Nesse contexto, a escola é vista como um ambiente de formação continuada do educador, ou seja, um espaço onde percebe-se a pluralidade de saberes e as experiências dos professores. Nas ações cotidianas estabelecidas a partir dos processos socioreferenciados os professores aprendem, desaprendem, sistematiza novos saberes,

realiza descobertas e novas posturas na sua práxis sendo, portanto, um meio de desenvolvimento profissional e fortalecimento da formação (Candau, 1996, p. 147). Para Candau (1996, p.147) “a formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação formação”.

Em todos os processos e dimensões considerados até então, torna-se necessário considerar as especificidades do público da EJA, por trazerem consigo a heterogeneidade de um contexto social plural, assim como a disponibilidade de tempo para estudo, por se tratar geralmente de um público que trabalha durante o dia e que só tem, na maioria das vezes, o horário da noite para estudar.

Dentro do processo de escolarização observamos que o percurso percorrido da Educação de Jovens e Adultos atravessou caminhos que se intensificaram na luta por visibilidade e garantia de um direito ao longo da vida, contrapondo-se ao que foi oferecido como proposta de ensino supletivo em meados de 1970 (Silva; Soares, 2021).

Por este motivo, não devem ganhar espaço as visões preconceituosas sobre a ação do fazer cotidiano referente a esta modalidade que é a Educação de Jovens e Adultos, mas sim, ampliar e fortalecer a luta, assim como os debates e fóruns que buscam a mobilização dos envolvidos no processo de enfrentamento, fortalecimento dos trabalhos que historicamente tem se constituído, assim como o encorajamento dos sujeitos a se fazerem cada vez mais atuantes dentro dessas lutas, que precisam ser travadas no cotidiano dos espaços escolares e na busca de políticas que viabilizem a sustentabilidade para uma educação com qualidade (Soares, 2004).

A legislação pertinente deve adotar abordagens que transcendam os limites setoriais, promovendo a interação e a complementaridade entre diferentes áreas e segmentos da sociedade, implicando na necessidade de uma coordenação entre diversos setores, como educação, trabalho, saúde e assistência social, a fim de garantir uma educação adulta que seja verdadeiramente capaz de atender às diversas necessidades e contextos dos aprendizes.

Essa integração setorial e intersetorial é necessária para que a educação de adultos seja vista como parte de um contínuo educacional que acompanha o indivíduo ao longo de sua vida, assim, reconhecendo que a aprendizagem é um processo contínuo, que não se restringe à educação formal, mas também engloba a educação não formal e informal, garantindo assim uma compreensão mais ampla dos processos educativos.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EJA

Ao refletir sobre a formação continuada dos professores da EJA e o seu percurso histórico na educação brasileira, nos sentimos mobilizados a pensar e refletir sobre um conhecimento que implique no desenvolvimento de uma compreensão crítica e transformadora uma vez que, desde a sua constituição, na década de 1930, a EJA se estruturava a partir de uma perspectiva no qual a sua concepção comprometia o entendimento da finalidade educativa da EJA, haja visto ser ofertada por meio de programas com tempo determinado para início e fim que se arrastou até a atualidade.

Essa perspectiva que acompanha a trajetória da EJA causa impactos significativos na forma como os sistemas de ensino a compreendem e efetivam suas políticas públicas, ou seja, a percebem a partir de um caráter pontual, muitas vezes aligeirada, situada dentro de uma marginalidade quanto à qualidade da sua oferta, desconsiderando, principalmente, a formação dos professores para atuar nesse campo, as concepções e práticas pedagógicas e curriculares para jovens e adultos, e assumindo ações muito aquém das necessidades educativas e de uma formação crítica e emancipatória que possa problematizar o contexto real da EJA e consequentemente acolher de forma justa o público desta modalidade de ensino de forma a potencializar a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

Desse modo, identificamos, inicialmente, no Art. 62 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei N.º 9.394/96) que a formação continuada dos professores 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, e 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).

Embora a formação continuada esteja prevista em lei, conforme apresentado acima, e considerando que a terminologia formação continuada de professores nos soa, tal como afirma Fabre (1994, *apud* Pinto; Barreiro; Silveira, 2010, p. 4) “comum e de compreensão fácil, ela não se apresenta na literatura como um conceito claro, principalmente por abarcar todas as iniciativas de formação realizadas após a formação inicial” e ainda por trazer consigo um conjunto de intenções políticas e ideológicas.

O sentido pedagógico do termo formação, segundo Fabre (1994, *apud* Pinto; Barreiro; Silveira, 2010, p. 4), surgiu na França quando, por meio dos decretos, se estabelece a formação profissional, passando a significar “qualificação por meio de um curso ou diploma, sistema de formação ou programas de formação de professores”. Assim, implica a aquisição de saberes por sujeitos que estão em aprendizagem, com a finalidade de adaptação deles aos contextos culturais e/ou profissionais em mudança.

É no processo dessa discussão que a presente seção se situa ao buscar compreender a(s) concepção(ões) que norteia(m) a formação continuada dos professores da EJA a partir da(s) formação(ões) desenvolvida(s) pela(s) escola(s) e rede(s) de ensino e em que medida essas formações consideram em sua organização, a multiplicidade de interesses-necessidade dos educadores, as implicações para a prática pedagógica e curriculares e as contribuições desta para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

Daí a importância e a necessidade de um processo de formação permanente, continuada, de professores tendo em vista a construção de um currículo capaz de atender as reais necessidades do público (jovens e adultos) em suas multiplicidades de interesses, possibilitando um novo posicionamento diante das interações com os indivíduos, assim como na busca pela aquisição de práticas voltada para a significação do conhecimento, de forma a dar sentido e significado aos estudantes, assim como fortalecer o pensamento, crítico e reflexivo e consequentemente o desenvolvimento de uma nova perspectiva de professores junto aos estudantes, protagonistas do processo, considerando para isso a colaboração, a participação, a escuta sensível e os processos de inclusão.

Na perspectiva de Gatti (2008, 2009, 2011), Imbernón (2009, 2010, 2011, 2022), Nóvoa (1995, 1997, 2008, 2009), Gatti e Barreto (2009), Cunha (2006), Garcia (1999), Candau (2007), Diniz – Pereira (2011, 2015, 2017), Vaillant (2005), dentre outros, a formação continuada de professores, e aqui especificamente a formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos, se apresenta como uma ação fucral, ou seja,

necessária para a ressignificação da práxis pedagógica assim como na dimensão da ação político-pedagógica, compromissada com o desenvolvimento dos sujeitos na perspectiva da transformação social e cidadania. Desta forma, a formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos deve se apresentar fundamentada na perspectiva libertadora e emancipadora.

A formação de professores entendida como um *continuum*, se apresenta como um processo que incidirá por toda a vida. Esse entendimento nos afasta da concepção de que a formação se resume a momentos pontuais de capacitação, ou ainda restrita a formação inicial, aos cursos, eventos, minicursos a ser feitos por estarmos atuando na docência. No entendimento de Ferreira (2006); Günther & Molina Neto (2000); Marcelo García (1995); Mizukami (2002, 2006); Nóvoa (1995), Pimenta (2000); Rangel-Betti (2001); compreendem a formação de professores como um *continuum*, que se estabelece ao longo da vida que se estende/atravessa por toda a vida.

Para Mizukami (2002, p.12), “a ideia de formação como um *continuum* supera essa concepção de formação de professores no modelo da racionalidade técnica, amparando-se em outro paradigma – o da racionalidade prática, onde “a formação docente é, então, vista segundo o modelo reflexivo e artístico, tendo por base a concepção construtivista da realidade com a qual o professor se defronta, entendendo que ele constrói seu conhecimento profissional de forma idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica” (Mizukami, 2002, p.15).

Na perspectiva de André (2010, p. 179), na medida que,

[...] os pesquisadores buscam vincular as experiências de formação com as práticas do professor em sala de aula, o que constitui um avanço em relação ao que era feito na década anterior, [...] mostra uma concepção da formação docente como um *continuum*, ou um processo de desenvolvimento profissional, o que condiz com a literatura recente da área (André, 2010, p. 179).

Nessa perspectiva Nóvoa (2002, p. 23), ratifica que o “[...] aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”.

Para Romanowski (2007, p. 138) “a formação docente acontece em *continuum*”, nesses termos assevera que é “iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para

agir na prática social, para atuar no mundo e mercado de trabalho”, no entanto a autora destaca que esta não ocorre apenas em determinados momentos específicos da trajetória do professor. A formação “continua ao longo da carreira do professor pela reflexão constante sobre a prática, continuidade de estudos, programas e projetos” (Romanowski, 2007, p. 138), portanto “a formação continuada é uma exigência para os tempos atuais.

Na acepção de Zeichner (1993, p. 55) “é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizemos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só podemos preparar os professores para começar a ensinar”.

Dessa forma, elucidamos que a ideia do *continuum* aponta para a sistematização do estabelecimento de um fio condutor que potencializa a produção de sentidos e explicita os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas, de forma crítica e refletida.

No contexto do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), em sua 10ª meta, que trata sobre a oferta de matrículas de jovens e adultos, o referido plano estabelece como estratégia a oferta de formação continuada de professores da EJA articulada à educação profissional, ao tempo que na Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, define as a Formação Inicial e Continuada dos Professores:

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 4 direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (Brasil, 2015).

Nesta direção, o Capítulo IV, da Resolução Nº 2/2015, ao tratar, especificamente, da formação continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, resolvem que,

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, p. 13).

A Diretriz, esclarece que a formação continuada procede de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que considera,

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática; IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (Brasil/Resolução Nº 02/2015).

Neste sentido, a formação continuada se estabelece como inerente ao processo de desenvolvimento profissional dos professores na medida em que vai para além de uma etapa meramente informativa, ou seja, implica adaptação à mudança com o propósito de modificar as atividades de ensino e de aprendizagem, ressignificar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. Ratifica-se a preocupação com as necessidades individuais, profissionais e organizativas (Heideman (1990) *apud* Garcia (2009)).

Com isso, as escolas e as redes de ensino são convocadas a pensar sua função social e suas finalidades quanto à formação de seus professores, privilegiando princípios como o diálogo, a criticidade, a ética, a criatividade, a incorporação da realidade sociocultural, o compromisso com a relação dialógica do conhecimento e as necessidades formativas e profissionais.

As concepções apresentadas nos fazem refletir sobre a perspectiva da formação estruturada por Imbernón (2006, p. 80) ao afirmar que “a concepção de ‘formação centrada na escola’ surgiu no Reino Unido, por volta de 1970, com a pretensão de melhor administrar os recursos, então escassos, que estavam destinados à formação continuada”.

Imbernón (2011, p. 85) reitera ainda que a formação centrada na escola é “mais que uma simples mudança de lugar de formação. Não é apenas uma formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças”. Neste entendimento, Oliveira, Silva e Alencar (2022, p. 10), consideram “a escola torna-se lócus da ação da reflexão do fazer pedagógico dos docentes na perspectiva da transformação e reconstrução de suas práticas e modos de pensar as práticas educativas escolares”.

Concordamos com a perspectiva apontada por Imbernón (2009, p. 39) ao enfatizar a importância de “potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação para que ‘aprendam’ (mais aprendizagem do que ensino na formação) com reflexão e a análise das situações problemáticas dos centros”.

Nesse contexto, a escola é vista como um ambiente de formação continuada do educador, ou seja, o lugar onde se evidenciam os saberes e as experiências dos professores. É no cotidiano da escola que o profissional aprende, desaprende, sistematiza novos saberes, realiza descobertas e novas posturas na sua práxis, sendo, portanto, um meio de desempenho profissional e aprimoramento da sua formação inicial (Candau, 1996). Ratifica Candau (1996, p.147) que “a formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação”.

Para Nóvoa (1992, p. 13):

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir em pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1992, p. 13).

Conforme destaca Freire (2005, p. 44), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Esta reflexão é basilar no contexto

educacional, especialmente quando se considera a formação e atuação dos professores. A análise crítica e constante da própria prática pedagógica permite que o educador compreenda as razões que fundamentam seu trabalho, tornando-o mais apto a implementar mudanças significativas. Freire (2005, p. 44) destaca a importância de se mover “do estado da curiosidade ingênua para o da curiosidade epistemológica”.

Esta abordagem, que transita entre a reflexão e a ação é pertinente para o desenvolvimento profissional dos educadores, conforme aponta Garcia (2005) ao considerar que a transformação da curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica implica um aprofundamento na compreensão dos fenômenos educacionais, ultrapassando a superficialidade e alcançando uma análise mais crítica, assim, ficando alinhada com o conceito de prática reflexiva, que sugere uma constante avaliação e reavaliação das ações educativas, visando aprimorá-las continuamente.

Neste sentido, deve-se considerar que os espaços de formação se abram para acolher e desenvolver propostas cada vez mais direcionadas a realidade dos educandos da EJA, sendo importante a alocação dos incentivos das políticas públicas direcionadas a essa modalidade de ensino. Face ao exposto, a formação continuada dos professores da EJA ganha ainda mais relevância, especialmente ao se considerar a necessidade de uma perspectiva política de classe, em sintonia com os anseios do povo e das massas (Silva; Soares, 2021).

Concordamos com Arroyo (2006, p. 18) ao firmar que “o perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontram-se ainda em construção”, tal perspectiva é também reconhecida por Di Pierro (2017). Com isso, os referidos autores defendem que a formação continuada dos professores da EJA deve buscar promover uma educação mais humanizada, que permita aos educadores atualizar seus conhecimentos e competências, bem como desenvolver uma prática pedagógica crítica e inovadora.

Imbernón (2022) atribui à formação continuada de professores uma função indispensável para o desenvolvimento profissional docente e na evolução da qualidade da educação. De acordo com Imbernón (2022), a formação continuada transcende a mera atualização de conhecimentos, configurando-se como um processo integral e permanente que promove a reflexão crítica, a inovação pedagógica e a adaptação às novas realidades educacionais e sociais.

Em seu entendimento, a formação continuada deve ser encarada como um direito e uma responsabilidade dos profissionais da educação, fundamental para o exercício da docência. Na perspectiva de Imbernón (2022) este defende que a formação não se limite

a abordagens pontuais ou esporádicas, mas que seja concebida como uma prática constante, integrada ao cotidiano profissional do docente, possibilitando assim uma verdadeira transformação das práticas pedagógicas.

O papel do desenvolvimento profissional na carreira docente é imprescindível para a evolução constante do professor em termos pessoais e profissionais, pois, através da formação continuada, o educador tem a oportunidade de refletir sobre sua prática, compartilhar experiências, enfrentar desafios inovadores e, sobretudo, ressignificar o ensino. Ainda, a capacidade de atualização contínua é frequentemente reconhecida e valorizada pelas instituições de ensino, podendo se refletir em progressões na carreira e melhorias salariais.

A referência dada ao desenvolvimento profissional, o faz compreendê-lo como relacionado à agregação de processos, práticas e experiências estruturadas com o propósito de fomentar a expansão e o aprimoramento contínuo das competências, habilidades e conhecimentos inerentes aos professores. Imbernón (2009, p. 77-78) entende que:

O desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professorado avance na identidade. A melhoria da formação e a autonomia para decidir contribuirão para esse desenvolvimento, porém, a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista) também o farão e de forma muito decisiva. Podemos realizar uma excelente formação e depararmos com o paradoxo: um desenvolvimento próximo à proletarização no professorado porque os outros fatores não estão suficientemente garantidos nessa melhoria. E isso repercute, é claro, no desenvolvimento profissional, mas também muito no desenvolvimento pessoal e na identidade (Imbernón, 2009, p. 77 – 78).

García (2005), em sua obra *Formação de Professores para uma Mudança Educativa*, destaca que a formação de professores deve ser vista como um processo contínuo, integrado em processos de mudanças, inovação e desenvolvimento curricular. Esta deve estar ligada ao desenvolvimento organizacional da escola, articulando os conteúdos acadêmicos, pedagógicos, disciplinares e a formação pedagógica dos professores (Garcia, 2005).

García (2005) enfatiza a importância da promoção, da articulação teoria-prática e a clareza quanto ao tipo de formação que se desenvolve com os docentes, além de reconhecer a individualidade dos sujeitos. Ao abordar diferentes orientações na formação de professores, destaca a importância da abordagem personalista, na qual o ensino é visto

mais como uma revelação de si mesmo do que como uma técnica adquirida externamente. Esta perspectiva valoriza o desenvolvimento pessoal, intelectual e afetivo dos professores, permitindo-lhes criar modos pessoais de ensinar baseados em suas características pessoais.

Todavia, García (2005) critica os programas de formação que não estão orientados para o desenvolvimento pessoal, mencionando a raridade desses programas e a preferência por modelos baseados na racionalidade técnica. O ciclo de vida profissional do professor, referenciada por Garcia (2005), aponta para a necessidade de pesquisa que sinalizem para novas perspectivas sobre a carreira docente, em especial do professor da EJA, visando entender os motivos que fazem o professor persistir em sua carreira, apesar dos desafios encontrados.

Sendo assim, o desenvolvimento profissional se manifesta em duas vertentes principais: a formação inicial e a formação continuada.

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (Nóvoa, 1992, p. 12-13).

Percebe-se a partir de Nóvoa (1992) que a formação de professores passa a apresentar um grau de significância ao tempo que implica na necessária renovação e revisão da profissionalização dos educadores, bem como de uma cultura organizacional própria às instituições de ensino. Tal processo formativo tem, de modo recorrente, negligenciado o aspecto do desenvolvimento pessoal dos docentes, confundindo os conceitos de “educar” com o de “autoeducação”, e falhando em reconhecer que os princípios norteadores da prática educacional nem sempre se alinham às dinâmicas inerentes ao processo formativo.

A necessidade da formação continuada, nesse contexto, conforme explicita os autores citados até aqui, advém das características singulares implícitas ao perfil dos alunos da EJA, caracterizado pela acentuada heterogeneidade e diversidade, refletida nas variadas histórias de

vida, idades, perfis, anseios, sonhos, objetivos e realizações de seus alunos, assim como da inexistência e lacunas de uma exigência formal quanto à formação continuada dos docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos, implicando na responsabilidade pelo aprimoramento profissional e pela busca de conhecimentos específicos para atender a essa diversidade que a todo momento recai sobre o próprio educador. Tal situação, sugere uma potencial defasagem na preparação dos professores para enfrentar os desafios únicos impostos por este segmento educacional.

Ressalta-se que a formação continuada se apresenta como um elemento estrutural, que potencializará as práticas pedagógicas que visam atender às especificidades e às demandas do público diversificado da EJA. Face as razões estabelecidas, a formação continuada assume a função principal, delineando o arcabouço necessário para o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais à atuação eficaz nesse segmento educacional (Santos; Freitas; Cavalcante, 2016).

Para Amorim e Duque (2017, p. 231-232), a necessidade da formação continuada, enquanto processo permanente de aperfeiçoamento e atualização profissional que se estende por toda a carreira do educador:

[...] não têm alcançado os educandos de EJA de uma forma totalmente satisfatória, já que o desempenho de conhecimentos escolares por parte da maioria dos alunos ainda se apresenta deficitário. [...] Os estudantes vêm revelando que não se percebem contemplados, em suas demandas, através do que a escola propõe. Isso denota carência na formação docente, uma vez que o professor, muitas vezes, atua na EJA do mesmo modo que atua no ensino regular e não busca metodologias adequadas aos educandos da EJA. Destarte, os desafios da EJA estão intimamente vinculados aos do processo de formação docente. Hoje, ainda é bastante comum a existência de práticas docentes desconexas do ideal de atuação direcionado à EJA. Isso porque, na maioria das vezes, o educador de EJA é também pertencente ao ensino regular, e grande parte dos conhecimentos que possui, e mesmo suas concepções metodológicas, são organizados a fim de atender a um ensino de crianças e adolescentes (Amorim e Duques, 2017, p. 231-232).

Face ao exposto, a formação continuada passa a permitir aos educadores refletir sobre suas práticas, reconhecer e incorporar novas metodologias, tecnologias e abordagens pedagógicas, bem como adaptar-se às constantes transformações sociais, culturais e econômicas que influenciam diretamente o contexto educacional e as demandas dos educandos.

Com isso, urge a necessidade de uma revisão nas práticas formativas dos educadores, visando integrar no currículo de formação de professores um componente que contemple as especificidades da EJA, em que deve abranger aspectos técnicos e pedagógicos, bem como a sensibilização para as questões sociais, culturais, inclusivas e emocionais que permeiam a realidade dos alunos da EJA.

Nesse contexto, é pertinente que a formação dos professores seja vista como um processo contínuo, estendendo-se ao longo da vida profissional desses educadores, pois, a constante atualização é relevante em uma profissão que lida com a transmissão de conhecimentos e a formação humana, sobretudo em um cenário de mudanças curriculares, avanço tecnológico e acentuação de questões sociais e econômicas (Libâneo, 2008).

A relevância da formação continuada no âmbito da EJA reside pois na capacidade de promover uma prática reflexiva, no qual o educador, em constante busca por melhorias e inovações para sua atuação, visa a mediação dos conhecimentos, a formação crítica e cidadã dos estudantes, de forma a se aproximar das necessidades específicas de seu público, contribuindo assim para o fortalecimento do processo de ensino e de aprendizagem, assim como para a construção de trajetórias educacionais emancipatórias.

A formação continuada de professores na EJA é essencial não apenas como uma atualização técnica, mas como um processo que envolve reflexão crítica e adaptação constante às realidades dos educandos. Essa modalidade educacional, voltada para alunos que retornam à escola após experiências diversas e interrupções no percurso escolar, exige dos professores habilidades pedagógicas específicas e uma postura sensível e acolhedora. A formação continuada, assim, surge como uma possibilidade de transformação das práticas educativas e do próprio perfil docente, permitindo ao educador lidar com a complexidade social e cultural dos alunos da EJA (Nóvoa, 2002).

Na acepção de Gatti (2008), a formação docente deve ir além de conteúdos acadêmicos, incorporando também as questões sociais e culturais dos educandos. A autora argumenta que a construção de uma prática pedagógica efetiva para a EJA depende de uma formação que inclua “estratégias que permitam ao professor compreender e responder às demandas específicas de cada grupo social” (Gatti, 2008, p. 74). Isso evidencia que a prática pedagógica para a EJA não se limita a transmitir conhecimentos escolares, mas precisa ser, sobretudo, mediadora de saberes e experiências.

Neste interim, Imbernón (2006) destaca também a importância de uma formação continuada centrada na escola, que valorize o ambiente escolar como espaço de aprendizagem e reflexão. Essa abordagem fortalece a ideia de que a formação continuada precisa considerar a escola como um espaço de desenvolvimento profissional e pessoal do docente.

3.1 A FORMAÇÃO CRÍTICA, EMANCIPATÓRIA E REFLEXIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Autores como Paulo Freire defendem que a formação docente deve ser crítica e emancipatória, orientada para a transformação social e a valorização do saber dos próprios educandos. Para Freire (2005, p. 44), a prática pedagógica deve promover a reflexão

crítica, possibilitando ao professor uma contínua revisão de suas práticas. Neste sentido, Freire (2005, p. 44) afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Essa postura é fundamental para a EJA, onde os educadores enfrentam desafios ligados ao resgate da autoestima dos alunos e ao incentivo para a continuidade dos estudos.

Dada a expressividade de Paulo Freire, nacional e internacionalmente, e seu poder inspirador, assim como, influenciador quando a perspectiva de uma educação do povo, com o povo e para o povo, é um dos teóricos que mais tem influenciado a perspectiva emancipadora e libertária, por entender a educação como um processo de libertação, no qual o educando não é um receptor passivo, mas um sujeito ativo na construção do conhecimento. Nesse sentido, Freire (2005) defende que a educação precisa possibilitar a transição “do estado de curiosidade ingênua para o da curiosidade epistemológica” (Freire, 2005, p. 44), incentivando o pensamento crítico e a reflexão sobre a realidade do aluno. Essa abordagem é especialmente significativa no campo da formação continuada de professores da EJA, haja visto muitos alunos têm trajetórias marcadas pela exclusão social e educacional, necessitando de um ensino que os valorize e que leve em conta suas histórias de vida.

Freire (2005) argumenta ainda que a formação do professor deve possibilitar o desenvolvimento de uma prática que humanize o processo educativo, o que ele chama de “educação libertadora”. Para Freire (1996), “não se pode falar em educação sem amor” (Freire, 1996, p. 67), sublinhando que o vínculo afetivo entre professor e aluno é crucial para o sucesso da prática pedagógica. Esse laço contribui para o fortalecimento da confiança dos educandos e permite que eles se sintam mais engajados e respeitados em suas particularidades.

Para Freire (2015, p. 59),

[...] à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição (Freire, 2015, p. 59).

Portanto, na análise de Freire (2015), a educação deve buscar levar em consideração “os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização” (Freire, 2015, p. 59). Dessa forma, toda e

qualquer transformação só tem sentido se contribuir “para a humanização do homem. Uma vez que se inscreva na direção da sua libertação (Freire, 2015, p. 136).

Além disso, segundo Arroyo (2006), o perfil do educador de jovens e adultos ainda está em construção, o que torna a formação continuada indispensável para que ele consiga desenvolver uma prática pedagógica humanizada e adequada às especificidades do público da EJA. Arroyo (2006, p. 55) ressalta que “o compromisso com uma formação que leve em conta a realidade dos educandos e que promova a humanização dos processos de ensino é fundamental para o sucesso dessa modalidade de ensino”.

A formação crítica neste sentido é essencial para que os educadores da EJA possam promover um ambiente de resgate de identidade e autonomia para os alunos. Para Arroyo (2006, p. 63), a Educação de Jovens e Adultos deve ser “sensível às identidades culturais e sociais dos alunos, acolhendo suas experiências de vida e valorizando o saber que eles trazem para a escola”. Reitera Arroyo (2006, p. 63) que o papel do educador na EJA é construir uma prática que, além de transmitir conhecimento, “dignifique as experiências e a cultura dos educandos” (Arroyo, 2006, p. 63).

Dessa forma, a formação crítica do professor permite que ele se torne um mediador entre o conhecimento acadêmico e as vivências dos alunos, possibilitando a construção de um ensino que valoriza a autonomia dos educandos. Essa prática, de transformar os conhecimentos acadêmicos em conhecimentos escolares, reforça a importância da formação continuada do professor de forma a contribuir para o reconhecimento das diferentes experiências dos alunos e utilizá-las como elementos fundamentais, de mediação, para o processo de ensino e de aprendizagem.

A formação reflexiva opera nesse contexto como um nevrálgico para a formação de professores da EJA. Nesta ótica Nóvoa (1992) tem apontado que a formação deve estimular a autoreflexão do professor, permitindo-lhe construir uma identidade profissional sólida e desenvolver uma prática pedagógica consciente. Nóvoa (1992, p. 13) destaca que “a formação não se constrói por acumulação de cursos, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução da identidade pessoal”. Essa perspectiva crítica e reflexiva de formação possibilita que o professor da EJA adapte e ressignifique suas metodologias e estratégias pedagógicas à realidade vivida pelos educandos.

Neste mesmo entendimento, Garcia (2005) tem apontado que a formação de professores deve integrar teoria e prática, permitindo ao educador refletir sobre seu próprio trabalho e desenvolver uma postura crítica frente aos desafios da sala de aula.

Garcia (2005, p. 112) argumenta que “a formação contínua do professor deve estar alinhada a uma prática pedagógica que compreenda o contexto e as necessidades específicas dos alunos da EJA, promovendo um aprendizado significativo”.

Para os professores da EJA, essa reflexão é ainda mais relevante, pois, como aponta Candau (1996), a atuação com jovens e adultos exige do educador uma postura flexível e empática, capaz de acolher as diversas experiências e realidades sociais dos educandos. Candau (1996, p. 147) reforça que “a formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação”. Esse tipo de reflexão permite que o professor da EJA compreenda os desafios específicos dessa modalidade de ensino, desenvolvendo práticas pedagógicas que dialoguem com as necessidades dos educandos.

Uma formação reflexiva envolve o desenvolvimento de uma postura crítica em relação ao próprio fazer pedagógico. Na percepção de Schön (1983), o professor precisa ser um “praticante reflexivo”, que possa, diante das situações complexas e imprevisíveis da sala de aula, ser capaz de questionar suas próprias ações e adaptá-las conforme as demandas dos alunos. A EJA, por sua natureza diversificada e heterogênea, exige que o professor seja capaz de observar e avaliar continuamente seu contexto, suas práticas, suas metodologias, ajustando-se para atender às particularidades do público que recebe, face as dificuldades desafiadoras com o ambiente escolar.

Schön (1983) defende que essa postura reflexiva permita ao professor um melhor entendimento das dificuldades e resistências dos alunos, ajudando-o a desenvolver estratégias pedagógicas mais eficazes. Schön (1983) destaca que a reflexão sobre a prática conduz à “transformação da prática”, capacitando o professor a ajustar suas abordagens de maneira mais crítica e consciente. Para a EJA, isso significa promover uma prática que valorize o conhecimento prévio dos educandos e que permita a construção conjunta do saber, em vez de impor conteúdos que pouco dialogam com a realidade de cada um.

A formação reflexiva não acontece apenas de forma individual; o ambiente escolar também exerce um papel fundamental como espaço de formação continuada e reflexiva para os professores. De acordo com Imbernón (2006, p. 80), a escola deve ser vista como um “lócus da ação e reflexão”, onde os docentes podem compartilhar experiências, trocar saberes e construir coletivamente suas práticas pedagógicas. Imbernón (2006, p. 80) argumenta que uma formação centrada na escola “possibilita uma construção coletiva do conhecimento, onde o professor se sente parte de uma comunidade de aprendizado”.

Essa abordagem coletiva de formação reflexiva é particularmente importante para os professores da EJA, que muitas vezes enfrentam desafios específicos relacionados ao contexto de seus alunos. Ao participar de espaços de reflexão em conjunto com outros professores, eles podem desenvolver soluções colaborativas e refletir sobre as diferentes formas de lidar com situações complexas, como a evasão escolar, a baixa autoestima dos alunos ou a falta de recursos didáticos. Esse tipo de formação compartilhada cria um ambiente de apoio mútuo e encoraja a inovação pedagógica, fortalecendo a prática docente.

A formação reflexiva se apresenta como essencial para o desenvolvimento da identidade profissional dos educadores da EJA. Para Nóvoa (1991, p. 23),

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1991, p. 23).

A formação reflexiva, portanto, permite que o professor se conecte de maneira mais profunda com sua profissão e com as razões que o levaram a escolher essa área de atuação. Ao refletir sobre o impacto de seu trabalho na vida dos educandos, o docente da EJA passa a ver-se não apenas como um transmissor de conhecimentos, mas como um mediador dos processos de inclusão e empoderamento social. Essa identidade fortalecida contribui para a construção de uma prática mais ética, sensível e comprometida com a transformação social.

Em síntese, a formação crítica, reflexiva, humanizada necessária a formação continuada dos professores da EJA se apresenta como um pilar central para a construção de uma prática pedagógica inclusiva, participativa, colaborativa e transformadora. Ao desenvolver uma postura crítica e reflexiva, o professor é capaz de questionar suas ações, adaptar suas metodologias e se tornar um mediador efetivo entre o conhecimento acadêmico e a realidade de vida dos alunos, assim como permanecer na luta por uma EJA democrática e de qualidade. Essa formação é fundamental para o educador atuar como agente de mudança social e mediador de uma educação mais humanizada e sensível. Por meio de formações continuadas crítico e reflexiva, os professores da EJA encontram apoio necessário para enfrentar os desafios dessa modalidade e fortalecer seu compromisso com a inclusão e a emancipação dos educandos.

3.2 PERSPECTIVAS INCLUSIVAS, INOVADORAS E AS NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Com o avanço das novas tecnologias no contexto educacional, e a necessidade de se pensar mecanismos inovadores e inclusivos, emerge na atualidade a necessidade de uma formação continuada que possa preparar os professores para esse contexto. Na perspectiva de Vaillant (2005), a inclusão tecnológica na educação requer que o professor domine as ferramentas inerentes a este processo, assim como, saiba utilizá-las a partir de uma ação pedagógica na construção do conhecimento. Para Vaillant (2005, p. 93) “a formação continuada deve capacitar o educador a lidar com as novas tecnologias, transformando-as em instrumentos pedagógicos que ampliem as possibilidades de ensino e aprendizagem” (Vaillant, 2005, p. 93).

Esse aspecto é particularmente relevante para a EJA, visto que muitos educandos estão distantes do uso cotidiano das tecnologias. Uma formação que capacite os professores a usá-las de forma inclusiva pode ajudá-los a reduzir as desigualdades digitais e abrir novas possibilidades de aprendizado para esses alunos.

A formação continuada de professores, quando integrada a recursos tecnológicos, expande as possibilidades de aprendizado e permite uma maior flexibilidade para os docentes, que podem acessar conteúdos a qualquer momento e local. No entendimento de Gatti (2008), a utilização de tecnologias digitais otimiza a formação continuada ao fornecer aos professores “ferramentas e recursos que ajudam na atualização constante, sem limitações de tempo e espaço” (Gatti, 2008, p. 74).

A inserção das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação na formação continuada corrobora com os professores na familiarização dos processos que se apresentam no cotidiano da sociedade, tais como manuseio de aplicativos de bancos, plataformas educativas, dentre outras. Nesta direção, Garcia (2005) tem enfatizado que a formação de professores deve se alinhar ao desenvolvimento tecnológico para que assim o educador se sinta preparado para inserir recursos digitais em suas aulas, “contribuindo para tornar o aprendizado mais dinâmico e atraente, especialmente para alunos que não tiveram contato contínuo com tecnologias” (Garcia, 2005, p. 123).

No contexto da EJA, as tecnologias se apresentam como ferramentas potentes para adaptar o ensino às necessidades dos alunos, que apresentam diferentes níveis de escolarização e conhecimentos prévios. Nesta ótica, Mizukami (2006) argumenta que a tecnologia permite uma maior personalização do ensino, uma vez que o professor pode

explorar recursos multimídia e plataformas de aprendizado que diversifiquem o conteúdo e oferecem múltiplas formas de engajamento. Para a autora, a integração de tecnologias possibilita “a personalização do ensino, respeitando o ritmo de aprendizagem e as experiências de cada aluno” (Mizukami, 2006, p. 112).

Na prática, isso significa que os professores podem usar vídeos, quizzes interativos, jogos e plataformas online para ensinar de forma mais inclusiva. Para alunos que enfrentam dificuldades em acompanhar o conteúdo, esses recursos são valiosos, pois oferecem maneiras alternativas de interagir com o material. Além disso, o uso de tecnologias contribui para a inclusão digital dos educandos, que passam a ter contato com ferramentas e habilidades tecnológicas essenciais para o mercado de trabalho e para a cidadania digital.

Embora reconheçamos esses benefícios, vale destacar que os professores da EJA, em suas formações, possam refletir criticamente sobre sua utilização pedagógica, formativa, considerando a perspectiva da exclusão e ou alienação digital. Vaillant (2005) destaca que a formação continuada deve oferecer não apenas o domínio técnico das ferramentas digitais, mas também capacidade crítica do professor de compreender as implicações sociais e pedagógicas da inclusão digital. Neste sentido, Vaillant (2005, p. 95) afirma que “a formação precisa preparar o professor para lidar com as desigualdades de acesso e uso das tecnologias, promovendo um ambiente de aprendizado equitativo”.

Nesta direção, a formação deve incluir a discussão de práticas pedagógicas inclusivas que contemplem o uso da tecnologia, de forma acessível e adaptada às condições dos alunos, haja visto, muitos alunos da EJA enfrentam limitações quanto ao acesso à internet e a dispositivos tecnológicos. Neste sentido, o professor, situado dentro de uma perspectiva reflexiva colaborará na busca de soluções que possam minimizar essas barreiras.

A integração das tecnologias na formação continuada contribui para o desenvolvimento de uma prática reflexiva nos professores da EJA. Plataformas de aprendizado online e comunidades de prática digital oferecem espaços para o compartilhamento de experiências, a troca de ideias e o apoio entre colegas, assim como uma cultura de reflexão e colaboração. Para Imbernón (2006, p. 82), o uso de tecnologias digitais na formação continuada “favorece a criação de redes de apoio e aprendizagem, onde os professores podem refletir sobre suas práticas e aprimorar continuamente suas metodologias”.

Essas redes e comunidades online possibilitam que professores de diferentes regiões compartilhem desafios e soluções específicas para o ensino na EJA, fortalecendo a prática coletiva, colaborativa e permitindo que todos ampliem sua ação pedagógica. O acesso aos conteúdos de formação em vídeo, artigos e fóruns de discussão online contribui para que o professor construa uma postura mais crítica e reflexiva sobre seu trabalho, incorporando novas práticas e tecnologias à medida que reflete sobre os impactos de suas ações.

Nesse contexto, as novas tecnologias na formação continuada colaboram com os professores no desenvolvimento de saberes que perpassam as questões socioemocionais, saberes estes necessários para os desafios posto na EJA. O professor da EJA, tem atendido um público que traz pra sim um conjunto diferente de experiências de vida, muitas vezes marcado por histórias de exclusão social e educacional, com isso, ao tentar dar conta das questões socioemocionais, a formação continuada colabora com o professor no trabalho voltado para as questões de autoestima, motivação e inclusão emocional dos alunos. As plataformas interativas possibilitam que o professor desenvolva atividades voltadas para as questões emocionais, assim como, podem promover um acolhimento mais significativo. Essas possibilidades, contribuem para o desenvolvimento de um ambiente seguro e inclusivo para o aprendizado.

Mizukami (2006) ressalta que, além do conteúdo acadêmico, o uso de tecnologias na formação continuada permite ao professor explorar dinâmicas que incentivem o desenvolvimento de habilidades interpessoais e de autogestão, essenciais para um ensino mais humanizado e sensível. O uso de recursos digitais para simular situações de sala de aula, por exemplo, permite que os professores pratiquem suas respostas a cenários emocionais complexos, preparando-os para lidar com as diversas demandas emocionais dos alunos da EJA.

A inserção de novas tecnologias na formação continuada dos professores da EJA abre um leque de possibilidades para a inovação e para a inclusão do ensino. Entretanto, para que se apresente como possível, é necessário nas formações continuadas uma discussão crítica, refletida e ressignificada sobre essas questões que tem chegado a EJA, principalmente sem deixar de reconhecer as desigualdades de acesso e a promoção de práticas pedagógicas inclusiva. Neste sentido, a formação, uma vez voltada para as tecnologias digitais da informação e da comunicação deve priorizar o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva nos professores, capacitando-os a adaptar e utilizar

esses recursos de maneira que beneficiem todos os alunos, de forma pedagógica, independentemente de suas condições.

A tecnologia, quando integrada de maneira adequada à formação continuada, enriquece o ensino na EJA, assim como contribui para a construção de uma prática pedagógica inovadora, inclusiva e sensível às realidades e necessidades dos educandos. Ao capacitar os professores para o uso crítico, inclusivo e inovados das tecnologias digitais da informação e da comunicação, a formação continuada potencializa o papel da EJA como um espaço de inclusão, resgate social e cidadania digital.

Com isso, ressaltamos, conforme estabelece Hernandez (2000, p. 35), que,

[...] as inovações já estão nas escolas, que em boa medida são os professores os seus administradores, mas que é necessário aproximar-se do que acontece nas instituições para aprender criticamente com as inovações que os professores realizam (Hernandez, 2000, p. 35).

A inovação, nesse sentido, ao tratar sobre as tecnologias digitais da informação e da comunicação e dos processos de inclusão avança no sentido apontado por Carmo (2021, p. 56) quando esta afirma ser um “espaço de troca nas interações, ou seja, é o processo implicado nas pessoas, por meio de sua criatividade, modo de produzir conhecimento e interagir com seus saberes”, dessa forma, a inovação deve se realizar, de acordo com a autora “num contexto histórico social, em determinado lugar, tempo e circunstância, sobre um ambiente ou meio social” (Carmo, 2021, p. 56).

Tendo em vista sua significância para a formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos, o quadro 1, apresenta a compreensão de alguns autores, que pesquisam e/ou problematizam a categoria inovação educacional. Este não tem a pretensão de esgotar a síntese referente ao desenvolvimento do conceito de inovação na educação, mas explicitar, de forma didática a compreensão dos/as autores/as sobre o conceito de inovação. Sendo assim, tomamos como referência a representação sócio científica estabelecida na obra “A Filosofia da Educação e o problema da inovação em educação” de Dermeval Saviani, publicada nos anos de 1980, e que influenciou os escritos e pesquisas no campo educacional e que consequentemente repercute até a atualidade.

Quadro 1: Desenvolvimento sócio científico do conceito de Inovação em Educação

Autores	Ano	Concepções de inovação na Educação
Dermeval Saviani ²	1980	inovar, em sentido próprio, será colocar a educação a serviço da mudança estrutural da sociedade que pode ser: a) nível 1- a instituição e as finalidades da educação são mantidas intactas e os métodos são mantidos no essencial, sofrendo retoques superficiais; b) nível 2- a instituição e as finalidades do ensino são mantidas e os métodos são substancialmente alterados; c) nível 3 - as finalidades do ensino são mantidas e estão a par das instituições e dos métodos convencionais, retocados ou não, utilizando formas para-institucionais e/ou não institucionalizadas, visando atingir as finalidades; d) nível 4 - a educação é alterada nas suas próprias finalidades e há busca de meios considerados mais adequados e eficazes para se atingir as novas finalidades (p. 26).
Hernández	2000	Resulta da confluência de uma pluralidade de olhares e opiniões que procedem dos que tem algum tipo de relação com ela (p. 19). O campo da inovação [...] não é homogêneo, e suas diferentes acepções andam paralelas à ideologia dominante na educação escolar, nas formas de ensino e na atuação de professores” (p.20). [...] A inovação não se encontra em uma substituição das técnicas ou dos métodos de ensino, mas no fato de mudar a conceitualização da prática docente e em manter um processo de auto-reflexão constante sobre ela (p. 159).
Castanho	2001	A inovação formativa se dá por meio da autonomia intelectual, com paixão pela busca do conhecimento, com postura ética, com coragem de saltar sobre o desconhecido e de buscar a construção de novos caminhos criando novas pegadas (p. 76).
Carbonel	2002	Conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e de aprendizagem, modelos didáticos e outras formas de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe (p. 19).
Cunha	2003	Trata a inovação como ruptura epistemológica é dar-lhe uma dimensão emancipatória. As inovações [...] se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas (p. 150).
Veiga	2003	A inovação regulatória ou técnica é instituída no sistema para provocar mudança, mesmo que seja temporária e parcial (p. 270). Considerando a inovação uma produção humana, partindo da ideia de que suas bases epistemológicas estão alicerçadas no caráter emancipador e argumentativo da ciência emergente. A inovação procura maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores e realiza-se em um contexto que é histórico e social, porque humano (p. 274).
Abramovay	2003	Propiciam processos criativos de articulação e transformação do clima escolar, promovem uma maior integração dos diferentes setores da escola, fortalecendo os laços e mecanismos de compartilhamento de

² Para Silva (2021, p. 3), acredita-se que o texto de Saviani (1995) “A Filosofia da Educação e o problema da inovação em educação”, primeiramente publicado em 1980 em uma coletânea organizada por Walter Esteves Garcia, levanta elementos seminais”, na década de 1980, “para responder a indagações e ajuda significativamente para o entendimento da categoria em discussão”.

		interesses e objetivos. E, neste sentido, permitem um contraponto aos diferentes problemas vivenciados, contribuindo para a diminuição da violência na escola, [...] para a melhoria do desempenho escolar e para a promoção da motivação de alunos e professores (p. 37).
Masetto	2004	Conjunto de alterações que afetam pontos - chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da Educação Superior (p. 97).
Amorim	2015	Inovar é modificar de maneira definitiva todo o processo de evolução do sistema educacional e da escola; significa ainda a concretização da ruptura do sistema ou da escola com o velho, com as práticas escolares isoladas, fragmentadas e que não despertam alunos e professores para o verdadeiro sentido pedagógico e filosófico da educação (p. 409)

Fonte: elaboração própria da autora com base nos resultados da pesquisa (2025).

A partir do quadro 1, percebe-se, portanto, que a inovação não se limita a mudanças e/ou modificações pontuais, ou ainda como sendo um fator para solucionar a prática pedagógica, do currículo e do ambiente escolar. A inovação situa-se dentro do contexto sócio – histórico, político, científico e tecnológico, a ser mobilizado por quem sente-se provocado a fazer, deseja fazer, por possuir condições, infraestrutura e acesso, e assim o faz.

Essa síntese ilustra, conforme ressalta Kassir; Oliveira (2024, p. 134) *apud* e Pintassilgo; Andrade (2019) “que o termo inovação comporta diversos significados respaldados por várias concepções teóricas”. Reitera Kassir; Oliveira (2024, p. 134) que o conceito de inovação “não é uma observação pontual, pois se trata de um conjunto complexo de perspectivas, plural e dinâmico, que se assenta em crenças e valores, sendo fundamental captá-lo na sua historicidade” (*apud* Pintassilgo; Andrade, 2019). Com isso, ratificamos que a organização desse quadro, cumpre o objetivo de ressaltar que diferentes concepções teóricas fundamentam diversos conceitos que constantemente são “conhecidos/reconhecidos/disseminados” (Kassar; Oliveira (2024, p. 134), sobre a inovação educacional.

A compreensão dessas percepções nos ajuda a situar-nos dentro de um campo epistêmico fundamental para refletirmos sobre a importância teórica desta para o uso e fortalecimento das práticas educativas, assim como para os estudos e discussões que operam nas formações continuadas de professores da EJA e para o currículo. Nesse sentido, reitera Araújo (2010, p. 30):

Considerando os sujeitos históricos, o projeto de educação a ser desenvolvido nas escolas públicas tem que estar pautado na realidade,

visando a sua transformação, na medida em que compreende que esta não é algo pronto e acabado. Não se trata, no entanto, de atribuir à escola nenhuma função salvacionista, mas de reconhecer seu incontestável papel social no desenvolvimento de processos educativos, na sistematização e socialização da cultura historicamente produzida pelos homens (Araújo, 2010, p. 30).

Tal como assinala Araújo (2010), a proposição se encaminha no sentido de reconhecer os avanços tecnológicos impregnados na sociedade e que chegam a EJA por meio dos sujeitos que lá estão, estudantes, professores, gestores, funcionários e toda comunidade escola. Dessa forma, a sua sistematização se apresenta aqui, sem a pretensão de apresentá-la como salvacionista, pronta e acabada ou ainda como algo extraordinário que deve ser inserido na escola sem a compreensão teórica e científica devida. Nesse entendimento, concordamos com Arroyo (2017, p. 15), ao afirmar que no bojo da inovação, da inclusão, das tecnologias digitais da informação e da comunicação, devemos reconhecer que:

A criatividade das autorias docentes inventa tempos-espacos, temas geradores nos quais as verdades dessa outra história real encontrem lugar. Onde os outros garantam o direito a esses saberes, a essas verdades de seu injusto sobreviver. Docentes educadores/as inventam tempos, temas, textos sobre esse sobreviver das crianças e dos adolescentes, dos jovens e dos adultos para garantir esse direito a saberem-se. [...] Abrir as verdades dos currículos a outros conhecimentos a outras verdades. Trazer essas outras verdades como temas geradores de estudo e de formação amplia seu direito ao conhecimento como educadores e educandos. Traz nova dinâmica para os currículos. Repõe um diálogo de saberes no território dos currículos (Arroyo, 2017, p. 15).

Na perspectiva apresentada por Arroyo (2017), transborda o poder criativo do professor, seus processos de inovação, a partir do contexto no qual está inserido. Isso ratifica a democratização do conhecimento, e o quanto este, pelo poder criativo que os professores possuem, passa a chegar ao outro e a transformá-lo. Neste sentido, a ressignificação de práticas e dos processos relacionados a formação de professores repõe diálogos e lutas pela melhoria da EJA. Ratificamos, portanto, que a formação de professores para a inovação, para a inclusão, para o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação, assim como para a atuação na modalidade da EJA deve, tal como assinala Carmo (2021, p. 61) envolver:

[...] o conceito de prática reflexiva, oportunizando a revisão dos acontecimentos e das ações educativas em pleno exercício de sua profissão docente. Uma prática reflexiva confere identidade profissional, poder aos professores e proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento no percurso formativo, dando-lhe abertura para o estado de incertezas, para o diálogo e a troca de saberes, para a postura de pesquisador, de colaborador, para a construção permanente de critério à práxis pedagógica em busca de uma transformação (Carmo, 2021, p. 61).

Fundamentada no mais genuíno sentido freiriano dos conceitos de dialogicidade, autonomia, ação-reflexão, sensibilização, interpretação e compreensão das distintas realidades, nos afirmamos no mundo, com o mundo e para o mundo, asseveramos que a formação continuada de professores da EJA, enquanto atitude humana de transformação da natureza e da sociedade, compromissada com a ética, com justiça social e com a cidadania, proporciona, dentro de todas suas limitações, o compartilhamento de experiências, fortalece a luta pelo desenvolvimento profissional e nos faz assumir o reconhecimento de sermos professor da EJA, portanto, nesta nos reconhecemos dentro de uma atividade revolucionária consciente, pensada e refletida.

4 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção abordaremos o processo seguido pela pesquisadora para o alcance dos resultados, assim como, tecer elementos para responder as questões de pesquisa apresentadas na introdução desta dissertação e com isso estabelecer o alcance dos objetivos. Dessa forma será apresentado os desdobramentos referentes ao delineamento da pesquisa entendendo-a como o elemento nevrálgico para legitimar, a partir da definição do método, os dados da pesquisa.

Embora o caminho metodológico da pesquisa esteja posto, ressaltamos que muitas foram as possibilidades de sua escolha, no entanto em virtude do objeto e das questões de pesquisa, dos objetivos específicos, do referencial teórico e dos dados da pesquisa, a opção pelo caminho, aqui apresentado, considerou uma lente metodológica que colaborasse para o desvelar da formação continuada dos professores da EJA no contexto da estrutura educacional vigente da cidade do Crato – CE.

Com isso, ratificamos que, tal como todas as demais estruturas que alicerçam essa dissertação, sejam elas as estruturas teóricas, epistêmicas e metodológicas, os objetivos, as conclusões, referências, apêndices e anexos, o caminho metodológico, está para constituir e ao mesmo tempo construir sua inteligibilidade e legitimar o processo científico.

4.1 TIPO DE PESQUISA

Em virtude de sua configuração teórica e metodológica, a presente pesquisa se apresenta como sendo exploratória, qualitativa, delineada a partir da pesquisa narrativa. Quanto a escolha pela pesquisa exploratória, esta se deu em função do delineamento apresentado por Gil (2010, p. 42) quando este afirmar que “a pesquisa exploratória busca proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipótese”.

A definição apresentada por Gil (2010), faz-nos perceber a necessidade da aproximação e familiaridade com as pesquisas que tratam sobre a Educação de Jovens e Adultos, de forma que, ao se apropriar desses elementos, ter-se-á maior propriedade para compreensão do objeto de pesquisa. Para Lösch, Rambo e Ferreira (2023, p. 3), a pesquisa exploratória justifica-se, portanto, pela “necessidade de compreender e aprofundar o conhecimento”, que para a nossa pesquisa, conforme dito, trata da Educação de Jovens e

Adultos. Com isso, tal como destaca Lösch, Rambo e Ferreira (2023, p. 3), a pesquisa exploratória “contribui para o avanço metodológico nas investigações educacionais e suprir a carência de informações detalhadas sobre a investigação” na literatura especializada brasileira e no campo da formação de professores.

Quanto a sua significância, Lösch, Rambo e Ferreira (2023) afirmam que por meio da pesquisa exploratória:

[...] o pesquisador pode utilizar diferentes tipos de instrumentos de coleta de dados para captar o fenômeno a ser investigado, e pode fazer uso de várias técnicas de análise de dados qualitativos que podem contribuir no rigor e na qualidade da investigação. Isso se justifica em razão de que, por apresentar um processo metodológico flexível que possibilita triangular os dados de diferentes formas, a análise qualitativa na pesquisa exploratória vem ganhando campo nas investigações (Lösch, Rambo e Ferreira, 2023, p. 3).

Dessa forma a escolha pela pesquisa exploratória justifica-se ainda, por consideramos que, por esta envolver o levantamento bibliográfico e entrevistas com pessoas que possuem “experiências práticas com o problema pesquisado” (Gil, 2010, p. 42), que aqui neste caso foram os professores da Educação de Jovens e Adultos, esta nos deu mais segurança quanto a compreensão e apropriação do contexto das formações continuadas da EJA municipal na cidade do Crato – CE.

Sendo assim, de forma a dar lugar e visibilidade as subjetividades dos/as participantes, definimos a natureza da pesquisa como sendo qualitativa, uma vez que esta valoriza e reconhece a subjetividade da produção do conhecimento e do estabelecimento de possíveis inferências sobre a contribuição dos participantes da pesquisa, assim como, atende com mais vigor os objetivos traçados. Para Sousa e Santos (2020, p. 1398) a pesquisa qualitativa possui “um reconhecimento ímpar entre as várias possibilidades de se estudar os fatos que abrangem as subjetividades do ser humano e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em sociedade”.

Para Minayo (2010, p. 57), o método qualitativo se aplica em estudos das relações, das representações, crenças, percepções, opiniões, produção “das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, sentem e pensam”. Nesta perspectiva, a autora afirma que “a pesquisa qualitativa se caracteriza pela empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo” (Minayo, 2010, p. 57). Neste entendimento Sousa e Santos (2020, p. 1399) estabelecem que “as significações da abordagem qualitativa

permitem compreender a complexidade e os detalhes das informações obtidas em uma sociedade por meio das representações em que os indivíduos se colocam em cada relação com o meio”.

Ao realizar este trabalho como uma pesquisa qualitativa, assume-se a condição humana e conflituosa que existe entre pesquisador e objeto de pesquisa e seus diferentes sentidos e significados que existem sobre um dado contexto. Porém, é desses sentidos e significados que se alimenta os novos conhecimentos e é por meio deles que se projetam e traduzem as perspectivas de mudanças no “campo social, no campo educacional, cuja compreensão pode trazer uma aproximação do real, mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir, situar-se, etc” (Gati; André, 2013, p. 39).

Dessa forma, a pesquisa qualitativa se apresenta como a mais adequada para a presente investigação, uma vez que, conforme afirma Silva; Menezes (2005, p. 20), esta “possibilita ao investigador um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”, assim como oferece maior liberdade e agilidade para a reflexão.

Dentre as possibilidades da pesquisa qualitativa, elegemos a pesquisa narrativa como um dos caminhos para refletir sobre os sentidos das experiências de formação continuada, assim como vividas por professores da EJA, uma vez que, essas noções sobre experiência e pesquisa narrativa inspiram o campo metodológico desta investigação.

Nesta perspectiva Clandinin e Connely (2015) apontam a pesquisa narrativa como um processo natural de descrição das nossas próprias experiências, uma vez que pensamos narrativamente. Corroborando com Clandinin e Connely (2015), Rodrigues (2020, p. 94) estabelece que “a pesquisa narrativa valoriza tanto as descrições de sentido das experiências vivenciadas por alguns poucos indivíduos ou grupos sociais, suas histórias contadas, quanto as funções explicativas de causa e efeito entre essas experiências”.

Para Rodrigues (2020, p. 94), “esse tipo de pesquisa tenta reconstruir histórias contextualizadas através da memória seletiva dos seus atores sociais”, com isso ratifica Rodrigues (2020, p. 94) que “ao trabalhar com as histórias de vida de um professor, por exemplo”, assumem-se as “experiências narradas como verdades para os seus narradores, em tempos e espaços definidos, ainda que essas narrativas não possam ser diretamente comprovadas” (Rodrigues, 2020, p. 94).

Nesta perspectiva, Rodrigues (2020, p. 94), afirma que, “o pesquisador reinterpreta tais narrativas, imputa suas limitações e as analisa em suas dimensões pessoais e sociais, o que pode requerer o uso de outras fontes como documentos e

narrativas de outras pessoas, tais como alunos e parentes mais jovens dos professores”. Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016, p. 114) destacam que,

O uso de narrativas autobiográficas como fonte de investigação e método de pesquisa, assenta-se no pressuposto do reconhecimento da legitimidade da criança, do adolescente, do adulto, enquanto sujeitos de direitos, capazes de narrar sua própria história e de refletir sobre ela (Passeggi; Nascimento e Oliveira, 2016, p. 114).

Dessa forma, o respeito as individualidades passam a legitimar as vozes silenciadas, que na compreensão de Rodrigues (2020, p. 94), implica em “reconhecer a historicidade dos outros, através das narrativas autobiográficas de crianças, adolescentes e adultos, o que representa uma “virada” biográfica nos métodos das Ciências Humanas e Sociais”.

A significância da pesquisa narrativa para Santos (2010), ancora-se na reflexão sobre as experiências formadoras que constituem as trajetórias de vida. [...] Compreende-se, no entanto, que tal processo de reflexão e formação não é adquirido espontaneamente, daí a necessidade de que ela seja favorecida por intermédio do acompanhamento destes sujeitos, em sua atividade reflexiva. As trocas intersubjetivas, para Santos (2010, p. 21) “são cruciais no trabalho de elaboração das narrativas [...]”.

Para Josso (2007) esse processo compreendido como a narrativa de si mesmo é, fundamental para a constituição identitária e bastante valiosa, pois aborda:

[...] o conhecimento de si mesmo pelo viés das transformações do ser – sujeito vivente e conhecente no tempo de uma vida, através das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, acontecimentos de sua vida pessoal e social e das situações que ele considera formadoras e muitas vezes fundadoras, é conceber a construção da identidade, ponta do iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes (Josso, 2007, p. 420).

Dessa forma, buscou-se compreender as experiências dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, como uma materialização de conhecimentos de si e de sua existência, uma vez que à medida que as histórias foram sendo narradas, projetos de si foram se formando, assim como, perspectivas futuras planejadas a partir das experiências do passado, do presente e das perspectivas futuras.

4.2 LOCAL DE REALIZAÇÃO E PERÍODO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Centro de Educação de Jovens e Adultos Gilberto Pereira da Cunha (CEJA Municipal) localizado na cidade do Crato – Ceará o qual situa-se sob a jurisdição municipal. O Centro tem como objetivo promover a alfabetização e melhoria de vida de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudar nos anos regulares do ensino fundamental e com isso pode concluir essa etapa da escolaridade.

Imagem 1 - Centro de Educação de Jovens e Adultos Gilberto Pereira da Cunha (CEJA Municipal) na cidade do Crato – Ceará



Fonte: banco de dados da pesquisadora (2025).

Apresentar o local da pesquisa visa de forma georeferencial situar o/a leitor/a no contexto em que foram produzidos os dados da pesquisa. O CEJA Municipal do Crato – CE, conforme pode ser visto na imagem 1, está situado na rua Barbara de Alencar, nº 567, CEP 63113-600, em frente à Praça Cristo Rei e ao lado do Largo Júlio Saraiva no centro da cidade do Crato – CE. A referenciação geoespacial se apresenta como importante para

a percepção do raio de abrangência do local da pesquisa, a dimensão geográfica que esta ocupa na cidade, assim como a referência de distância desta para a Secretaria Municipal de Educação e para as demais escolas municipais.

O CEJA Municipal está organizado em termos de gestão com uma diretora, uma coordenadora pedagógica, e ainda com trinta e nove professores efetivos da rede municipal do Crato e quatro professores temporários. Atualmente, o CEJA Municipal funciona nos três turnos e possui 623 alunos matriculados nessa modalidade de ensino. Em termos de infraestrutura conta com seis salas de aula, uma sala de avaliação, um refeitório, três banheiros, uma biblioteca, uma sala de professores e uma sala para os gestores.

Em relação a coleta dos dados da pesquisa, esta foi realizada no semestre 2024.2, logo após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da URCA.

4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram da pesquisa os professores efetivos que lecionam no Centro de Educação de Jovens e Adultos Gilberto Pereira da Cunha (CEJA Municipal) do Crato – CE. Não participarão da pesquisa os professores temporários, haja visto o tempo que os/as mesmos/as ficam na escola implica na organização sistemática de um conhecimento aprofundado e ampliado sobre a dinâmica, organização, estruturação e desenvolvimento do projeto pedagógico do CEJA municipal, assim como também não participaram da pesquisa os gestores do CEJA por considerarmos a dimensão de conflito de interesse, por estarem nos cargos de diretores/as e coordenadores/as pedagógico/a.

De forma a garantir o anonimato dos participantes da pesquisa, estes foram identificados por meio dos códigos P1/N1, P2/N3, P3/N3, P4/N1-N2, P5/N1-N2, P6/N1-N2 e P7/N1-N2. Onde P significa professor e N significa o nível no qual o professor ensina, ou seja, se EJA I, EJA II, EJA III ou EJA IV.

4.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA COLETA DOS DADOS

Inicialmente o projeto foi apresentado ao Centro de Educação de Jovens e Adultos Gilberto Pereira da Cunha (CEJA Municipal), onde foi solicitado a autorização para realização da pesquisa, ou seja, a assinatura do termo de coparticipação para

realização da pesquisa (APÊNDICE C). Uma vez assinado o termo pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos Gilberto Pereira da Cunha (CEJA Municipal), o projeto foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Regional do Cariri (URCA).

De posse da aprovação do projeto pelo CEP da URCA, o qual possui registro de CAAE de Nº 78967724.40000.5055 e aprovação registrada por meio do parecer consubstanciado de Nº 6.791.524 (ANEXO A), foram contactados, e, ao mesmo tempo, convidados/as os/as participantes da pesquisa, ou seja, os professores efetivos que lecionam na Educação de Jovens e Adultos do CEJA Municipal do Crato - CE, onde na oportunidade foi apresentado o projeto de pesquisa e mediante manifestação de participação voluntária de participação foi solicitado a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE D).

Com isso, procedemos com a coleta que contou, com as entrevistas narrativas para a coleta dos dados. Para Szymanski, Almeida e Prandini (2004, p. 72), “ao selecionar a entrevista como seu procedimento de produção de dados, o pesquisador deve estar atento não só à fala de seus entrevistados, mas também ao seu meio”. De acordo com Delory-Momberger (2012, pág. 526), “a finalidade da entrevista de pesquisa biográfica é apreender a singularidade de uma fala e de uma experiência”.

Para Muylaert *et al* (2014, p. 2),

As entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional. Esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social (Muylaert *et al*, 2014, p. 2).

Por meio das entrevistas narrativas pode-se perceber os eventos e acontecimentos no qual o/a sujeito encontrava-se implicado, ao passo que ao apresentar suas experiências, por meio de suas narrativas, na condição de professor da Educação de Jovens estes, de acordo com Muylaert *et al* (2014, p. 194), estas se encontram apartadas do relato o qual adquire uma dimensão objetiva, descritiva e observacional. Nesse sentido, reitera Muylaert *et al* (2014, p. 194) tem-se “a possibilidade de narrar o vivido ou passar ao outro sua experiência de vida, torna a vivência que é finita, infinita. Graças a existência da linguagem a narrativa pode se enraizar no outro”.

Dessa forma, ratifica Delory-Momberger (2012, p. 526) que:

[...] qualquer que seja o quadro ou o campo do estudo mobilizado (mulheres imigrantes, alunos em situação de fracasso, jovens em busca de inserção etc.), a finalidade da entrevista é mesmo colher e ouvir, em sua singularidade, a fala de uma pessoa num determinado momento de sua existência e de sua experiência (Delory-Momberger, 2012, p. 526).

O fato da fala (e a experiência que relata) ser atravessada pela história, pelo social, pelo político, de ser em grande parte feita de representações, crenças coletivas, de discursos alheios, em suma, o fato dela ser uma fala de sua época e de sua sociedade é plenamente reconhecido pela pesquisa biográfica que vai mais além: faz dela uma dimensão constitutiva da individualidade (Delory - Momberger, 2012, pág. 526).

Para Ravagnoli (2018, p. 2), “a característica principal da entrevista narrativa é a não interferência do pesquisador durante o relato do entrevistado”. A autora considera que “o papel do pesquisador é apresentar ao entrevistado uma questão gerativa não direcionada a respostas pontuais e que encoraje uma narração extemporânea, ou seja, improvisada, não previamente elaborada” (2018, p. 2).

Dessa forma, Ravagnoli (2018, p. 2) compreende que,

[...] diferentemente dos outros modelos de entrevistas, o pesquisador não fórmula perguntas indexadas, com referências explícitas, e sim, propõe um tema acerca da realidade sob investigação para que o entrevistado o desenvolva da maneira como considerar conveniente, no momento de seu relato (Ravagnoli, 2018, p. 2).

Com isso, em seu relato, o/a narrador/a deixa impregnado suas experiências vividas, assim como sua trajetória, estruturas processuais percorridas, que “segundo seus próprios critérios de relevância e ordenação” (Ravagnoli, 2018, p. 2), revelarão como este se deram ao longo da sua história de vida. Dessa forma Weller e Otte (2014, p. 338), entendem que o papel do pesquisador, no momento da interpretação é direcionar-se à essas marcas que “moldam [suas] biografias e que são relevantes para a compreensão das posições e papéis ocupados pelos indivíduos na estrutura social”.

Por sua fecundidade, as narrativas podem potencialmente capturar circunstâncias nas quais o pesquisador almeja investigar mediações entre experiência e linguagem, estrutura e eventos, ou ainda situações da coletividade envolvendo memória e ações políticas.

Nesta perspectiva, Muylaert (2014, p. 197), destaca que:

Por sua fecundidade, as narrativas podem potencialmente capturar circunstâncias nas quais o pesquisador almeja investigar mediações entre experiência e linguagem, estrutura e eventos, ou ainda situações da coletividade envolvendo memória e ações políticas. As narrativas são uma forma dos seres humanos experienciarem o mundo, indo além da simples descrição de suas vidas, pois ao repensarem suas histórias – as que contam e ouvem – refletem quem são reconstruindo continuamente significações acerca de si (Muylaert, 2014, p. 197).

Portanto, o pesquisador deve colaborar com o entrevistado e o envolver na pesquisa, de modo que ambos saiam modificados desse encontro. Nesse sentido, Clandinin e Connelly (2015) ao enfatizarem que “fazer pesquisa narrativa é uma forma de viver” (Clandinin e Connelly, 2015, p. 129), destacam:

Para nós, narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela (Clandinin; Connelly, 2015, p. 48).

Quanto ao período de realização das entrevistas, conforme apresentado anteriormente, estas ocorreram durante o semestre de 2024.2, mediante a disponibilidade dos/as participantes da pesquisa. Ao todo, foram realizadas 7 (sete) entrevistas com duração média, cada uma, de sessenta minutos, totalizando uma média de 7 (sete) horas de gravações das entrevistas. A riqueza das gravações está nas lembranças dos participantes “além de colher aquilo que se encontra explícito no discurso, ela abre portas para o implícito, seja este o subjetivo, o inconsciente coletivo ou o arquetipal” (Queiroz, 1991, p. 75).

Para cumprir com os procedimentos da entrevista, antes de iniciar a gravação, a pesquisadora apresentou aos participantes, os objetivos da pesquisa ao tempo que o deixava à vontade em relação a sua participação. Pode-se perceber que os/as participantes se mostravam um pouco tensos pelo fato de estarem sendo entrevistados. De forma a acalmá-los/as, a pesquisadora pontuava que não se tratava de nenhuma avaliação e que iria conversar sobre as experiências deles/las na Educação de Jovens e Adultos. Na oportunidade, os/as participantes eram lembrados que poderiam ficar à vontade para não narrarem as suas experiências, ou mesmo encerrar a entrevista se, por algum motivo, julgassem necessário.

Dessa forma, ao situarmos esta pesquisa como sendo qualitativa, o número de participantes foi suficientemente significativo para viabilizar o nível de generalizações dos resultados do trabalho (Alberti, 2005). Nesse sentido, adotou-se como critério de significância o nível das falas apresentadas nas entrevistas na medida em que estas atingiram sentido e significado quanto às informações necessárias para a compreensão do objeto de estudo (Torres, 2017). Sendo assim, as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Ressalta-se que para isso os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Autorização para o uso de imagem e voz (APÊNDICE E).

4.5 CONSTRUÇÃO DO *CORPUS* DOCUMENTAL, ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS DADOS

As entrevistas foram submetidas ao processo da transcrição de voz para texto, a partir do *Google Docs*³, com auxílio do *CABLE input* (VB - cabo virtual *cable*)⁴. As transcrições, mesmo com auxílio do tradutor de voz para texto, ofertado pelo *Google Docs*, não ocorreu de forma simples, em virtude dos vocábulos, ruídos e ventilação que são ‘percebidos’ pelo tradutor de voz e que demanda escutar novamente, conferir, ajustar e proceder com a correção ortográfica em grande volume de tempo.

O referido procedimento se deu em virtude de manter-se fiel as narrativas dos/as entrevistados/as. Cada entrevista levou em média dois a três dias no processo de revisão e ajustes na transcrição. Ao final das transcrições, estas contabilizaram um montante de 12 (doze) páginas. Nesse sentido, o *corpus* documental foi composto pela transcrição sistematizada das entrevistas.

Para Bardin (2011, p. 126), “o *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras”. Bardin (2011) destaca ainda que o *corpus* se apresenta como um momento importante para a organização dos dados, pois implica na definição de regras específicas, tais como, exaustividade, de forma a abranger todos os documentos plenamente justificados; representatividade, feita em uma parte do material que significa

³ “O Google Docs é um serviço para Web, Android e iOS que permite criar, editar e visualizar documentos de texto e compartilhá-los com amigos e contatos profissionais. Com a possibilidade de trabalhar offline, esta ferramenta pode salvar os arquivos tanto no drive online do Google quanto na memória do dispositivo. Além disso, você pode transformar o arquivo em PDF, .doc, .txt. e .html”. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/google-docs-app/>.

⁴ Trata-se de um cabo virtual que permite a tradução em tempo real, de forma que unido ao Google Doc, traduz a voz em texto permitindo a transcrição de entrevistas para texto.

o universo do todo; homogeneidade, para inclusão de critérios precisos de escolha e específicos com o tema da pesquisa e pertinência, ao qual os documentos devem ser plenamente adequados enquanto fonte de informação para o alcance do objetivo da pesquisa (Bardin, 2011).

Todos os dados construídos nesta pesquisa, a partir do *corpus* documental, passaram por processo de tratamento a fim de estarem aptos a serem analisados através da técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), especificamente, a Análise de Conteúdo Temática, no qual consiste num “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens” (Bardin, 2011, p.47).

Para esse tipo de análise, considera-se três etapas fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação). A primeira etapa, a pré-análise, pode ser identificada como uma fase de organização. Nela, estabelece-se um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. De acordo com Bardin (2011, p. 121), essa fase envolve a leitura “flutuante”, ou seja, um primeiro contato com as transcrições das entrevistas. Ressaltamos que o universo destes documentos de análise foi definido em função dos objetivos da dissertação, ou seja, como diz Bardin (2011, p. 122), *a priori*.

Nesta etapa fizemos a leitura, reiteradas vezes das entrevistas, de forma a compreender o conteúdo manifesto em cada uma delas. Destacamos ainda que, esta etapa inclui, a formulação das hipóteses e dos objetivos, dimensão e direcionamento da análise, a referenciação dos índices, elaboração dos indicadores, regras de recorte, categorização, codificação, preparação do material e testagem das técnicas. Para isso, foram escolhidas as unidades de codificação, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Unidades de Codificação

Unidades de registro	Código (CDE)	Valor absoluto	Frequência % Relativa (**)	Frequência % Total (*)
Formações ofertadas pela secretaria e pela escola	FOPSE	7	100%	9,45%
Promoção, aperfeiçoamento dos conhecimentos e ampliação de habilidades	PACAH	2	28,57%	2,7%
Formação em contexto de trabalho	FCT	2	28,57%	2,7%

Inovação pela experiência de professores	IEP	2	28,57%	2,7%
Concepções de Paulo Freire	CPF	3	42,85%	4,0%
Considerações sobre a capacidade cognitiva do aluno para um trabalho qualitativo	CNAPTQ	3	42,85%	4,0%
Letramento do estudante	LE	2	28,57%	2,7%
Peculiaridades do público da EJA	PPEJA	2	28,57%	2,7%
Concepções de Didática	CD	2	28,57%	2,7%
Formação inovadora	FI	2	28,57%	2,7%
Estratégias didáticas e pedagógicas	EDP	4	57,14%	5,4%
Proposições para o desenvolvimento das atividades docentes	PDAD	2	28,57%	2,7%
Propostas formativas e sugestões de temas emergente	PFTE	5	71,42%	6,7%
Implicações “ <i>progressivas e positivas</i> ” para o <i>desenvolvimento</i> e a <i>prática</i> do aluno	IPPPA	2	28,57%	2,7%
Participação efetiva nas formações da EJA	PE	2	28,57%	2,7%

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2025).

(*) percentagem em relação ao número total de linhas das transcrições das entrevistas (222) /sendo que 1 participante escreveu uma média de três linhas em cada unidade de registro.

(**) percentual relativo ao número equivalente as entrevistas (7).

Legenda:

CDE – Código da Entrevista

Fonte: elaboração da pesquisadora/ pesquisa autoral (2025).

A escolha das referidas unidades, estabelecida a partir das questões e dos objetivos da pesquisa, levou em consideração a adoção dos seguintes procedimentos: a escolha de unidades de registro – recorte; a seleção de regras de contagem – enumeração e a escolha de categorias - classificação e agregação.

Ao todo, foram codificadas 15 (quinze) unidades de registro nas entrevistas (Apêndice H). Embora percebamos a existência de unidade com maior frequência, todas foram analisadas, dada a relevância destas para o alcance dos objetivos da dissertação. As unidades de registro, enquanto unidades de significação a codificar que correspondem ao seguimento do conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial, foram agrupadas por temas, ou seja, por influência do conjunto de formulações similares a qual possibilitou a constituição das categorias de pesquisa. Desta forma, reiteramos aqui que a análise de conteúdo aqui apresentada se define como sendo análise categorial temática.

Na segunda etapa da análise de conteúdo, também conhecida como sendo a fase de exploração do material, “longa e fastidiosa” conforme diz Bardin (2011, p. 127), esta “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração em função” das “regras previamente formuladas” (Bardin, 2011, p. 121), ou seja, das questões e objetivos da pesquisa. Uma vez estabelecida “a administração das técnicas do *corpus*” (p. 128), ou seja, as operações da pré-análise e por considerarmos estas convenientemente concluídas, procedemos com a aplicação sistemática das decisões tomadas de forma manual. Não utilizamos na análise *software* que pudesse auxiliar a análise de dados, optamos por fazer de forma manual, tal como a tradição da análise de conteúdo referência, embora ela indique a utilização de *software*.

Conforme a descrição dos códigos apresentados no Quadro 2, e tendo em vista a similitude destes, agrupou-se os códigos FOPSE, PACAH, FCT e IEP, originando a primeira categoria ***Formação continuada dos professores da EJA***. Da mesma forma, foram agrupados os códigos LE, PPEJA, CD, CPF e CNAPTQ os quais deram origem a segunda categoria ***Concepção(ões) que norteia(m) a formação continuada da EJA***. Em seguida agrupou-se os códigos FI, EDP e PDAD que resultaram na terceira categoria ***Interesses e necessidades formativas dos/as educadores/as da Educação de Jovens e Adultos***. Por fim, e não menos importante, agrupou-se os códigos IPPPA, PE e PFTE os quais originaram a quarta categoria ***Contribuições da formação para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, práticas pedagógicas e curriculares: sugestões e temas emergentes para as formações***.

Para Bardin (2011, p. 145), a categorização “permite reunir o maior número de informações por meio de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los”. Dessa forma, reitera Bardin (2011, p. 148), que:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com os critérios previamente definidos (Bardin, 2011, p. 145).

Sendo assim, uma vez transcritos os dados das entrevistas estes foram organizados em categorias. Para Bardin (2011, p. 148) “as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes

elementos”. Com o objetivo de explicitá-las de forma didática, encontram-se, no Quadro 3, as categorias definidas, *a posteriori*, para a pesquisa.

Quadro 3 – Categorias da pesquisa

Categoria	Nome da categoria
Categoria 1	Formação Continuada dos professores da EJA
Categoria 2	Concepção(ões) que norteia(m) a formação continuada da EJA
Categoria 3	Interesses e necessidades formativas dos/as educadores/as da Educação de Jovens e Adultos
Categoria 4	Contribuições da formação para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, práticas pedagógicas e curriculares: sugestões e temas emergentes para as formações

Fonte: Elaboração da pesquisadora/ pesquisa autoral (2025).

A terceira etapa do processo da análise de conteúdo, denominada tratamento dos resultados e interpretações, corresponde à sistematização das operações estatísticas, síntese e seleção dos resultados tendo como objetivo a inferência e a interpretação. A inferência na análise de conteúdo se orienta por diversos polos de atenção e de atração da comunicação. “É um instrumento de indução para se investigar as causas a partir dos efeitos” (Bardin, 2011, p. 163). “A intensão da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos as condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (Bardin, 2011, p. 43). Quanto maior for a frequência apresentada pela unidade de sentido, maior é a validade e significância da mesma (Bardin, 2011).

Quanto à interpretação, afirma Bardin (2011, p. 184) “esta deverá ir além do conteúdo manifesto das transcrições das entrevistas, pois interessa o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido”. Assim, a Análise de Conteúdo está, nesta pesquisa, em constante diálogo com o referencial teórico sobre a Educação de Jovens e Adultos e Formação continuada de professores, a ser analisada a partir dos dados empíricos.

4.6 PRODUTO EDUCACIONAL: programa de formação continuada crítico, colaborativo, inclusivo, participativo

Considerando que na modalidade profissional, diferentemente da modalidade acadêmica, os discentes inseridos nos Programas de Pós-Graduação Profissionais assumem a responsabilidade de desenvolverem um Produto Técnico e Tecnológico (PTT), também denominado de Produto Educacional (PE), podendo ser aplicado ou aplicável em um contexto real, e ainda possuir diferentes formatos, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), define este, a partir do documento de área, área 38, Educação, como sendo:

[...] um processo ou produto educativo e 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).

Ao considerar a definição de Produto Técnico e Tecnológico (PTT)/Produto Educacional, expressa anteriormente, desenvolveu-se como produto educacional um programa de formação continuada em que são sistematizados processos relacionados a formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) considerando para isto as experiências apresentadas nas entrevistas narrativas, assim como a ausência de um programa de formação continuada, crítico, colaborativo, inclusivo, participativo a nível municipal que atenda às demanda de capacitar/formar os professores da Educação de Jovens e Adultos a atuarem nessa modalidade.

A estruturação do programa de formação continuada, cuja capa está representada na imagem 2, possui como título **PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**. Este tomou por base a revisão da literatura de forma a garantir a fundamentação teórica, a definição apropriada dos conceitos utilizados no material educativo, assim como a realidade do contexto dos/as participantes da pesquisa (Echer, 2005). Neste sentido, o referido produto tem como objetivo promover um conjunto de formações continuadas que fomentem discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos tendo em vista a inclusão, as novas tecnologias da educação, inovação, por meio de um processo crítico reflexivo, participativo, colaborativo e sensível a ser desenvolvido pela escola, pelas redes de

ensino ou ainda pelos próprios professores da EJA sob uma perspectiva inclusiva, e sensível.

Imagem 2 – Capa do Produto Educacional



Fonte: Elaboração própria da pesquisadora (2025).

Para Nunes (2024, p. 66), dentre as várias estratégias para incentivar a formação continuada de professores da EJA, situa-se o imperativo relacionado a proposição de programas de formação continuada nos quais possam oferecer capacitações específicas sobre os processos de ensinar e de aprender, “fornecendo aos professores conhecimentos teóricos e práticos para sua implementação”. A autora ressalta ainda que além de ser importante “promover o compartilhamento de experiências entre os professores, por meio de grupos de estudo, fóruns de discussão e redes de apoio” os programas de formação possibilitam um maior envolvimento em virtude de sua continuidade.

Do Carmo (2021) ao realizar a pesquisa sobre “Inovação das práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos – EJA” propõe no âmbito de sua relevância,

[...] ser importante pensar em um programa de formação continuada que preserve o caráter da escuta docente e de continuidade, pertinentes a um processo formador comprometido com transformações e emancipações dos professores, propiciando assim a inovação pedagógica nos contextos escolares, [...], diferenciando da maioria dos programas de formação continuada ora instituídos, uma vez que se apresentam estruturados e vivenciados de forma pontuais, desconsiderando essa dimensão da escuta docente, do elemento de continuidade, das ações

reflexiva e dialógica geradoras da autonomia docente (Do Carmo, 2021, p. 18).

Nessa direção, para Amorim e Duque (2017, p. 233), a elaboração de um programa de formação contribui para dar “conta das demandas da EJA”, uma vez que este “não pode se vincular unicamente ao discurso teórico”, haja visto que “a teoria deve estar atrelada à prática em uma relação de mão dupla”. Para o alcance dessa via de mão dupla “que convirja para a melhoria da prática e, por conseguinte, para a melhoria da qualidade da EJA, é necessária a articulação conjunta entre educadores, educandos, instituições formadoras e a própria instituição de atuação docente (Amorim e Duque, 2017, p. 233 – 237).

Em virtude desta implicação, Nunes (2024, p. 67) considera ser “importante investir em programas de formação continuada”, uma vez que estes oferecerem “suporte e orientação aos professores no planejamento, implementação e avaliação de projetos interdisciplinares” (p. 67), ou seja, a proposição de programas de formação, nesse contexto, “permitem que os professores troquem ideias, reflitam sobre suas práticas e aprendam uns com os outros” (p. 67), assim como proporciona “um espaço de reflexão e aprendizagem colaborativa, permitindo que os professores compartilhem suas práticas pedagógicas, desafios e conquistas relacionadas à aprendizagem [...] (p. 68).

Nessa perspectiva, Amorim e Duque (2017, p. 237) ressaltam que essa forma de consolidar e ao mesmo tempo potencializar a formação continuada de professores “desencadeia novas discussões voltadas para o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica do educador, tendo como base, além dos conhecimentos teóricos fomentados pelas instituições formadoras, a própria experiência no desenvolvimento da prática”. Para Libâneo (2012, p. 86), “o melhor programa de formação de professores seria aquele que contemplasse melhor, no currículo e na metodologia, os princípios e processos de aprendizagem válidos para os alunos das escolas comuns”.

Nesta direção, Carvalho (2015), ressalta a importância da elaboração/sistematização de artefato didático e formativo, colaborativos, críticos, participativos e reflexivos, tendo o professor como protagonista, por dar oportunidade de apresentar suas indagações por meio de suas histórias de vida, de suas necessidades, além da preocupação com o outro. Quando isso ocorre, afirma Carvalho (2015) há a produção de conhecimento.

4.7 ASPECTOS ÉTICOS E LEGAIS DA PESQUISA

A pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Regional do Cariri (URCA), via plataforma Brasil, em conformidade com o estabelecido na Resolução Nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Ressalta-se que, por esta pesquisa envolver seres humanos, foram respeitadas e incorporadas a ótica do indivíduo e das coletividades, visando os princípios bioéticos, nomeadamente, a autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, assegurando os direitos e deveres de todos/as os/as participantes da pesquisa à comunidade científica e ao Estado, conforme define a Resolução Nº 510 de 07/04/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), homologada pelo Ministério da Saúde que trata das especificidades éticas da pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais, e que visam com isso a privacidade, a confiança e o respeito aos seres humanos de forma a não acarretar danos aos participantes da pesquisa, como também à sociedade, respeitando e seguindo-se as exigências éticas e científicas regulamentadas.

Reitera-se, portanto, que exigências de submissão ao Comitê de Ética implicaram, nesta pesquisa, em respeitar o direito à privacidade e ao sigilo das respostas, bem como a integridade moral dos/as participantes, e o direito a retirada do consentimento a qualquer momento da pesquisa, sem que fosse submetida a qualquer penalidade, conforme previsto na Resolução Nº 510/2016 do Sistema CEP/CONEP (Brasil, 2016).

5 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA EJA NA REDE DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE CRATO -CE: concepções dos/as participantes da pesquisa

O debate sobre a formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos está sempre presente no campo da educação uma vez que esta se apresenta como espaço de resistência, de luta e de emancipação para a formação de sujeitos sociais, éticos, participativos, autônomos, culturais, colaborativos e inclusivos. Dessa forma, procuraremos dar sentido e significado às transcrições dos participantes da pesquisa em relação a compreensão deles/delas em relação a formação continuada dos professores da EJA no contexto da estrutura educacional vigente da cidade do Crato – CE.

Sendo assim, apresentamos, neste capítulo, as análises e as reflexões desta pesquisa, tendo por base a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Considerando a diversidade de características e experiência profissional, ratifica-se a necessidade de investimentos na formação continuada para os professores da Educação de Jovens e Adultos, assim como a elaboração de programas de formação que possam dar suporte e orientações aos professores, seja no planejamento, nas metodologias de ensino e na avaliação das ações didáticas e pedagógicas e curriculares de forma a contribuir significativamente para a prática docente.

Nesta direção, Machado (2001, p. 24), tem apontado que as pesquisas que tratam sobre a formação continuada de professores da EJA têm ressaltado:

[...] em suas conclusões a necessidade de um processo de formação continuada, primando pela articulação entre teoria e prática, que inclua a superação da desarticulação entre as propostas pedagógicas de formação e os objetivos específicos da Educação de Jovens e Adultos, quer seja oferecida por secretarias de estado e municípios ou por universidades (Machado, 2001, p.24).

Neste entendimento, concordamos com Silva (2021, p. 53) quando ratifica “a necessidade de uma formação de professores que contemple de forma efetiva as especificidades da EJA, com compromisso social, reconhecimento desses sujeitos de direito e seu processo de aprendizagem”. Sendo assim, reitera Silva (2021, p. 53) ser necessário “conhecer a especificidade do que é ser jovem e do que é ser adulto, conhecendo a construção histórica e sociológica do jovem e do adulto. Sem se saber quem é o jovem e o adulto, dificilmente conseguiremos formar o educador para esses alunos”.

Face a este entendimento, os resultados da pesquisa apresentam a(s) concepção(ões) que norteia(m) a formação continuada dos professores da EJA a partir da(s) formação(ões) desenvolvida(s) pela(s) escola(s) e rede(s) de ensino; assim como, analisa em que medida essas formações consideram, em sua organização, a multiplicidade de interesses-necessidade dos educadores; identifica as implicações da formação continuada dos professores que atuam na EJA para a prática pedagógica e curricular e analisa as contribuições da formação continuada dos professores da EJA para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Vale ressaltar que a construção dos dados da pesquisa se deu de forma presencial no Centro de Educação de Jovens e Adultos Gilberto Pereira da Cunha (CEJA Municipal) localizado na cidade do Crato – Ceará, conforme apresentado na metodologia desta pesquisa.

Em posse das gravações, realizamos as transcrições das entrevistas, resultando em um documento com 12 (doze) páginas, a qual aplicamos a técnica da análise de conteúdo na busca da construção das categorias da pesquisa. Uma vez transcritas as gravações, procedemos com a leitura flutuante, enumerando as unidades de registro que iam surgindo, de forma indutiva. Com as unidades de registro elencadas e numeradas procedemos o agrupamento destas por unidades de sentido, onde na oportunidade cada uma delas recebeu um código de identificação. Face a esta codificação agrupamos as unidades por similitude de forma que foram geradas as categorias que orientaram as análises da pesquisa.

Com isso, apresentamos, inicialmente, neste capítulo, a categoria ***Formação Continuada dos Professores da EJA***. A análise desta categoria foi estruturada a partir da questão de pesquisa: Como se dá a formação continuada dos professores da EJA no contexto da estrutura educacional vigente da cidade do Crato – CE? A referida questão busca dar conta do objetivo específico que visa compreender como se dá a formação continuada dos professores da EJA no contexto da estrutura educacional vigente da cidade do Crato – CE.

Em continuidade a essa análise, apresentamos a categoria ***Concepção(ões) que norteia(m) a formação continuada da EJA***. A análise dessa categoria foi organizada a partir da questão de pesquisa: Qual (is) são a(s) concepção(ões) que norteia(m) a formação continuada dos professores da EJA a partir da(s) formação(ões) desenvolvida(s) pela(s) escola(s) e rede de ensino? A referida questão busca dar conta do objetivo específico que visa analisar a(s) concepção(ões) que norteia(m) a formação continuada

dos professores da EJA a partir da(s) formação(ões) desenvolvida(s) pela(s) escola(s) e rede de ensino.

Em seguida, apresentamos a categoria *Interesses e necessidades formativas dos/as educadores/as da Educação de Jovens e Adultos*. A análise dessa categoria foi estruturada a partir das questões de pesquisa: Em que medida essas formações consideram em sua organização, a multiplicidade de interesses e necessidade dos educadores? A referida questão busca dar conta do objetivo específico que visa analisar em que medida essas formações consideram, em sua organização, a multiplicidade de interesses-necessidade dos educadores.

Por fim, apresentamos a categoria *Contribuições da formação para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, práticas pedagógicas e curriculares: sugestões e temas emergentes para as formações*. A análise dessa categoria foi estruturada a partir das seguintes questões de pesquisa: que tipo de formação continuada você gostaria de ter acesso? quais temas você gostaria que fossem abordados nessas formações? As referidas questões buscam dar conta do objetivo específico que visa analisar a contribuição da formação continuada dos professores da EJA para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Conforme explicitado, os resultados que passaremos a apresentar estão organizados por categorias, de forma a dar sentido e significado aos objetivos específicos e questões de pesquisa apresentadas na introdução desta dissertação.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

No quadro 4, dispomos da caracterização dos/as participantes da pesquisa, tomando como referências a faixa etária, a formação/instituição formadora e ano de conclusão da formação, maior titulação, tempo de experiência profissional na Educação de Jovens e Adultos e o nível no qual eles/elas atuam.

Quadro 4 – Caracterização dos Participantes da Pesquisa

Faixa etária	Formação/instituição/ano de conclusão	Maior titulação	Tempo de experiência profissional docente na Educação de Jovens e Adultos	Nível no qual atua
De 50 a 59 anos	Pedagogia/Urca/2023	Especialização	De 10 a 15 anos	EJA I e II
De 40 a 49 anos	Letras/Urca/2008	Mestrado	De 05 a 10 anos	EJA III e IV

De 50 a 59 anos	Ciências Biológica/Urca/ 1997	Especialização	De 10 a 15 anos	EJA III e IV
De 50 a 59 anos	Pedagogia /Urca/ 1997	Especialização	De 10 a 15 anos	EJA I e II
De 40 a 49 anos	Pedagogia /Urca/ 2004	Especialização	Mais de 20 anos	EJA I e II
De 50 a 59 anos	Pedagogia/Urca/ 1986	Especialização	De 10 a 15 anos	EJA I e II
De 50 a 59 anos	Pedagogia/Urca/ 2002	Especialização	De 10 a 15 anos	EJA I e II

Fonte: elaboração própria da autora com base nos resultados da pesquisa (2025).

Conforme pode ser visto no quadro 4, os/as participantes da pesquisa são adultos com faixa etária variando entre 40 e 59 anos de idade. Dos 7 (sete) participantes, 5 (cinco) possuem formação em Pedagogia, 1 (um) em Letras e 1 (um) em Ciências Biológicas, sendo que todos/as foram formados/as pela mesma instituição, a Universidade Regional do Cariri (URCA). O tempo de formação varia entre 2 (dois) e 39 (trinta e nove anos) de formados/as, o que traduz um tempo médio aproximado de 22, 57 (vinte e dois vírgula cinquenta e sete) anos. Quanto à formação continuada, 6 (seis) participantes possuem especialização em nível *lato sensu*, e 1 (um) possui *stricto sensu*, em nível de mestrado. O referido professor concluiu o curso de Mestrado em Ciências da Educação, em 2011, numa Universidade em Assunção.

Quanto ao tempo de atuação profissional, 1 (um) dos participantes possui mais de 20 (vinte) anos de atuação, 1 (um) segundo participante possui entre 5 (cinco) e 10 (dez) anos e 5 (cinco) dos/as participantes possuem entre 10 (dez) a 15 (quinze anos) de atuação na Educação de Jovens e Adultos. Face ao tempo de atuação, 5 (cinco) dos/as participantes da pesquisa atuam na EJA I e II e dois destes atuam na EJA III e IV.

Embora os/as participantes da pesquisa possuam faixa etária diversificada, estes nos revelam, conforme estabelece a escala de Huberman (2000) momentos experiências diversificados, todavia, importantes para a troca e socialização de experiências, assim como de aprendizagens mútuas. Em consonância com os achados dessa pesquisa, Pizzani e Pereira (2021, p. 87) ao realizarem a pesquisa sobre as trajetórias e desafios profissionais de professores na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos (PMEA) de uma escola municipal em Uberlândia-MG identificaram de forma aproximada a nossa que os/as participantes da pesquisa possuíam entre “41 e 52 anos de idade, [...], com formações acadêmicas em

diferentes áreas, assim como tempo de docência muito distinto, uma vez que tivemos entrevistados com 19 anos de profissão e outro com apenas 3 anos”.

Nesta relação, no qual inclui diferentes saberes, os professores passam a ter a oportunidade de produzir sua autorreflexão pessoal, profissional, com o mundo e com o tempo de forma a perceber-se e ressignificar-se frente a construção da sua história de vida e das atividades profissionais cotidianas. As experiências, para Camargo e Ratti (2023, p. 2) “por implicarem no reconhecimento de saberes adquiridos ao ‘longo da vida’, são, espaços de tensão, conflitos e paradoxos entre a lógica das competências, a metodologia utilizada e os referenciais teóricos que balizam a EJA para a emancipação”.

Assim como a pesquisa de Pizzani e Pereira (2021) a formação inicial dos/as nossos/as participantes se apresentou de forma diversificada. Embora a maior quantidade dos/as participantes possuam formação em pedagogia, as pesquisas neste campo têm apontado para a dificuldade histórica de uma formação inicial específica para a Educação de Jovens e Adultos. Nesse contexto, Maués e Baia Junior (2021, p. 1) afirmam ser este um dos maiores desafios a serem enfrentados pelos professores, quais sejam, “não possuem formação específica (graduação ou especialização na área) para” auxiliar os estudantes “em suas práticas de sala de aula”.

Sobre o exposto, Ventura (2012) destaca que, a atuação docente de qualidade dos professores da Educação de Jovens e Adultos dar-se-á por meio do fortalecimento de uma formação qualificada e específica. Neste sentido Ventura (2012, p. 73) ressalta:

[...] deve haver o desenvolvimento de uma formação que capacite os profissionais para atuarem nesta escolarização com o reconhecimento de sua especificidade, ou seja, para um ensino fundamental e médio com uma “forma própria de ser”. Em síntese, [...], há o reconhecimento da área e da necessidade de uma formação docente para atuar nela na perspectiva da elaboração de projetos pedagógicos próprios; por outro lado, na prática, a questão permanece, como será visto, ainda muito tímida, principalmente, na formação do docente que irá atuar tanto na segunda etapa do ensino fundamental quanto no ensino médio na modalidade de EJA (Ventura, 2012, p. 73).

Nesta lógica, a Universidade Regional do Cariri (URCA), instituição formadora, comum a todos/as os/os participantes da pesquisa, enquanto instituição de referência na formação de professores na região do Cariri⁵ e com impacto no “desenvolvimento

⁵ A Região Metropolitana do Cariri foi oficialmente instituída por meio da Lei Complementar nº 78, de 26 de junho de 2009, na qual inclui nove municípios: Farias Brito, Nova Olinda, Santana do Cariri, Caririáçu, Crato, Juazeiro do Norte, Barbalha, Missão Velha e Jardim.

regional e estadual do Ceará (Torres, 2017, p. 14) se apresenta como espaço fundante, potencial para pensar e propor possibilidades formativas neste campo articulando e ofertando cursos de extensão, ampliando a formação em nível *lato sensu*, *stricto sensu* e na oportunidade, a oferta de uma graduação voltada para a Educação de Jovens e Adultos.

Percebe-se, a partir da caracterização dos/as participantes da pesquisa, que os processos de formação docente, embora distintos disponibilizam a estes, conteúdos culturais referenciados ao ato de ensinar, assim como condições específicas a sua internalização (Dias e Souza, 2017). Neste sentido, as referidas autoras ratificam que os processos de apropriação dos conhecimentos sobre a docência, historicamente acumulados, têm sido mediados pelas instituições formativas que formam os professores para atuar na docência. Dessa forma, a apropriação sobre conhecimentos, tais como: Políticas Educacionais, Legislação Educacional, Estrutura e funcionamento da Educação, Didática, Planejamento Educacional, Avaliação, Currículo, Psicologia da Educação, dentre outros conhecimentos afins, inerente aos currículos das licenciaturas, contribuem para que os professores, ao assumirem cargos, possam potencializar suas ações pedagógicas na escola, o que não significa ampliar direcionando para o contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Quanto ao tempo de formação dos/as participantes da pesquisa, este pode variar entre 2 (dois) e 39 (trinta e nove anos) de formados/as, o que traduz um tempo médio aproximado de 22, 57 (vinte e dois vírgula cinquenta e sete) anos. O tempo, na trajetória docente, apresenta uma alta carga significativa, uma vez que traduz um conjunto de experiências construídas de forma socioreferenciadas na docência, assim como demarca, a memória individual dos/as sujeitos e suas memórias coletivas face ao processo formativo estabelecido em eventos, formações, planejamento dentre outros considerados importantes nas lembranças históricas profissionais e pessoais.

Como afirmam Tardif e Raymond (2000), o tempo constitui um elemento essencial para o alicerçamento da práxis docente, que se constitui, além de outras relações e estruturas, de saberes e conhecimentos acumulados. Dessa forma, estes elementos fazem parte da construção não apenas do “eu profissional” do professor, mas também de toda a sua trajetória de vida, pois “[...] a estrutura temporal da consciência proporciona a historicidade que define a situação de uma pessoa em sua vida cotidiana como um todo e

lhe permite atribuir, muitas vezes a posteriori, um significado e uma direção à sua própria trajetória de vida” (Tardif e Raymond, 2000, p. 16).

Essa relação temporal estabelecida por Tardif e Raymond (2000) se aplica em relação ao tempo de atuação profissional dos/as participantes da pesquisa, uma vez que 1 (um/uma) possui mais de 20 (vinte) anos, 1 (um/uma) possui entre 5 (cinco) e 10 (dez) anos e 5 (cinco) dos/as participantes possuem entre 10 (dez) a 15 (quinze anos) atuando na EJA I e II e dois destes atuam na EJA III e IV.

Para Huberman (2000), as fases que compõem os momentos vivenciados pelos docentes durante a sua trajetória profissional estão diretamente relacionadas aos anos de carreira destes profissionais. Dessa forma, para Huberman (2000) quando o professor está adentrando na carreira, ou seja, no período de 1 a 3 anos de profissão, ele se encontra no tempo de sobrevivência, de descobertas na docência; entre 4 a 6 anos, acontece a fase de estabilização, da construção de identificação profissional; o período de 7 a 25 anos de profissão, é o momento de diversificação e de experimentações; entre 25 e 30 anos, acontece a fase de distanciamento afetivo, de serenidade e/ou lamentação e, por fim, de 35 a 40 anos de carreira, o profissional docente experimenta a fase de desinvestimento, própria do final de carreira profissional.

Ao relacionar os conceitos de tempo e temporalidade à carreira docente, Betti e Mizukami (1997) afirmam ser importante que os professores tenham consciência de seu próprio percurso no tempo para que consigam ver com maior clareza as metas e os objetivos que pretendem alcançar, uma vez que é no decorrer e por intermédio do tempo que estes profissionais conseguem descobrir e eliminar suas particularidades e especificidades ao ministrar aulas, desenvolver projetos e atuar/participar das formações. Quanto mais experiente o professor, portanto, melhor será o aproveitamento do tempo de ensino, pois é através da experiência que se aprende a gerir melhor o tempo de ensino (Saint-Onge, 2001, p. 239).

Nesse contexto, de caracterização dos/as participantes da pesquisa vale destacar a importância da formação continuada para os/as professores de todas as áreas, especificamente, para a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que, dentre os 7 (sete) participantes, 6 (seis) possuem especialização em nível lato sensu e apenas 1 (um/uma) possui mestrado. Chama-nos atenção esse achado de pesquisa, haja visto a pesquisa desenvolvida por Nobre (2015) cujo título é “Docência e politicidade na Educação de Jovens e Adultos: com a palavra os professores” evidenciar, a dez anos, a existência, neste mesmo lugar de pesquisa, de apenas um professor com mestrado.

De acordo com Nobre (2015, p. 121),

No que se relaciona à pós-graduação *stricto sensu*, apenas um professor é mestre. Ele concluiu o curso de Mestrado em Ciências da Educação, em 2011, numa Universidade em Assunção. Infelizmente, no Município do Crato ainda não temos mestrado voltado para a área da Educação, ponto que talvez explique o fato de haver apenas um mestre entre os entrevistados. Para suprir esta lacuna, os docentes buscam o aprimoramento profissional por meio dos cursos de Especialização (Nobre, 2015, p. 121).

Conforme mencionado, os dados referentes a qualificação em nível de mestrado apresentados por Nobre (2015), no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, se apresentam em consonância com os achados desta pesquisa, embora desde 2017 a Universidade Regional do Cariri (URCA) venha ofertando mestrado em Educação. No entanto esse achado reforça a importância de maiores investimentos no que se refere a formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos.

5.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EJA

Nesta seção, discorreremos sobre a formação continuada dos professores da EJA de forma a contemplar o objetivo específico que trata de compreender como se dá a formação continuada dos professores da EJA no contexto da estrutura educacional vigente da cidade do Crato – CE.

Conforme estabelece Nóvoa (1995), a formação continuada dos professores se constitui um importante aspecto a ser considerado em um processo de desenvolvimento profissional. No entanto, para o desenvolvimento deste, a formação deve se tornar um poderoso estímulo, contínuo e permanente, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Neste sentido, Imbernón (2009) reforça a necessidade de uma formação apoiada num cenário que potencialize uma reflexão real dos sujeitos, sobre sua prática docente, e suas especificidades, na medida que se apresenta como indissociável da teoria.

Sendo assim, defendemos a partir destas referências, a perspectiva de uma formação de professores da EJA ancorada na práxis transformadora e emancipatória, tal como postulada por Freire (2001), Pimenta (2005), e Vázquez (1977), em detrimento da racionalidade técnica que concorre para formação de práticas não críticas, e que reproduz as intencionalidades ideológicas da classe hegemônica e do capital.

Dada a sistematização do objetivo específico referido no início desta seção, ratificamos que ele emergiu da seguinte questão de pesquisa: Como se dá a formação continuada dos professores da EJA no contexto da estrutura educacional vigente da cidade do Crato – CE? Em função da referida questão de pesquisa, apresentamos, no Quadro 5, as unidades de registro provenientes da análise de conteúdo decorrente das respostas obtidas com as entrevistas e suas respectivas frequências (absoluta e relativa).

Quadro 5 – Delineamento da categoria 1: Formação Continuada dos Professores da EJA

Referente às entrevistas				
Unidade de registro	Código	Frequência absoluta	Percentual frequência relativa	Categoria
Formações ofertadas pela secretaria e pela escola	FOPSE	7	100%	FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EJA
Promoção, aperfeiçoamento dos conhecimentos e ampliação de habilidades	PACAH	2	28,57%	
Formação em contexto de trabalho	FCT	2	28,57%	
Inovação pela experiência de professores	IEP	2	28,57%	

Fonte: elaboração própria da autora com base nos resultados da pesquisa (2025).

Quanto à unidade de registro: Formações ofertadas pela secretaria e pela escola, está se apresentou como sendo a unidade de registro com maior frequência absoluta dentro dessa categoria. O estabelecimento de formações pelas redes de ensino, secretarias, coordenadorias e ainda a escola, tem desafiado estas a mobilizarem processos de ensino e aprendizagem que respondam às demandas sociais emergentes, haja vista a necessidade de financiamento, estrutura, infraestrutura, reformulações curriculares e da criação/transformação de práticas pedagógicas de potencial inserção na formação do professor (Madeira; Guerra; Zen, 2018).

Percebe-se a partir da significância das frequências absolutas e relativas a relevância dada as formações continuadas pelos professores, dada a perspectiva de ressignificação da prática pedagógica a partir de um compartilhamento de experiências em consonância com a reflexão sobre as especificidades que perpassam a Educação de Jovens e Adultos na cidade do Crato - CE, e ainda por compreendê-la como uma ação fundamentada no ato consciente, crítico e criativo. Para Gatti, André e Barreto (2011, p. 196) a formação continuada, além de ser um elemento significativo para o

desenvolvimento profissional inclui outros aspectos tão “igualmente importantes, como melhoria salarial, clima organizacional, estrutura de poder e de decisão, que contribuem para melhorar a qualidade da educação”.

Nesta mesma direção, Romão e Gadotti (2000, p. 64) ressaltam que “[...] a formação do educador depende muito mais de sua inserção no social e no político do que numa boa reformulação dos currículos e dos cursos” o que implica na necessidade de distanciar-se das ações meramente burocráticas e administrativas. Neste entendimento, Dantas (2015) reitera, que o saber sistematizado a ser produzido socialmente nos cursos, seminários, oficinas, treinamentos, capacitações, deve ser construído na teia das relações historicamente determinadas, sem perder de vista a dimensão política da formação do educador/a.

Sendo assim, os participantes da pesquisa registram que as formações continuadas ocorrem por vezes na secretaria municipal de educação ou ainda na escola. As evidências sobre a realização dessas formações podem ser vistas nas transcrições dos/as participantes P1/N1, P3/N3, P4/N1-N2, P5/N1-N2 e P7/N1-N2, conforme descrito abaixo.

As formações acontecem através do pessoal da secretaria de educação e da própria escola que é o CEJA [...](P1/N1).

Encontros de formação pela Secretaria de Educação e pela escola mensalmente por vezes, bimestral (P5/N1-N2).

Veja só, a formação dos professores de EJA acontece de forma periódica, com os formadores da secretaria de educação, especialistas que trazem essa formação para nos ajudar a trilhar a prática de sala de aula com os nossos alunos, então são formações periódicas com professores especialistas da secretaria de educação (P4/N1-N2).

Formação continuada através de encontros presenciais periódicos com o grupo de formadores da SME (Secretaria Municipal de Educação) (P7/N1-N2)

A formação acontece de forma contínua, onde as vezes os formadores da Secretaria Municipal de Educação realizam com todos os professores da rede municipal que atuam na EJA. E outras vezes na escola ou o coletivo de professores ou áreas específicas. (P3/N3)

Tal como mencionado pelos/as participantes da pesquisa, Dantas (2012) defende que no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, o lugar da formação deve ser um “lócus” de reflexão crítica sobre as práticas. Dessa forma, a autora entende a formação como um processo contextualizado que se constrói nas trajetórias da escolarização, nas vivências, nas histórias de vida, nas trocas de experiências ao longo da vida de forma a nos tornarmos

um constante aprendiz, em permanente transformação e em construção das nossas identidades e subjetividades (Dantas, 2012, p. 148).

A reflexão de Dantas (2012) legitima a significância atribuída pelos/as participantes da pesquisa quanto ao compartilhamento das experiências recebida pelos/as especialistas nas formações promovidas pela secretaria de educação municipal e/ou pela escola, assim como o reconhecimento da “ajuda” teórica, epistemológica e prática para a proposição de ações docentes inerente as suas práticas pedagógicas desenvolvidas em salas de aula.

Neste entendimento, Nóvoa (1995, p. 28), considera que a “[...] formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e atos de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança”. Dessa forma, a formação sozinha, isolada ou ainda sem a existência de uma continuidade permanente, não será suficiente para que a prática educativa se modifique, neste processo é necessário que os professores sejam e estejam motivados e queiram mudar, melhorar a sua prática e a realidade dos estudantes que participam da Educação de Jovens e Adultos, problematizando-a a partir dos seus mais diferentes espaços/tempo.

Nesse contexto, Dantas (2009) considera que o fortalecimento da prática da Educação de Adultos deva ser construída no interior da própria sala de aula, para isso os conhecimentos dos professores, originados a partir de sua visão pessoal, acadêmica, científica, profissional, de sua experiência na carreira, de sua visão de mundo e de sociedade, deve se dar a partir da troca de informações e das interlocuções com os demais colegas de profissão, dos cursos de capacitação dos quais participam, das interações que estabelece com os alunos, com as redes, com as escolas, com o domínio da matéria que leciona, dentre outros fatores inerente a ação educativa.

Ao dar ênfase que as formações acontecem “*através do pessoal da secretaria de educação e da própria escola que é o CEJA*” [...](P1/N1), que as mesmas acontecem “*mensalmente por vezes, bimestral*” (P5/N1-N2) de “*forma contínua*” (P3/N3), “*continuada*” (P7/N1-N2), de “*forma periódica*” (P4/N1-N2) “*com todos os professores da rede municipal que atuam na EJA*” (P3/N3), e por vezes com o “*coletivo de professores ou áreas específicas*” (P3/N3), os/as participantes da pesquisa ratificam a EJA como sendo um espaço formativo para além dos processos de escolarização, ou seja, reiteram a EJA como uma oportunidade de formação social, cultural e política dos seus sujeitos, a partir da perspectiva da educação popular conforme argumenta Arroyo (2008). Neste

sentido, para Soares (2011), a EJA apresenta-se como uma grande aliada na promoção da democracia, da justiça, da inclusão, da autonomia e do desenvolvimento intelectual das pessoas da EJA que precisam ser consideradas como sujeitos de direito e de possibilidades.

Destaca-se ainda nessa categoria, as unidades de sentido, Promoção, aperfeiçoamento dos conhecimentos e ampliação de habilidades; Formação em contexto de trabalho e Inovação pela experiência de professores. As referidas unidades se apresentaram com a mesma intensidade de força nas entrevistas. Sobre essas unidades de registro, os participantes da pesquisa revelam que as formações estimulam o aperfeiçoamento do conhecimento articulada com a inserção dos jovens ao mercado de trabalho e que por meio destas aprendem com as experiências de alguns professores considerando as experiências construídas no CEJA. Sobre o exposto, relatam P6/N1-N2 e P1/N1.

A formação continuada estimula o aperfeiçoamento de conhecimentos e a ampliação de habilidades, promovendo a inserção e reinserção tanto de jovens quanto de trabalhadores mais idosos no mercado de trabalho (P6/N1-N2).

E a gente vai inovando através das experiências de alguns professores sempre considerando as experiências, e hoje aqui no CEJA é de uma importância muito grande porque o trabalho ficou mais unificado porque todo mundo trabalha aqui, e é um trabalho que dá sequência ao outro, dentro da mesma instituição, não ficou solto, não ficou espaçoso, estar hoje em uma escola, amanhã em outra instituição, não, aqui tem uma sequência, muito bem assistido. Ao meu ponto de vista ficou muito completo e tem um bom resultado, não que nas escolas não tivessem, mas a evasão estava muito grande e aqui ficou melhor, e as formações também facilitaram muito, porque há conexão entre os professores as atividades e o material que vão trabalhar, tudo isso facilitou (P1/N1).

Ao discorrer sobre a caracterização da formação de professores, Nóvoa (2008, p. 28) chama atenção para o fato de que esta precisa ser desenvolvida em estreita relação com os contextos de trabalho, abarcando diferentes dimensões da profissão, promovendo a colaboração de modo que os processos formativos passem por “dentro” da profissão, isto é, que valorizem “a aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens [...]”. Para Macedo (2015, p. 40), no âmbito do cenário educacional brasileiro, compreende-se que a experiência portanto:

[...] vem entrando nos âmbitos da formação como uma categoria pensada predominantemente como política, isto é, em forma de uma luta renhida de ações afirmativas de segmentos sociais, tanto no campo do currículo como nas ações da formação, contra o conservadorismo pedagógico e o fechamento na lógica disciplinar, se configurando na consolidação dos processos de afirmação de histórias oprimidas (Macedo, 2015, p. 40).

As perspectivas apresentadas por P6/N1-N2 e P1/N1 apontam ainda para o que Imbernón (2004), tem destacado ao considerar que o processo de formação deve dotar as/os professoras(es) de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores (Imbernón, 2004, p. 39). Sobre essa perspectiva, Nóvoa (1997) já explicitava que para o sujeito adulto a formação só tem valor se conferir sentido para a sua vida. Sendo assim, o autor ressalta que não se trata de acumular informações ou técnicas, pelo contrário, a formação para Nóvoa (1997) deve levar as/os profissionais a refletirem criticamente sobre o seu fazer pedagógico, tendo em vista as subjetividades que envolvem o processo formativo.

Neste sentido, Nóvoa (1997, p. 25), explicita que:

Urge por isso (re) encontrar espaços e interações entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus pressupostos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal (Nóvoa, 1997, p. 25).

Nessa perspectiva, ratifica-se que contemplar as expectativas de *“inserção e reinserção tanto de jovens quanto de trabalhadores mais idosos no mercado de trabalho”*, conforme aponta P6/N1-N2, faz da formação um espaço de reflexão permanente sobre estas expectativas de forma a oportunizar um processo de transformação da vida dos jovens e adultos. Com isso, pensar e refletir sobre a importância e o papel da formação dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos se apresenta e se torna cada vez mais relevantes.

Ao analisar a importância da formação continuada para as/os profissionais da Educação de Jovens e Adultos e seus desdobramentos na práxis pedagógica das/os professoras que atuam na modalidade na rede municipal de Nilo Peçanha no estado da Bahia, Assis (2022), por meio de sua pesquisa, de cunho qualitativa, de natureza aplicada,

inspirada na pesquisa ação-pedagógica preconizada por Franco (2016), em seus achados, apontam ser de fundamental importância o investimento na formação continuada das/os docentes da EJA.

Com isso, ratificam-se as preocupações relacionadas a maiores investimentos com a formação continuada das professoras que estão exercendo a docência na EJA, face a existência dos desafios que perpassam a vida dos estudantes da EJA, conforme referido por P6/N1-N2, as condições sociais, econômicas, culturais, ética, estéticas, de empregabilidade, dentre outras, devem ser permanentemente refletida de forma a colaborar para o desenvolvimento e autonomia dos/as sujeitos da EJA, assim como a qualidade das formações. Uma vez não existindo essa permanente reflexão que reverbere em ações educativas concretas/reais, a dimensão da formação continuada dos professores da EJA tende a se esvaziar ou ser considerada apenas uma proposição abstração, burocrática a ser cumprida no que tange ao desenvolvimento das vidas das pessoas e de seus processos educativos.

Vale destacar ainda que, além do investimento na formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos, torna-se necessário investir nas ações pedagógicas cotidianas dos ambientes formativos. Sendo assim, concordamos com Soares (2016) quando defende que se a formação continuada é fundante para todo e qualquer processo educacional, principalmente no que diz respeito a necessidade de potencializar esse processo formativo.

Sobre essa prerrogativa Danta (2019, 2020) assinala que no âmbito da EJA a necessidade de potencializar os processos formativos se apresentam como fundamentais sobretudo porque os espaços formativos específicos para a Educação de Jovens e Adultos no país ainda são restritos. Por isso, os processos de formação continuada se apresentam, seja na escola ou ainda nas secretarias de educação, como uma estratégia importante possibilitando pesquisa, compartilhamento de experiências, conforme ratificada pelos/as participantes da pesquisa e ainda a busca de conhecimentos potenciais para suprir as carência de formação que a modalidade enfrenta e, ainda contribuir para que o professor da EJA permaneça formando-se e refletindo sobre a sua prática, tal como ressalta Freire (2015).

Embora os/as participantes da pesquisa evidenciem a existência das formações continuadas, o/a participante P2/N3, ressaltou que a:

[...] formação continuada, ela se dá pelo encontro de pares. Que não é. Não, não é. Não acontece por encontros contínuos, é sempre em datas muito específicas. E no contexto em que a gente está inserido, hoje dentro da instituição, seja porque antes era, a gente era dirigido até a Secretaria de Educação, muitas vezes no dia de sábado, para fazer discussões de temas pertinentes à educação de jovens e adultos. Então assim acontece. Eu diria que de forma muito esporádica. Acho que é dentro desse contexto (P2/N3).

Considerando as análises tecidas acima, e ainda o que nos apresenta acima, Macedo (2013) ao tomar por base os estudos de Josso (2002), os/as atores/as até aqui sistematizados sinalizam que os processos formativos não é uma ação simples, principalmente no âmbito das especificidades da EJA e que estas quando não consideram as experiências das professores não é considerada válidos e por conseguinte não terão os objetivos traçados para a formação dos sujeitos alcançados. Portanto, o processo formativo para quem o participa deve ficar explicitamente claro quanto a sua dimensão temporal e política de realização, de forma que, o tempo existente entre uma e outra, não oportunize a incompreensão de uma formação contínua fragmentada.

Para Macedo (2013, p. 43) “[...] a formação é irremediavelmente do âmbito da experiência de quem, como sujeito social, encontra-se na aventura pensada que é aprender, subjetivando-a, valorando-a”. Isso por que, para o autor, “sempre, para alguém, em algum lugar, nem toda aprendizagem é boa” (Macedo, 2013, p. 43). Sendo assim Macedo (2013) ratifica que a “formação como um ato de currículo é fundamental para a contextualização das circunstâncias com as quais a aprendizagem acontece. Ninguém aprende isolado numa bolha [...] a formação se realiza num laboratório a céu aberto” (Macedo, 2013, p. 52). Nesse sentido, tornar explícito as intenções temporais, de realização, permanente e de continuidade é um ato responsável, compromissado da formação contínua e formativa para os professores da EJA e de forma imprescindível. O tornar explícito da continuidade permanente da formação de professores reverbera no que Arroyo (2008, 2011) caracteriza como uma formação social, cultural, política e ao nosso entender ética.

Nessa perspectiva, pensar sobre a formação dos professores da EJA nos mobiliza a refletir sobre os estudos de Freire (2015) quando ele argumenta que:

Deve fazer parte da nossa formação discutir quais são estas qualidades

indispensáveis, mesmo sabendo que elas precisam ser criadas por nós, em nossa prática, se nossa opção político pedagógica é democrática ou progressista e se somos coerentes com ela. É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto da alegria, gosto da vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (Freire, 2015, p. 117,118).

Posto isso, inferimos que não é qualquer processo formativo que contemplará a formação dos professores da EJA. No âmbito desta categoria, compreende-se que as formações ofertadas pelas escolas e/ou secretaria de educação municipal de forma periódica, mensal, com todos os professores e/ou ainda por vezes de forma específica, estimulam o aperfeiçoamento, a inovação, o trabalho articulado e as experiências dos professores da EJA. Portanto, é nesse espaço vivo dos mais diversos contextos de formação que os/as professores da EJA buscam ressignificar suas práticas e ainda é neste espaço formativo que opera o alicerce de uma estrutura educacional formativa para aqueles/as que estão, diuturnamente, frente aos desafios postos, a educar os/as mais diversos públicos de estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Centro de Educação de Jovens e Adultos Gilberto Pereira da Cunha (CEJA Municipal) localizado na cidade do Crato – Ceará.

5.3 CONCEPÇÃO(ÕES) QUE NORTEIA(M) A FORMAÇÃO CONTINUADA DA EJA

A Educação de Jovens e Adultos enquanto campo sócio-histórico de lutas políticas pela cidadania é reconhecida, conforme apresentado no referencial teórico desta dissertação, como direito por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394/69, e por meio deste direito, passa, a partir de sua organização, a garantir educação de qualidade as escolas brasileiras que ofertam a EJA. Face ao alcance desta luta, a EJA passa a proporcionar aos jovens e adultos a oportunidade de regularizar e concluir seu processo de escolarização, assim como contribuir para a formação do aluno como cidadão.

Para Arroyo (2011, p. 49),

[...] A educação de jovens e adultos avançará na sua configuração como campo público de direitos na medida em que o sistema escolar também avançar na sua configuração como campo público de direitos para setores populares em suas formas concretas de vida e sobrevivência (Arroyo, 2011, p. 49).

Sendo assim, no âmbito deste direito, a reflexão sobre a(s) concepção(ões) que norteia(m) a formação continuada da EJA exige uma atenção diretamente relacionada aos desafios e as especificidades dessa modalidade de ensino, de forma a tornar o processo de aprendizagem mais significativo para o educando. Em face deste estabelecimento, Arroyo (2006) ressalta a importância da emancipação, ou seja, que o conhecimento, na EJA seja mobilizado para a emancipação dos alunos, de forma que a partir da apropriação destes possam reconhecer a realidade e transformá-la.

Neste sentido, a presente seção, ao trazer para o bojo da discussão a segunda categoria concepção(ões) que norteia(m) a formação continuada da EJA, além de buscar cumprir com o alcance do segundo objetivo desta dissertação que consiste em analisar a(s) concepção(ões) que norteia(m) a formação continuada dos professores da EJA a partir da(s) formação(ões) desenvolvida(s) pela(s) escola(s) e rede(s) de ensino, visa discutir as peculiaridades do processo didático, letramento, capacidades cognitivas dos estudantes, e os aspectos freirianos relacionados as formações continuadas vivenciadas pelos participantes da pesquisa.

O reconhecimento da EJA enquanto modalidade de ensino nos faz desenvolver um olhar específico ao mesmo tempo que se torna imperativo o reconhecimento e a necessidade da qualificação dos/as professores que atuam nesta modalidade de ensino. Sendo assim, as formações continuadas, se estabelecem como de fundamental importância para o desenvolvimento profissional docente o que reverbera no desenvolvimento de ações fundamentais para lidar com as especificidades das turmas de EJA. Dessa forma, concordamos com Assis (2022, p. 15) quando esta afirma ser de extrema importância a “formação continuada para que o(s) professor(es) tenham a oportunidade de repensar a sua prática, pois a ação docente precisa ser pautada em um fazer constante que se faz e se refaz na prática cotidiana”.

Para isso, apresentamos, no Quadro 6, o delineamento da referida categoria e as unidades de registro que emergiram para sua constituição.

Quadro 6 – Delineamento da categoria 2: Concepção(ões) que norteia(m) a Formação Continuada da EJA

Referente às entrevistas				
Unidade de registro	Código	Frequência Absoluta	Percentual frequência relativa	Categoria
Concepções de Paulo Freire	CPF	3	42,85%	CONCEPÇÃO(ÕES) QUE NORTEIA(M) A FORMAÇÃO CONTINUADA DA EJA
Considerações sobre a capacidade cognitiva do aluno para um trabalho qualitativo	CNAPTQ	3	42,85%	
Letramento do estudante	LE	2	28,57%	
Peculiaridades do público da EJA	PPEJA	2	28,57%	
Concepções de Didática	CD	2	28,57%	

Fonte: elaboração própria da autora com base nos resultados da pesquisa (2025).

Conforme pode ser visto no Quadro 6, a primeira e a segunda unidade de registro, se apresentaram como sendo as mais expressivas nesta categoria. As concepções de Paulo Freire se apresentam para os participantes da pesquisa como o alicerce, a base, o princípio, o elemento nevrálgico que conduz, orienta e ilumina todo o processo formativo, de ensino e de aprendizagem, do currículo, da avaliação, do planejamento da EJA. Esse reconhecimento pode ser percebido nas falas de P4/N1-N2 e de P7/N1-N2, conforme descrito a seguir:

*Não podemos deixar de fora, de forma alguma, a principal concepção que é a do nosso patrono [...] **Paulo Freire**. Na verdade, a concepção do Paulo Freire, que foi o idealizador da educação, o pioneiro da Educação de Jovens e Adultos, é trabalhar a prática humana, a vivência humana com os alunos de EJA e aí essa prática, ela vem exatamente favorecer a escola para que o ensino e, consequentemente, a aprendizagem aconteça da melhor forma, né? Então são as concepções trazidas além da, lógico, da de Paulo Freire, procura-se trabalhar muito concepções humanas e, vamos dizer assim, com atividades que tragam o aluno para se tornar participante dessa aprendizagem e não mero espectador (P4/N1-N2).*

*Concepções baseadas no conhecimento e na prática, a partir do que o **Paulo Freire** pregava permanente e que busca novos conhecimentos para transformar a realidade. (P7/N1-N2)*

Conforme pode ser visto, as falas retratam um processo de ensino pautado na humanização e na transformação da realidade, assim como na ação consciente de uma prática educativa responsável na formação dos sujeitos e a significância do conhecimento para o desenvolvimento humano, correlato com o alcance da autonomia. Na perspectiva de Freire (2001) este processo reverbera no desenvolvimento da conscientização do indivíduo, por meio de uma ação docente que propicia reflexões sobre o que será ensinado.

Os achados da pesquisa apresentados acima se apresentam em consonância com a pesquisa desenvolvida por Nobre (2015, p. 232), ao afirmar que:

O pensamento político-pedagógico de Paulo Freire ocupou um papel dominante no que concerne aos referenciais teórico-metodológicos que embasam a ação pedagógica dos entrevistados. Dos 25 professores, 21 citaram o nome de Freire como seu referencial. Desses 21, nove o referenciaram de forma exclusiva (Nobre, 2015, p. 232).

A educação transformadora, ressaltada nas falas acima, tem como sustentação epistemológica a abordagem progressista que, no Brasil, tem forte influência na obra de Paulo Freire (1992) ao destacar que ensinar torna o ato do conhecimento, que o (a) professor necessariamente faz, na busca de saber o que ensinar para provocar nos alunos o seu ato de conhecimento, também por isso, ensinar, para Freire (1992) é um ato criador, um ato crítico e não mecânico.

Essa concepção respalda-se na propositura do alcance da autonomia dos sujeitos e conseqüentemente de vossas liberdades, reforçada pela ação dialógica, o que substitui o autoritarismo da escola tradicional. Na perspectiva de Freire (2001) o diálogo enriquece a reflexão crítica de um modo autêntico, haja visto o estabelecimento de uma consciência crítica refletida o qual demonstra o sentido da vida humana (Freire, 2001).

Para Barbosa (2004), a ideia da ação transformadora tem na pedagogia transformadora a busca ativa e rigorosa dos educandos e educadores pelo aprofundamento analítico do real, reconhecendo a importância do saber gestado na prática social de classe, expondo-o a luz interpretativa, transformando os conhecimentos em um saber crítico e desmistificador da realidade histórica.

Sobre o exposto, Debald e Rovaris (2007) ressaltam que um projeto de educação transformadora só se concretiza com investimento na formação dos professores e com aprendizagens centradas em atividades, construídas a partir da realidade concreta de uma

sociedade, na qual o aluno está inserido. E esta inserção não é passiva, mas ativa, participativa e construtiva.

Nesse contexto, a educação assume, como princípio, a conscientização crítica, sendo de grande relevância a dimensão política, econômica, social, ética, estética e cultural. O reconhecimento dessa concepção corrobora com a perspectiva ressaltada pelos participantes da pesquisa ao legitimarem uma visão de mundo caracterizado por um processo crítico, emancipatório e libertador.

Ao estabelecer uma prática humana transformadora da realidade, Freire (1980), advoga que a conscientização deve colaborar para que o sujeito ultrapasse a esfera espontânea da apreensão da realidade para chegar a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização não pode existir fora das “práxis”, ou seja, sem o ato ação – reflexão.

Assim, Freire (2013) considera a conscientização como um compromisso histórico e, também, como consciência histórica e como inserção crítica na história, implicando que os homens assumam o papel de sujeito que fazem e refazem o mundo. O processo de conscientização gerador de uma libertação coletiva, social e não somente individual reconhece que homens e mulheres são históricos e que utilizam da realidade como construção da sua própria concepção da vida social e política.

Para Freire (1978), a conscientização é isto; tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a forma, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização, requerida pelos participantes desta pesquisa. Sendo assim concordamos com Ribeiro (2018) ao afirmar que o desenvolvimento de uma consciência crítica implica, pois, na tomada de consciência, que se dá a partir de uma educação problematizadora da realidade que faça o educando ultrapassar o nível de consciência real para alcançar a conscientização.

Neste entendimento compreendemos que a Educação de Jovens e Adultos ao visar à emancipação do homem não pode vê-lo como um ser vazio a ser preenchido com conteúdo insignificantes. Para que a emancipação ocorra, o diálogo deve acontecer de maneira horizontal nas relações (Ribeiro, 2018). Esse é o motivo pelo qual Freire (2013) aposta em uma educação conscientizadora, libertadora, capaz de promover o olhar crítico numa tomada de consciência da realidade que é mascarada pela ideologia, consequentemente, obscura para os menos favorecidos, assim como revelam os participantes da pesquisa em termos de suas percepções ideológicas e críticas. A

educação, nesta perspectiva, “implica na negação do homem abstrato, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (Freire, 1978, p. 81).

Conforme ressalta Silva e Reges (2021), a pedagogia de Freire nos mostra a importância do processo de conscientização sobre as nossas ações no mundo, um processo de compreensão do funcionamento da sociedade, das relações de poder, da divisão da sociedade em classes, da supremacia do saber científico sobre outros tipos de saberes, da existência de uma ideologia que se torna dominante porque se reproduz através dos meios de comunicação, dos livros didáticos, dos discursos e dos documentos que manipulam as informações.

Para Bezerra (2024), uma educação humanizada deve promover a consciência de que somos sujeitos históricos, capazes de intervir na realidade, que promova a participação ativa do (a) indivíduo (a) na sociedade, e não o seu ajuste nesse sistema organizado de modo a mantê-lo como parte da exploração. Humanização pelo direito de “ser mais”, de explorar as possibilidades humanas e obter uma vida digna. Uma educação voltada para tais finalidades tem um potencial transformador.

Quanto a unidade de registro considerações sobre a capacidade cognitiva do aluno para um trabalho qualitativo, esta se apresentou com a mesma intensidade que a unidade anterior. Dada a relevância desta unidade, ressalta-se que o processo de formação associado ao envolvimento na produção de conhecimento possibilita a reflexão sobre a ação de ensinar na EJA, haja visto as dificuldades dos estudantes e do sistema, socio educacional no qual estão inseridos e as perspectivas de desenvolvimento e autonomia. O conhecimento, portanto, sobre a capacidade cognitiva dos estudantes possibilita aos professores melhor contextualizar o ensino, o planejamento, o processo avaliativo, as metodologias e demais componentes do ensino. Dessa forma, os participantes da pesquisa compreendem ser fulcral ter esse conhecimento conforme pode ser descrito nas falas de P3/N1-N2 e de P6/N1-N2):

O que nos norteia é saber o nível dos alunos para a partir daí, fazermos o nosso plano de aula, pois não existe uma sala homogênea. (P6/N1-N2).

Entre os principais elementos do planejamento escolar na Eja, destacam-se: a definição de objetivos claros e específicos, considerando as especificidades do público-alvo. As formações contribuem na organização do desenvolvimento das atividades com os educandos (P3/N1-N2).

No entendimento de Candau (2020), a formação de professores deve buscar reconhecer as diferenças entre seus alunos de forma que não sejam criadas ações de falsa igualdade e nem produzam exclusões. Pautada na proposição da autora, corroboramos com a defesa de uma educação inclusiva enquanto “elemento fundamental na construção de sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática, equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que o integram” (Candau, 2012, p. 242).

Considerando que os participantes da pesquisa afirmam ser a perspectiva freiriana a concepção que norteia suas ações, e se esta fundamenta-se na ação – reflexão – ação como princípio da racionalidade emancipatória na medida em que investe na prática da reflexão e, conseqüentemente, na prática da autorreflexão de forma consciente e crítica, a ação docente estabelecida a partir desta deve situar-se como ação social e possibilitar ações didática que reconheçam as diferenças cognitivas dos estudantes assim como criar condições sociopolíticas de racionalidade emancipatória para fortalecer o processo educativo em sua finalidade e contribuir para a formação da autonomia (Micheletto; Levandovski, 2007).

Para Freire (2001, p. 42-43), a prática docente consciente das dificuldades cognitivas dos estudantes “[...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica (Freire, 2001a, p. 42-43).

A reflexão empreendida por Freire (2001a) colabora para a compreensão explicitada pelos participantes da pesquisa quando estes destacam compreender e ao mesmo tempo reconhecer as dificuldades de aprendizagem para assim estabelecer práticas e dinâmicas que contribuam para os processos educativos indo ao encontro da autonomia dos sujeitos, de sua apropriação conceitual, da compreensão da educação como processo de libertação do homem, na luta contra a barbárie e como mediação para emancipação humana, fruto do pensamento crítico-reflexivo.

Professores e professoras, na visão de Gadotti (2023) que, através de suas ações pedagógicas buscam uma educação humanizadora, contribuem para o “[...] desenvolvimento de forças que levam uma sociedade a se modificar substancialmente” (Gadotti, 2003, p. 65). Por isso, entendemos que ao articularmos as duas unidades de sentido anteriores entendemos, a partir dos participantes da pesquisa, a proposição de uma

educação humanizadora com potencial transformador para a EJA, em meio a resistência e ao reconhecimento das dificuldades sociais, políticas, econômicas, culturais, sociais, éticas, estéticas e pedagógicas que estão relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes da EJA.

Ainda no tocante a segunda categoria, as unidades de sentido letramento do estudante; peculiaridades do público da EJA e concepções de didática se manifestaram de forma expressiva e nas mesmas proporcionalidades. Sobre estas unidades P1/N1, P2/N3 e P3/N3 destacaram o letramento, as peculiaridades do público atendido, as estratégias de ensino e de aprendizagem para as pessoas que procuram o EJA como elementos que operam nas concepções sobre formação continuada. Essas elucidações podem ser percebidas em suas respectivas falas, a saber:

É assim, [...] não fechar o aluno só na questão do letrado ou ler, mas que ele fique informado dentro da sociedade, o que acontece, que ele consiga ler um texto, ele possa interpretar, que não fique assim simplesmente como antes se preocupava em só conhecer as letras, mas que ele leia e interprete esse é o objetivo que seja uma sequência, ele vai fazer o ensino médio, fazer o ENEM, então que ele adquira um conhecimento melhor, que ele tenha um resultado melhor (P1/N1).

É muito voltado para discutir as peculiaridades do público atendido e de como traçar estratégias de ensino aprendizagem para essas pessoas que procuram o atendimento na EJA que precisam ser atendidas pela EJA. Então, a preocupação é muito direcionada para atingir objetivos por meios que não sejam geralmente os mesmos do ensino regular. Então é muito dentro dessa discussão (P2/N3).

Entre os principais elementos do planejamento escolar na EJA, destacam-se: [...] a seleção de metodologias ativas e participativas, que estimulem o protagonismo dos alunos e elaboração de estratégias para superação das dificuldades. (P3/N3)

Sobre as concepções expressa nas entrevistas Freire (2013) reitera então que o ato de aprender, está intrinsecamente ligado ao ato de ensinar, o que não pode ser visto como uma ação autônoma, individualizada e isolada de seu contexto. Ratifica Freire (2013) que é de forma colaborativa que o homem social constrói e se constrói em sociedade.

Ao dar ênfase a ideia de “[...] não fechar o aluno só na questão do letrado ou ler”, P1/N1 legitima a prerrogativa de que a EJA deve criar oportunidades de leitura e de escrita para além dos espaços de sala de aula. Para Batista (2024, p. 70) “muitos indivíduos possuem a opinião de que ser letrado está diretamente ligado ao ato de saber

ler e escrever, porém, o letramento é uma questão mais abrangente, que ocorre através da influência social”.

Dessa forma, a habilidade de letramento não se limita apenas a ensinar a ler e a escrever de forma mecânica e repetitiva. Pelo contrário, para Batista (2024, p. 71) o letramento inclui “a compreensão e utilização dos diversos usos da leitura e escrita na sociedade e no dia a dia, inclusive o letramento digital”. Portanto, o letramento não ocorre unicamente durante a alfabetização, “mas também antes e durante esse processo, e perdura ao longo de toda a vida” (Batista, 2024, p. 71).

O letramento deve estar presente em todos os tempos e espaços de forma interdisciplinar, contextualizada e integrada e com isso interagir com todas as atividades curriculares e áreas de conhecimento. Que os textos possam ser escritos e lidos a partir da prática social dos estudantes da EJA, assim como se apresentem como objeto de leitura crítica e reelaboração das atividades pedagógicas e curriculares, tal como assinala Freire (2013) ao afirmar que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”.

Em sua obra “A alfabetização de adultos – crítica de sua visão ingênua compreensão de sua visão crítica” (Freire, 1976), faz uma crítica ao modelo de educação bancária uma vez que o ensino da leitura e da escrita se apresenta desvinculado da realidade concreta de quem se põe a aprender, pois, justifica Freire (1976) que o sistema é feito pelo dominador. Portanto, para Freire (1976, p. 13),

[...] mais que escrever e ler que a “asa é da ave”, os alfabetizandos necessitam perceber a necessidade de um outro aprendizado: o de “*escrever*” a sua vida, o de “*ler*” a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos (Freire, 1976, p. 13).

Desse modo, o letramento, a interpretação de um texto, a escrita do mesmo e não apenas conhecer as letras passa a ter um sentido ampliado de compreensão e de análise da realidade, ou do mundo, no sentido freiriano. O processo de ensino e de aprendizagem opera como parte de uma educação que busca promover, conforme afirma Freire (1976) a “curiosidade epistemológica” dos educandos comprometidos com o processo pedagógico, sempre considerando seu conhecimento anterior, real e objetivo, dialeticamente considerando (respeitando e tensionando) sua percepção de mundo, a qual é parte de sua “experiência vital”.

A compreensão da “curiosidade epistemológica” se articula com as unidades de sentido Peculiaridades do público da EJA e Concepções de Didática. As concepções

apresentadas nestas unidades de sentido se integram a perspectiva de uma educação freiriana baseada na ação – reflexão – ação o que corrobora para a sistematização, de uma educação dialógica, transformadora e colaborativa.

Nunes (2024), na pesquisa realizada sobre Educação e Aprendizagem: uma análise da Aprendizagem Baseada em Projetos na Educação de Jovens e Adultos, destaca que qualquer iniciativa educacional deve ter como foco principal o desenvolvimento e aprendizado dos alunos. Portanto, todas as estratégias de ensino a ser utilizada pelos/as professores devem ser aplicados/as de forma efetiva no contexto escolar, visando beneficiar os/as alunos/as e promover uma educação mais inclusiva, participativa, colaborativa e relevante. Para a autora esse processo “pode ser alcançado por meio de programas de formação continuada, adaptação das práticas pedagógicas às necessidades dos alunos e diálogo aberto e colaborativo entre todos os envolvidos no processo educacional (Nunes, 2024, p. 86).

A autora ressalta que a participação ativa dos alunos foi um elemento comum nas experiências positivas relatadas pelos professores em sua pesquisa e que a construção coletiva do conhecimento, por meio da colaboração e da troca de ideias entre os estudantes, se apresentou como um fator determinante para o sucesso da estratégia de ensino Aprendizagem Baseada em Problemas na EJA (Nunes, 2024). Para Martins (2017), essas abordagens pedagógicas valorizam a autonomia dos alunos, estimulam o protagonismo e promove a construção de saberes a partir das vivências e experiências individuais e coletivas dos estudantes.

Para Oliveira (2022, p. 14),

[...] a busca por novos caminhos, métodos, didáticas que incluam o uso das tecnologias, como as Metodologias interativas, metodologias ativas em rede (MAR) ou metodologias ativas digitais (MAD) se apresentam como uma premissa na dualidade de mobilização de si e dos outros, constituindo-se como elemento desafiador no Ensino de Jovens e Adultos - EJA, por seu caráter de engajamento e de implicação dos envolvidos na autoria e autonomia do processo de formação, fazendo parte do todo, não como mero expectador e/ou reproduzidor passivo dos conteúdos do currículo outorgado.

As metodologias ativas, ou ainda participativas, como a pedagogia de projetos, a aprendizagem baseada em projetos, as rodas de conversa, o leitor como protagonista, sala de aula compartilhada, construção de jogos, resolução de problema, aprendizagem baseada em problemas, dentre outras, colaboram para a interação professor e alunos, no

reconhecimento e minimização das dificuldades ao tempo que possibilitam o protagonismo dos estudantes enquanto sujeitos centrais do processo, validando a autonomia destes.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essas metodologias contribuem para que os alunos interajam com seu processo educacional e se envolvam nas atividades, despertando com isso a atenção dos mesmos, e ainda facilitando o processo educativo e de aprendizagem de um modo geral (Nunes, 2024). Como um dos principais objetivos é a autonomia e a emancipação do sujeito a partir da problematização da realidade imediata, vivenciada no coletivo social, tirando o educando da posição passiva da aprendizagem e colocando-o no centro, concordamos com Freire (1978, p. 68) ao afirmar que “[...] o pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado tal como a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminada”. Assim, entendida dentro do processo didático e da didática, os métodos, as técnicas de ensino, para além de focarem no ensino ativo devem se apresentar como estratégias que permitam a superação dos desafios encontrados pelos professores no contexto da EJA.

Percebemos, a partir dos resultados apresentados nesta categoria, que os/as participantes da pesquisa compreendem o pensamento freiriano como elemento epistêmico que orienta todas as práticas e concepções no âmbito da EJA, ao tempo que fundamentados/as nesta perspectiva, apontam preocupações constante em relação a reconhecerem a capacidade cognitiva dos estudantes, as particularidades dos mesmo para poderem intervir e desenvolver ações no processo de ensino e de aprendizagem.

Dessa forma compreendem o quanto as formações continuadas, situadas dentro do processo de ação - reflexão – ação, devem buscar tecer e contribuir com elementos reflexivos sobre as estratégias de ensino, as metodologias ativas e/ou como a denominam, participativa em consonante articulação com a superação do letramento técnico, indo ao encontro da formação de sujeitos que interpretam o mundo, que fazem a leitura do mundo de forma crítica, reflexiva, de forma a transformar a realidade que estão inseridos e com isso alcançarem a sua autonomia.

5.4 INTERESSES E NECESSIDADES FORMATIVAS DOS EDUCADORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A terceira categoria é fruto da problemática apresentada na introdução desta pesquisa quando esta questiona: em que medida essas formações consideram em sua organização, a multiplicidade de interesses e necessidade dos educadores?

As discussões sobre os interesses e a análise das necessidades formativas dos/as professores da Educação de Jovens e Adultos têm se destacado no campo da formação continuada como instrumento pedagógico capaz de produzir uma ação docente mais eficaz, assim como para o melhor desenvolvimento e aperfeiçoamento do campo profissional. Neste sentido, para Silva e Gonçalves (2020, p. 16) a categoria necessidade formativa se apresenta como:

[...] um fator de ordem imprescindível para a formação continuada, e isso implica que tanto as escolas como os docentes precisam dispor de tempo para estudos e pesquisas, o que, pelo que vimos, não tem ocorrido. O processo de formação de professores não pode ficar somente a cargo de profissionais que não vivenciem a sala de aula, em todas as suas alegrias e dificuldades (Silva; Gonçalves, 2020, p. 16).

Com isso, apresentamos, no Quadro 7, a sistematização das unidades de registro derivadas da análise de conteúdo e decorrente das respostas alcançadas com as entrevistas e suas respectivas frequências que se organizaram para a definição desta categoria a ser discutida nesta seção. As unidades de registro, aqui apresentadas, operaram no bojo da Formação inovadora, Estratégias didáticas e pedagógicas e proposições norteadoras para o desenvolvimento do trabalho docente. Dessa forma, buscamos, nesta seção, alcançar o objetivo específico que consiste em analisar em que medida essas formações consideram, em sua organização, a multiplicidade de interesses-necessidade dos educadores.

Quadro 7 – Delineamento da categoria 3: Interesses e necessidades formativas dos educadores da Educação de Jovens e Adultos

Referente às entrevistas				
Unidade de registro	Código	Frequência absoluta	Percentual frequência relativa	Categoria
Formação inovadora	FI	2	28,57%	INTERESSES E NECESSIDADES FORMATIVAS
Estratégias didáticas e pedagógicas	EDP	4	57,14%	

Proposições para o desenvolvimento das atividades docentes	PDAD	2	28,57%	DOS EDUCADORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
--	------	---	--------	---

Fonte: Elaboração própria da autora com base nos resultados da pesquisa (2025).

Conforme pode ser visto no quadro 7, a unidade de registro Estratégia didática e pedagógica se apresenta como sendo a que apresentou a maior frequência. Sobre esta unidade, os participantes da pesquisa P2/N3 e P3/ N3 destacam a importância das estratégias didática problematizadas a partir do contexto da EJA, referenciada teoricamente e consequentemente com a projeção de melhorias para que os estudantes possam buscar e permanecer na EJA. Sobre essa perspectiva destacam P2/N3 e P3/ N3:

É muito voltado para discutir as peculiaridades do público atendido e de como traçar estratégias de ensino e de aprendizagem para essas pessoas que procuram o atendimento na EJA que precisam ser atendidas pela EJA. [...] Eu entendo que a gente precisa discutir as características do que está sendo atendido. Dizer estratégias didáticas, pedagógicas. Mas é preciso discutir também a questão do contexto social envolvido. Acho que discutir teóricos que trabalham o assunto, discutir também questões de melhorias materiais, físicas para fazer esse atendimento. Então, vai muito além da gente. Simplesmente do que só tentar traçar planos de aula adequados (P2/N3).

Sabemos que o trabalho não é fácil, devido a idade ser muito diversificada, então faz-se necessário buscar estratégias inovadoras diariamente para que a clientela possa permanecer estudando e haja também uma aprendizagem. [...] A seleção de metodologias ativas e participativas, que estimulem o protagonismo dos alunos e elaboração de estratégias para superação das dificuldades (P3/N3).

Sobre o que aponta P2/N3 e P3/N3 o/a participante P7/N1-N2 e P4/N1-N2 reitera que:

Na medida em que se busca estratégias que auxiliem o educando a buscar a escola e nela permanecer (P7/N1-N2).

Então as formações, elas contribuem nessa medida, né, de que a gente está trabalhando dentro de uma perspectiva de um contexto de, vamos dizer assim, incluir, o nosso aluno de EJA no contexto geral e educacional (P4/N1 -N2).

No âmbito da Educação de Jovens e Adultos, Silva e Gonçalves (2020, p. 05) ratificam que essas necessidades formativas,

[...] são vistas como estratégia fundamental para a formação de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e para a construção de princípios gerais que possam embasar a formação dos envolvidos, e assim corresponder à realidade. No caso dos professores da EJA, influenciarão também em seu trabalho as necessidades advindas dos alunos, do currículo, dos próprios professores e da escola, enquanto organização (Silva e Gonçalves, 2020, p. 05).

Vale ressaltar que, as necessidades apontadas pelos professores podem ser discutidas nas formações continuadas haja visto estas serem garantidas pelo artigo 62, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, quando estabelece que “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”. Em relação a legitimidade desse processo, Amorim e Duques (2017) ressaltam que em relação as necessidades formativas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, os dispositivos legais deixam evidente a obrigatoriedade da busca pelo preparo que deve ser perseguido pelo educador de EJA.

Dessa forma, a discussão sobre as características do que está sendo atendido, as estratégias didáticas e pedagógicas, o contexto social, os teóricos da EJA, as melhorias matérias e físicas, as estratégias para o aluno buscar e permanecer, ao serem contempladas nas formações continuada se apresentam como espaço de aprendizagem, de construção e reconstrução de saberes, socialmente referenciados, assim como contribui para uma reflexão coletiva a partir daqueles/as que fazem a EJA no cotidiano, reforçando com isso uma atuação mais efetiva junto a Educação de Jovens e Adultos.

A enunciação desses interesses e necessidades expressam ainda os desafios vivenciados pelos/as participantes da pesquisa na realidade vivida e vivenciada na Educação de Jovens e Adultos. Silva e Gonçalves (2020, p. 06) reforçam que ao revelar seus interesses, problemas e aspirações, “o professor provoca uma força mobilizadora inerentemente motivadora” o que para Rodrigues e Esteves (1993, p. 22), devemos apoiá-lo/a na “construção” das suas necessidades, mediante a criação de espaços-momentos favoráveis à conscientização dos seus problemas, dificuldades e interesses, ao longo da “formação”.

Reitera-se ainda que por estarem em contato com alunos com diferentes perfis, níveis, necessidades, interesses e situações de vida, os professores da EJA passam a requererem um conhecimento diferenciado, o que exige uma maior compreensão e

entendimento relacionado as experiências que vão construindo. Nessa direção, Machado (2000) revela ser unânime a constatação das dificuldades enfrentadas pelos professores em suas práticas e das necessidades de preparação específica dos professores que atuam em EJA.

Sendo assim, concordamos com Amorim e Duque (2017, p. 236) ao afirmarem que “se a prática e a formação continuada são entendidas como indispensáveis à promoção do desenvolvimento do educando jovem e adulto, os educadores não podem prosseguir com carências, nem no âmbito da prática, nem no âmbito da formação”. Reiteram os autores:

[...] é urgente a necessidade de formação continuada para os docentes da EJA. Uma formação que evidencie a articulação teórico/prática, que acolha as especificidades da educação de jovens e adultos, que aconteça de forma perene, quer seja através da oferta assegurada pelas secretarias dos estados e municípios, quer seja pelas universidades (Amorim; Duque, 2017, p. 236).

Segundo Nóvoa (1999, p. 25):

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica que alimentam a construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1999, p. 25).

Conforme estabelece Nóvoa (2013, p. 115), “[...] ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem-fim de relações”. Com isso, reitera o autor que ao vivenciarem experiências de situações do dia a dia escolar, de como planejar, executar e lidar com as frustrações causada por determinadas situações, políticas, econômicas, sociais, educacionais, filosóficas, dentre outras, estas favorecem a ação-reflexão-ação.

As unidades de registro Formação inovadora e Proposições para o desenvolvimento das atividades docentes apresentaram a mesma frequência atribuída pelos/as participantes da pesquisa. Sendo assim, para a unidade Proposições para o desenvolvimento das atividades docentes o participante P1/N1, P2/N3 e P3/N3 destaca que:

As vezes ainda falta muito material adequado, apesar de ter vindo muito material nos últimos tempos, mas, ainda falta material

apropriado, um incentivo maior para os professores para a formação, a questão do espaço como nós estamos aqui no CEJA, é uma coisa assim boa, mas ainda falta um pouco de estrutura, mas a gente acredita que vai com o tempo melhorar, porque tem dado muito certo e a tendência é que vai expandir, aqui no Crato deu muito certo, inclusive Juazeiro do Norte já está pensando, então com certeza nós vamos ter um espaço muito adequado, onde possa ter sala de prática de exercício tudo adequado, então isso vai ajudar muito mesmo, o transporte já ajudou muito, e sem dúvida a questão do espaço vai ajudar muito, porque a gente está tendo uma clientela boa, então foi muito bom essa aquisição, junção, essa união (P1/N1).

A gente acaba esbarrando também na questão do material, do material pedagógico que é disponibilizado. Que ainda vem muitas vezes é voltado para o ensino regular, para um ensino que muitas vezes não se adapta, não se adapta às condições do educando. Então, é preciso conciliar também, para que haja maior efetividade, essas discussões com material que seja pertinente para a situação, para o contexto, para os alunos que são atendidos, para suas necessidades (P2/N3).

Que as formações possam facilitar a elaboração do que será desenvolvido e nos nortear para o desenvolvimento do que será trabalhado, pois enfrentamos dificuldades em relação a proposta do livro didático que muitas vezes, faz-se necessário uma adaptação aos conteúdos, devido ao nível do aluno (P3/N3).

As dificuldades apontadas por P1/N1 traduzem os desafios que os professores da Educação de Jovens e Adultos possuem em relação à infraestrutura, falta de material como sendo incentivos para as formações. O espaço, reiterado na entrevista de P1/N1, é apresentado como um espaço “*bom*”, embora essa caracterização não exclua a necessidade de criação de uma “*sala de prática de exercício*” dentre outros ambientes específicos para a EJA.

Para Silva (2021, p. 17) “historicamente, a formação de professores convive com muitos problemas” a exemplo destes problemas a autora menciona que em face das sucessivas mudanças estabelecidas pelas políticas formativas estas comumente se caracterizam por “descontinuidade, desvalorização da carreira do professor, falta de infraestrutura, entre outros problemas, que contribuem diretamente para a fragilidade do ensino que, por conseguinte, fragiliza a aprendizagem” (p. 17).

Além das fragilidades das políticas formativas, Silva (2021, p. 20) reconhece que geralmente os professores da Educação de Jovens e Adultos “trabalham num ambiente profissional de falta de recursos, de ausência de acompanhamento pedagógico, entre outros, que muitas vezes contribuem para uma situação desfavorável ao processo de

aprendizagem dos educandos”. No entanto, em virtude da falta de investimentos e ausência da valorização dos/as professores da EJA, não se fortalece a infraestrutura, os materiais, os espaços, o incentivo a formação de professores de forma a alcançar os resultados relacionados ao processo formativo dos estudantes e de formação continuada dos/as professores.

Neste sentido, os avanços conquistados podem não alcançar êxito a longo prazo, podendo este se perderem haja visto a falta de investimentos, uma vez que sem recursos não é possível avançar na busca por melhores resultados quanto ao atendimento da demanda de jovens e adultos que chegam a EJA, uma população, conforme ratificada ao longo da pesquisa pelos participantes que possuem características e perfis específicos, ou seja, uma população que historicamente sofre com problemas de exclusão em todas as ordens sociais, políticas, econômicas, culturais, éticas, estéticas, dentre outras. Para Silva (2021, p. 83) “somente com uma educação de qualidade, poderemos pensar numa EJA que propicie o desenvolvimento, criticidade e emancipação dos sujeitos”.

Amorim e Duque (2017), ao investigar as necessidades formativas dos educadores baianos que atuam na EJA, a fim de desenvolver ações que contribuíssem para a melhoria dos processos formativos, pode identificar que os educadores que atuam na EJA possuem:

[...] dificuldades para a realização do trabalho pedagógico em função da escassez de materiais, de apoio técnico-pedagógico incipiente, de falta de condições próprias ao trabalho com jovens e adultos, o que se configura pela carência de formação continuada desses educadores para dar conta das especificidades da atuação docente na Educação de Jovens e Adultos (Amorim; Duque, p. 236 – 237).

Reitera Amorim e Duque (2017) que associada às poucas oportunidades formativas, educadores baianos que atuam na EJA ainda precisam lidar com dificuldades do cotidiano escolar relacionadas a,

[...] falta de espaço físico adequado para realização dos encontros formativos; indisponibilidade de tempo ou de organização de horários para realização de encontros coletivos; escassez de material didático específico para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos; carência de recursos financeiros para melhoria dos processos formativos em EJA, dentre outras dificuldades que atravessam o cotidiano dos professores, assim como reverberam na vida deles/as, no trabalho e consequentemente na formação continuada dos/as docentes da EJA (Amorim e Duque, 2017, p. 232).

Ao indagar sobre pontos desfavoráveis da docência na EJA, aos professores participantes de sua pesquisa, Nobre (2015, p. 124), identificou que eles apontaram, “*a priori*”, três pontos dentre os mais relevantes, a saber: “a falta de recursos materiais para o exercício da docência (mais da metade dos docentes apontaram esta questão como fator negativo)”. De acordo com os participantes da pesquisa de Nobre (2015, p. 165), “a falta de recursos materiais para um condigno exercício da docência é o maior limite”. Dos 13 docentes, “cinco falaram que a precariedade no que tange aos recursos é tão grande, que eles mesmos já tiveram, em algum momento, de comprar cadernos para suprir esta necessidade e incentivar a permanência dos educandos em sala de aula”.

Para Batista (2024, p. 43) “a falta de investimentos adequados, a falta de estrutura nas escolas e a falta de políticas voltadas para a valorização e respeito aos estudantes da EJA, acabam por negligenciar esse público tão importante”. O autor considera ser necessário, portanto, “ampliar nossa visão reparadora para enxergar além das dificuldades e limitações destas pessoas, reconhecendo suas potencialidades e respeitando seus direitos” (p. 43). Com isso, Batista (2024, p. 43) considera ainda ser “imprescindível garantir que todas as pessoas, independentemente da idade, tenham acesso a uma educação de qualidade, que seja inclusiva e que esteja alinhada com suas necessidades e demandas” (p. 43).

Considerando o contexto investigado por Nobre (2015, p. 165), a autora destaca que:

[...] este quadro de deficiências e lacunas não é exclusivo à EJA [...], visto tratar-se de uma realidade perversa que ainda permanece viva nas escolas públicas do País, mas, em relação a qual não podemos naturalizar ou nos acomodar. Ante esse cenário de adversidades e descaso, o educador não pode (nem deve) se responsabilizar pela falta de condições materiais mínimas necessárias à docência (Nobre, 2015, p. 165).

Para Wielewski (2019) a falta de investimento na formação docente provoca um reflexo negativo na ação do professor, trazendo em sua prática as marcas da precarização, embora a despeito da sua criatividade e compromisso, o (a) mesmo (a) construa sua docência a partir da improvisação e do aligeiramento, pois sua prática se torna ineficaz diante da diversidade apresentada pela modalidade.

Percebe-se então, a partir desta unidade de sentido, que a formação continuada dos/as educadores/as da Educação de Jovens e Adultos, tem como potencialidade, haja

visto ser esta assegurada por lei, o fortalecimento dos seus processos formativos, buscando, a partir da problematização desses elementos dar encaminhamentos concretos e efetivos para sua efetivação na realidade e nas ações da escola, assim como, da secretaria de educação.

Concordamos com Amorim e Duque (2017, p. 237) quando estes afirmam que “as condições necessárias à realização do trabalho pedagógico na EJA envolvem tanto o aprofundamento teórico e conceitual da modalidade e das áreas que cada docente atua quanto o compromisso com um trabalho docente diferenciado”. Isso envolve investimentos consideráveis na formação continuada dos/as professores da EJA, desenvolvimento de um conjunto de metodologias e ações pedagógicas para dar conta das dificuldades do cotidiano, tais como, evasão e permanência, aprendizagem e relação professor e aluno, questões sociais e econômicas, “que abarquem uma condição educativa de direitos conquistados e que sejam capazes de reconfigurar a realidade da EJA na escola pública” (Amorim e Duque, 2017, p. 237).

Quanto a unidade de registro Formação inovadora os participantes P1/N1 e P3/N3 compreende que,

A formação quanto mais inovada melhor. [...]. É despertar, e inovar as aulas, porque o professor, incentiva, uma parte já vem cansado já tem parado de estudar, outros já vem porque ficou fora de faixa etária então que ele seja um professor que tenha esse incentivo, que seja um motivador, que ele tenha um diferencial o professor da EJA precisa ter esse diferencial, porque é uma clientela diferenciada que precisa ter professores diferenciados, então precisa ter todo esse olhar bem direcionado para conquistas, conquistar criteriosamente aquele trabalho. É preciso sempre que em cada formação vá surgindo novas conquistas, de que forma? convites de trazer pessoas de fora para trabalhar, dá palestras, aulas práticas, exercícios físicos e novidades para eles conhecerem locais diferentes tipos o museu, sempre isso está nos planejamentos, assistir um filme diferente um cinema, então tem que apresentar, assim é inovação (P1/N1).

Elas poderiam inovar no sentido de acompanhar o tempo e as discussões que se fazem necessárias. Muitas vezes a teoria fica um pouco distante da atuação, e faz-se necessário alguns conhecimentos do educador para poder exercitar a sua prática pedagógica, direcionada para as dificuldades dos seus alunos (P3/N3).

Os apontamentos de inovação apresentados por P1/N1 relacionados a aulas motivadoras, inclusão de outros profissionais de forma a colaborar com as aulas, realização de palestras, aulas práticas, visitas a museu, cinemas, atividades físicas, se apresenta para Cunha (2011, p. 8) como sendo uma “ruptura necessária que permite reconfigurar o conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade”. Neste entendimento Cunha (2011, p. 8) tem estabelecido que “a inovação pressupõe uma postura paradigmática e não apenas a inclusão de novidades, inclusive tecnológica”. Para Cunha (2011, p. 8) “a inovação envolve mudança na forma de entender o conhecimento. A inovação existe num lugar, num tempo e em circunstâncias determinadas, como produto de uma ação humana sobre o ambiente ou meio social”.

Do ponto de vista etimológico, o termo inovação vem do latim *in* e *novare*, que significa fazer algo novo, ou alterar ou mesmo renovar algo que já existe, sendo um processo que se inicia com a mudança verificada naquilo que está sendo realizado, seja na área de criação, de tecnologia, de processos pedagógicos, das atividades de gestão, entre outros (Amorim, 2017).

Enquanto ação humana, a inovação, conforme apresenta Cunha (2011) realiza-se num contexto histórico social, em determinado lugar, tempo e circunstância, sobre um ambiente ou meio social, motivo pelo qual o espaço tempo das escolas e/ou centros de Educação de Jovens e Adultos deve ser considerado. Assim como deve ser considerado a premissa na qual o homem/mulher, por ser considerados seres de relações e ainda em virtude dessa necessidade constante de criação, se faz necessário o desenvolvimento de paradigmas inovadores capazes de articular essas mudanças com os avanços sociais, científicos e tecnológicos com outra dimensão, tais como, a dimensão humana, sensível, do ser e não somente do ter, cognitivas, relacionadas a aquisição de conhecimentos, de processos materiais, na perspectiva da consciência crítica, ou ainda como afirma Carmo (2021, p. 56) “do pessoal, do relacional, do ambiental, voltada para o desenvolvimento do potencial humano de forma integradora.

Face a este entendimento, coadunamos com Carmo (2021, p. 56), quando afirma que, a inovação, nesse sentido, “é compreendida como espaço de troca nas interações, ou seja, é o processo implicado nas pessoas, por meio de sua criatividade, modo de produzir conhecimento e interagir com seus saberes”.

Nesta perspectiva, Amorim (2017) considera que uma inovação educacional, pode ser vista, como tal, na construção e no desenvolvimento das práticas curriculares, no processo de formação dos professores, na construção e na consolidação do projeto político

pedagógico da escola. Assim, de acordo com Amorim (2017), é necessário considerar que uma inovação não se realiza a partir de uma simples mudança no ambiente da sala de aula ou de uma escola. Em sua perspectiva, para ser visto como sendo um processo inovador não basta ser algo apenas criativo, há que existir a possibilidade daquilo que é inovador ser individual ou coletivo, tem que existir uma finalidade superior, um alcance social, educacional, cultural, tecnológico de forma a ampliar as possibilidades existentes em relação à qualidade humana e material do que está em processo.

Nesse entendimento, Carmo (2021, p. 56) ressalta que “a necessidade da inovação nas instituições tem sido demandada constantemente pela sociedade, e isso se torna um desafio tendo em vista a complexidade colocada pelos tempos atuais e a exposição de um enorme abismo à desigualdade social”.

Sendo assim, a inovação apontada por P1/N1, trata sobre a necessidade de encontrar estratégias para solucionar problemas do cotidiano e trazer mudanças significativas para a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que, a compreensão da inovação associa-se comumente ao campo das descobertas científicas e institucionais (Beck, 1992; Latour, 1997 *apud* Abramovay, 2004). Vale destacar que a sua concepção é uma questão complexa e desafiadora, principalmente se considerarmos impedimentos quanto aos aspectos tradicionais, que insistem em se manter dominantes e pouco criativos, principalmente em espaços educacionais (Carmo, 2021).

No âmbito da pesquisa realizada sobre Inovação das práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos – EJA, Carmo (2021), chama atenção para o fato de que:

Em se tratando mais especificamente da formação do educador que atua na EJA, modalidade de ensino que vem apresentando novas configurações a partir dos debates de organizações que tensionam para um repensar de ações para o combate ao analfabetismo e difusão de concepções de educação de adultos e de estratégias contra as desigualdades sociais, a escolha por trabalhar com práticas inovadoras implica, portanto, além de reconhecê-la como um ato político para a emancipação dos sujeitos, uma constante formação teórica que possibilita ao professor o repensar permanente de suas ações e de resgate da memória educativa, suas narrativas a partir de experiências enquanto sujeito adulto e a sua história de vida como fonte de conhecimento e como estratégia de formação (Carmo, 2021, p. 52).

Sendo assim, desenvolver práticas de inovação levando em consideração as condições nas quais a maioria das escolas públicas da EJA se encontra, se apresenta como sendo um grande desafio, uma proposição resiliente e corajosa, ou ainda uma ação de (re)existência, e até insurgência, diante o cenário que se descortinou até 2022. A Educação

de Jovens e Adultos (EJA) necessita de práticas pedagógicas inovadoras que atendam às especificidades de seu público. Silva (2022, p. 45), em sua dissertação, sustenta que “as práticas na EJA devem valorizar os saberes prévios dos educandos, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada”. Essa abordagem reconhece a riqueza das experiências de vida dos alunos adultos.

Malta *et. al* (2025, p. 112) reconhecem ser de fundamental importância a existência dos desafios e inovações na EJA ao tempo que estes não devem se limitar ao contexto escolar. Neste sentido, apontam os autores que:

Colaborações com empresas, organizações sociais e governo são vitais para estabelecer uma rede de apoio que favoreça não apenas a continuidade dos alunos nos estudos, mas também sua inclusão no mercado de trabalho e sua participação ativa na sociedade. Somente por meio de um esforço conjunto e multissetorial será viável criar uma EJA verdadeiramente inclusiva e transformadora, capaz de contribuir efetivamente para a redução das desigualdades e o fortalecimento da cidadania (Malta *et. al*, 2025, p. 112).

A mudança e a inovação são experiências pessoais que adquirem um significado particular na prática, devendo atender tanto aos interesses coletivos quanto aos individuais. A inovação permite estabelecer relações significativas entre diferentes saberes, de maneira progressiva, para que se possa adquirir uma perspectiva mais elaborada e complexa da realidade. A inovação converte os lugares onde está em espaços democráticos, atrativos e estimulantes; estimula a reflexão teórica sobre as vivências, experiências e interações; rompe com a clássica cisão entre concepção e execução; amplia o âmbito da autonomia pedagógica; apela a razões e fins da educação e à sua contínua reformulação em função dos contextos específicos e mutáveis; procura traduzir ideias na prática cotidiana, mas sem nunca esquecer a teoria, os conceitos indissociáveis. “A inovação faz com que floresçam desejos, inquietações e interesses ocultos ou que passam despercebidos pelos envolvidos no processo; é conflituosa e gera um foco de agitação intelectual permanente” (Viana, 2011, p. 5).

Dada as análises aqui estabelecidas, pode-se perceber que os participantes da pesquisa reconhecem a importância das formações continuadas, e suas reverberações no estabelecimento de estratégias didáticas e pedagógicas, assim como o reconhecimento dos desafios inerente as atividades desenvolvidas. Tem-se, com isso, a evidência de que a inovação se apresenta como um fator primordial para a avanço das ações, considerando

estas de forma contextualizada e reconhecida a partir do processo social e histórico e que atendam às especificidades de seu público. A fecundidade das proposições aqui estabelecidas contribuiu para o fortalecimento da formação continuada dos/as professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos. No âmago desta realidade, os participantes da pesquisa reconhecem os avanços, permanecem aprendendo, assim como, ponderam que ainda há muito por se fazer, dada a condição inextricavelmente humana da aprendizagem permanente, a luz de suas autonomias, os seres humanos nascem para aprender.

5.5 CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO PARA A MELHORIA DOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRICULARES: SUGESTÕES E TEMAS EMERGENTES PARA AS FORMAÇÕES

Nesta seção, discorreremos sobre a relação as contribuições apresentadas pelos/as participantes da pesquisa para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, assim como, para a melhoria da prática pedagógica e curricular. No âmbito das referidas contribuições, os/as participantes da pesquisa apontam sugestões e temas, os quais consideram emergente, para serem discutidas e problematizadas nas formações continuadas da EJA.

A referida categoria busca contemplar o objetivo específico que trata de analisar a contribuição da formação continuada dos professores da EJA para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. A sistematização deste objetivo específico, a ser tratado nesta seção, emergiu das seguintes questões de pesquisa: que tipo de formação continuada você gostaria de ter acesso? quais temas você gostaria que fossem abordados nessas formações?

Para isso, apresentamos, no Quadro 8, as unidades de registro provenientes da análise de conteúdo decorrente das respostas obtidas com as entrevistas e suas respectivas frequências (absoluta e percentual).

Quadro 8 – Delineamento da categoria 4: Contribuições da formação para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, práticas pedagógicas e curriculares: sugestões e temas emergentes para as formações

Referente às entrevistas				
Unidade de registro	Código	Frequência absoluta	Percentual frequência relativa	Categoria
Propostas formativas e sugestões de temas emergente	PFTE	5	71,42%	CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO PARA A MELHORIA DOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRICULARES: SUGESTÕES E TEMAS EMERGENTES PARA AS FORMAÇÕES
Implicações “ <i>progressivas e positivas</i> ” para o <i>desenvolvimento</i> e a <i>prática</i> do aluno	IPPPA	2	28,57%	
Participação efetiva nas formações da EJA	PE	2	28,57%	

Fonte: elaboração própria da autora com base nos resultados da pesquisa (2025).

Quanto à unidade de registro: Propostas formativas e sugestões de temas emergente, está se apresentou como sendo a primeira unidade de registro com maior frequência absoluta dentro dessa categoria.

O estabelecimento de propostas formativa no âmbito da Educação de Jovens e Adultos tem operado a partir das experiências desenvolvida pelos docentes articuladas aos interesses, especificidades e potencialidades da classe trabalhadora, assim como, tem-se levado em consideração os princípios da EJA no que concerne a propostas pedagógicas comprometidas com a emancipação humana, a autonomia dos sujeitos, a inclusão, a participação e a humanização.

Para Barbosa, Sousa e Lino (2018, p. 359 - 360), a formação docente, adquire uma dimensão de práxis, posto que “um conjunto de saberes de caráter teórico-prático é produzido com base na experiência complexa da realidade, que traz consigo um conjunto rico e diverso de questões a serem refletidas de forma única, criativa e original”. Na percepção de Arroyo (2003, p. 32), nesta compreensão reside “um processo permanente

de agregação e mobilização, que apesar de avanços e recuos, momentos de expansão e de refluxo, revelam a centralidade das lutas em defesa da EJA no processo permanente de formação humana dos sujeitos coletivos e em movimento”.

Para Ciavatta e Rummert (2010, p. 468), a elucidação de propostas para o fortalecimento das formações continuadas dos professores da EJA não pode ser definida, “independentemente dos sujeitos envolvidos no processo, nem da dimensão histórica e política em que é elaborada”. A propositura destas, conforme explicita as autoras, “impõe uma nova relação teoria-prática, formulando, em novas bases, nos aspectos referentes à organização e ao funcionamento da escola” (p. 466).

Nesse entendimento, as proposituras demandadas pelos professores da EJA integram o processo formativo nos quais todos/as participam, ao tempo que reconhece as trajetória e experiências destes assegurar “a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos” (Ciavatta, 2005, p. 85). Neste entendimento, concordamos com Ciavatta e Rummert (2010, p. 469) quando estas pontuam que desse processo deriva-se “um conjunto de questões inerentes à formulação de uma proposta curricular que se pretenda ser comprometida com as transformações estruturais da realidade”.

Sendo assim, os participantes da pesquisa registram nas entrevistas uma variedade de propostas as quais incluem a autoformação, estudos significativos, cursos na área, temáticas relacionadas com a inclusão social do aluno, ensino de Braille, Libras, saúde mental, criatividade dos alunos, autoestima dos educandos, necessidade por melhores condições de vida, humanização, dentre outros. As evidências destas proposições podem ser vistas nas transcrições de P2/N2, P3/N3, P4/N1-N2 e P7/N1 – N2, conforme descrito abaixo.

Eu acredito que além do que nos é oferecido, eu acredito muito numa formação também, individual, que a gente busca, então assim de estudos, de cursos extras dentro dessa área, e os tema que eu gostaria [...] inclusão social do aluno, a necessidade ou a busca desses alunos por melhores condições de vida, não de outra forma mas através do estudo esse é um tema muito importante e hoje a gente está tendo a necessidade de trabalhar muito a parte humana, a humanização e essa humanização acredito eu que ela venha ela é necessário ela é importante para nós educadores como para os nosso jovens, alunos e quando a gente tem em mente e trabalha para essa humanização acontecer, então tudo se torna mais acessível e aí certamente o processo vai acontecer da melhor forma (P4/N1-N2).

Formações para aperfeiçoar a prática pedagógica buscando a inovação e fortalecendo a autoestima dos educandos, buscando um ensino significativo. Penso que os professores de um modo geral,

precisam ter acesso ao ensino de Braille e Libras e assim tornar o espaço educativo mais inclusivo para essa classe de alunos (P7/N1 – N2).

Metodologias direcionadas a EJA, para que haja uma aprendizagem favorável. E temas como saúde mental, criatividade dos alunos (P3/N3).

Uma formação continuada que realmente fosse continuada, que tivesse uma continuidade, uma organização, uma periodicidade, interessante e que atendesse as nossas demandas e necessidades. Então, nesse sentido, acho que os temas têm que realmente mexer com a realidade, e que a formação não seja simplesmente só para dar uma justificativa aos professores, ao sistema de ensino, mas que pense de fato o direito à educação de forma plena, observando as características do público que é atendido (P2/N3).

Os achados dessa pesquisa se apresentam em consonância com a pesquisa realizada por Pinto (2019) intitulada “Formação permanente freiriana: análise de políticas e práticas de formação de professores de EJA na DRE Pirituba – Jaraguá (SP)”, quando esta apresenta que:

[...] os educadores possuem saberes importantes que podem contribuir para a construção coletiva do conhecimento no espaço-tempo da formação. Nesse sentido, os professores [...] são vistos como sujeitos ativos, e não como meros consumidores de informação trazidas pelo formador. Daí que tenham um papel relevante na seleção do recorte da realidade que será apresentado para a reflexão do grupo (Pinto, 2019, p. 160).

Quanto a perspectiva da autoformação apontada por P4/N1-N2, Pineau (1988) a compreende como sendo o poder que cada um pode assumir de tomar nas próprias mãos as rédeas da sua formação, ainda que através da mediação de outrem. Neste sentido, para Pineau (1988) a autoformação vincula-se ao papel que os aprendentes desenvolvem em seus processos formativos, articulado às influências dos outros (heteroformação) e do meio físico-cultural (ecoformação).

Na perspectiva de Abreu, Nóbrega-Therrien e Therrien (2022), na análise do conceito de autoformação deve-se considerar a dimensão ontológica, epistemológica e metodológica. Para Abreu, Nóbrega-Therrien e Therrien (2022, p. 6 - 7), a dimensão ontológica traz a compreensão do conceito de autoformação a partir do entendimento,

[...] da vida em decurso, matizada por ciclos em transitividade e permanente transformação dialética, evidenciada por pluralidades sincrônica e diacrônica, rompendo a concepção fixista, involutiva, simplista e linear. Ademais, considera a concepção ecossistêmica e

relacional do sujeito/pessoa em processo tripolar: o eu, o outro e o meio, em realidade, antroformação em contexto de desapropriação da concepção de adaptação natural do sujeito/pessoa ao meio, pautando-se por uma reinvenção e uma transformação de si mesmo, em reintegração axiomática dos problemas vitais. Vemos, com isso, a confluência com estas categorias: cidadania planetária; ecologia de saberes; hetero, eco, auto (formação); individuação; transformação de si próprio e reinvenção de si; alteridade; e cultura (Abreu, Nóbrega-Therrien e Terrien, 2022, p. 6 - 7).

No que se refere à dimensão epistemológica, Abreu, Nóbrega-Therrien e Terrien (2022, p. 7), reconhecem esta como sendo uma perspectiva autorreferenciada, que estabelece dupla apropriação do poder da formação. Isso possibilita:

[...] tornar-se sujeito e objeto, ao mesmo tempo, em ruptura de exoterodeterminismos (culturais e estruturais), com deslocamento da centração quase exclusiva do paradigma pedagógico-positivista sobre a heteroformação (demarcado como um período paleocultural) para a emergência de um novo paradigma antroformador, localizado na pós-modernidade. Esse paradigma busca criar ligações entre pesquisa, ação e formação, mediante uma epistemologia sistêmica transdisciplinar, dando relevo à autoecoformação (demarcado como idade neocultural) (Abreu, Nóbrega-Therrien e Terrien, 2022, p. 6 - 7).

Quanto a dimensão metodológica, os/as referidos/as autores/as identificam,

[...] a incorporação de uma perspectiva de formação permanente, dialética e multiforme, com atenção dada, em especial, à educação de adultos no contexto da práxis, cujo delineamento para uma antroformação é anunciado no e pelo investimento da história de vida na formação em contexto de dialogicidade e exploração das aprendizagens dos sentidos da existência ao longo da vida e em todos os setores dela. Esse é, então, o caminho para uma antroformação, atravessada por uma cultura de paz como didática social. Incorporamos as seguintes categorias para essa discussão: Educação de adultos; Formação permanente; Dialogicidade; Abordagem de histórias de vida; Método (auto)biográfico; e dispositivos (auto)biográficos (Abreu, Nóbrega-Therrien e Terrien, 2022, p. 7 – 8).

Face ao reconhecimento dos elementos ontológicos, epistemológicos e metodológicos considerados acima, a existência da formação deve ser a chave conceitual e praxica, enquanto experiência plural, criativa e coformativa, potencializada pelo diálogo enquanto fenômeno humano e humanizante que torna o processo formativo uma ação-reflexão simultânea de possibilidade de mudar os modos de pensar e de agir no mundo, ao tempo que se estabeleça para superar as ações formativas de solidão (Guerra, 2019).

Consideramos que à autoformação docente, que a princípio anuncia a ideia da individuação (a pessoa do professor) possa transcender para aprendizagens coformativas, que valorize as experiências de vida, formação e profissão, não limitada a investimento apenas pessoais.

Nesse sentido a significância atribuída aos estudos e cursos na área, tal como aponta P2/N2, P3/N3, P4/N1 - N2 e P7/N1 - N2 passa a fortalecer o campo da prática e conduzir a ação docente a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática. Para Fernandes e Gomes (2015, p. 8), a formação continuada se apresenta como um dos caminhos para o fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos - EJA, pois, conforme estabelece os/as autores/as:

[...] através de cursos de capacitação, aperfeiçoamento, seminários, que o conhecimento docente poderá ser ampliado rumo à processos de reflexão para que este se atente para a importância do conhecimento já existente e estar sempre aberto à produção do conhecimento ainda não existente, sob o princípio da pesquisa e da superação do senso comum (Fernandes; Gomes, 2015, p. 8).

Os saberes a serem desenvolvidos nos cursos de formação continuada ajudam os docentes no reconhecimento da importância dos sujeitos EJA, assim como para minimizar os desafios postos no cotidiano, tal como a evasão, e ainda para atender as expectativas deste público.

Para Nóvoa (2009), a formação de professores passa a se potencializar quando organizada a partir de casos concretos, de forma que o esforço que se produz para pensar e resolver os problemas do cotidiano constitui uma oportunidade de apropriação e compreensão do que está em jogo e permitir enfrentar esses casos, assim como se apresenta uma oportunidade para conferir significado ao conhecimento teórico que, deste modo, adquire importância e pertinência. Ratifica Nóvoa (2009, p. 37) ser esta uma das possibilidades de “devolver a formação de professores aos professores” (p. 37) e, igualmente, de estabelecer um vínculo produtivo entre a formação e a investigação.

Nesse contexto, ao buscar dar conta de temas emergentes como Braille, Libras, saúde mental, criatividade, autoestima, condições de vida e trabalho, humanização e inovação, Ireland (2012) aponta que,

[...] a Educação de Adultos tem sido crescentemente vista como uma ferramenta importante para reparar a desigualdade social e econômica, para reduzir a pobreza, para preparar a sociedade mundial para novos paradigmas de produção e consumo sustentável, para preparar mão de

obra qualificada para as economias competitivas, para criar a base para uma cultura de paz e de boa convivência, para estabelecer relações mais harmoniosas entre os ambientes humano e natural, para desenvolver o potencial de todas as pessoas (Ireland, 2012, p. 54).

A compreensão desse processo ratifica o entendimento da Educação de Jovens e Adultos não apenas como a escolarização, mas como modalidade que reconhece “a luta pelo direito à educação” o que repercute para “além do acesso à escola, a produção do conhecimento que se dá no mundo da cultura e do trabalho e nos diversos espaços de convívio social, em que jovens e adultos seguem constituindo-se como sujeitos”.

Na percepção de Machado (2009, p. 34):

Não há na história da educação brasileira uma modalidade de ensino que tenha vivido essa experiência de convivência, tensa, mas duradoura, de um movimento permanente que luta pela institucionalização de uma política pública de direito, como é o caso da educação voltada para jovens e adultos, com essa capilaridade que atinge, hoje, todos os estados brasileiros (Machado, 2009, p. 34).

Neste sentido, vale destacar que desde a Declaração Mundial dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), que reconhece o direitos à vida, à saúde, assim como à Educação, direito este que abarcava a todos os seres humanos, assim como a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Agenda 2030 (UNESCO, 2015), e os relatórios produzidos pelas Conferências Internacionais da Educação de Adultos (CONFINTEA), estes tem colaborado, de forma progressiva, com as lutas relacionadas à educação das pessoas com deficiência, constituídas a partir dos movimentos sociais e dos contextos histórico e cultural no âmbito da discussão sobre a inclusão na Educação de Jovens e Adultos.

Destacamos aqui a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA), realizada em Hamburgo – Alemanha, em 1997, por ter sido reconhecida por dar visibilidade a participação da sociedade civil e dos movimentos sociais para a discussão sobre o tema da Educação de Adultos e neste contexto, a preocupação com as pessoas com deficiência. Na V CONFINTEA é afirmado a importância de se garantir o direito de pessoas com deficiência a participar da educação de adultos, “fazendo com que adultos com deficiência tenham pleno acesso a programas de educação de adultos e a possibilidades ali oferecidas” (UNESCO, 1997, p. 20), resguardando com isso a oportunidade de:

[...] 46. Criar, continuamente, oportunidades para pessoas com deficiência e promover sua integração: a) tornando todas as formas de aprendizagem e de formação acessíveis a pessoas com deficiência e estando atentos a que os serviços, desse modo oferecidos, respondam a suas necessidades e objetivos educativos; b) favorecendo a implementação de políticas institucionais que garantam igualdade de acesso, de serviços e de possibilidades de escolha profissional e de emprego a pessoas com deficiência, adotando tecnologias educativas a necessidades especiais de aprendizagem (UNESCO, 1997, p. 20).

Nesta mesma direção, a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA), realizada em Belém do Pará – Brasil, em 2009, ao trazer para discussão o tema da educação inclusiva enfatiza no eixo Participação, Inclusão e Equidade a importância da educação inclusiva como sendo:

[...] fundamental para a realização do desenvolvimento humano, social e econômico. Preparar todos os indivíduos para que desenvolvam seu potencial contribui significativamente para incentivá-los a conviver em harmonia e com dignidade. Não pode haver exclusão decorrente de idade, gênero, etnia, condição de imigrante, língua, religião, deficiência, ruralidade, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento. É particularmente importante combater o efeito cumulativo de carências múltiplas. Devem ser tomadas medidas para aumentar a motivação e o acesso de todos (UNESCO, 2010, p. 270)

Assim como as conferências, o documento Educação 2030 que traduz a Declaração de Incheon Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos, como encaminhamento do Fórum Mundial de Educação 2015, realizado pela UNESCO, em parceria com o UNICEF, o Banco Mundial e outras entidades, onde na oportunidade reuniu mais de 160 países de todo o mundo, assim como representantes da sociedade civil e da profissão docente, entre outros, estabelece como objetivo o desenvolvimento de uma nova visão para a educação nos 15 anos subsequentes à elaboração do texto. Sobre a inclusão, o documento estabelece que:

Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida, a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás (UNESCO, 2015, p. 4, grifos nossos).

As concepções apresentadas por Machado (2009) e Ireland (2012), pelos documentos e conferências descritos acima, nos faz compreender os desafios dos temas emergentes postos pelos participantes da pesquisa, na medida que estes traduzem também, as consequências deixadas pela pandemia da Covid 19. A emergência de formações voltadas para as temáticas apontadas nos leva a refletir sobre os imensos desafios situados nesta modalidade, ao tempo que nos faz perceber a necessidade de olhar para o cenário nacional e mundial e para a maneira referente as diversas formas como esses temas têm sido abordados e vivenciado na Educação de Jovens e Adultos.

A abordagem humanista, apontada pelos/as participantes da pesquisa, se integra a dimensão dos temas propostos. Dessa forma “a busca pela formação deve ser uma constante na vida de cada educador da atualidade, que integra uma sociedade cada vez mais complexa e exigente” (Rodriguez; Dutra; Storto, 2017, p. 257), o que para os/as professores da EJA, entendemos que:

Abrir-se para uma prática pedagógica inclusiva exige compreender a Educação como direito humano e em sua dimensão e capacidade de equalização de oportunidades, bem como considerar e respeitar a diferença e a diversidade dos(das) estudantes jovens e adultos(as). Isto significa desafiar governos e escolas a incluir a todos(as) independentemente de suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, garantindo o acesso, a aprendizagem, a socialização e a permanência (Capucho, 2012, p. 72).

Quanto a unidade de registro Implicações “*progressivas e positivas no desenvolvimento e na prática do aluno*”, o participante P4/N1-N2 e P1/N1, ressalta que:

Quais as implicações? São implicações, vamos dizer assim, progressivas e positivas. Porque a cada ano a gente vem, vamos dizer assim, conhecendo a realidade de EJA, trazendo a realidade dos nossos alunos, de jovens e adultos e as formações são nos dadas ou nos apresentada, vamos dizer assim, de acordo com a necessidade dos alunos. Não é porque seria implicações negativas se a gente estivesse recebendo formações fora da prática que estamos vivendo, do contexto que temos na escola de jovens e adultos. Então, são implicações positivas, são implicações e, vamos dizer assim, que só traz a melhoria desse processo, né? E de uma prática bastante considerável, porque considerável, porque a gente vê no desenvolvimento dos alunos. Anteriormente a gente tinha uma, vamos dizer assim, uma realidade de EJA, onde a gente não via tanto resultado na vida dos alunos, dos jovens e adultos. Hoje com, acredito eu, com essas formações e com a busca, com a nossa busca, com a busca dos educadores também, hoje a gente já consegue ver esse resultado, se não o resultado, vamos dizer

assim, mensurável, mas resultado na vida dos alunos no dia a dia dele, na prática deles (P4/N1-N2).

Que ele não fique assim simplesmente como, preocupado [...] só conhecer as letras, mas que ele leia e interprete, esse é o objetivo, que seja uma sequência, ele vai fazer o ensino médio, fazer o ENEM, então que ele adquira um conhecimento melhor, que ele tenha um resultado melhor (P1/N1).

A análise das entrevistas dos/as participantes acima reforça a necessidade de uma formação continuada que possam colaborar para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Esse entendimento ganha legitimidade, no entendimento de Siems (2012, p. 76), quando este enfatiza ser necessário disponibilizar aos docentes da EJA “os saberes e recursos pedagógicos necessários ao atendimento das necessidades específicas dos alunos, assegurando aos professores estruturas de apoio para a realização de práticas pedagógicas compatíveis com as necessidades desses”.

Na acepção de Farias (2021, p. 101) “a formação docente proporciona qualidade na prática pedagógica, uma vez que esta possibilita ao professor, avanços na sua práxis”. Nessa perspectiva, a autora destaca que “os conhecimentos adquiridos na formação docente permitem ao professor, melhoria na ação pedagógica e a construção de uma experiência docente, com vistas à aprendizagem significativa do aluno” (2021, p. 101). Em vista dessa compreensão, Imbernón (2011) destaca que, a formação somente será legítima quando estiver contribuindo para o desenvolvimento profissional do professor na ação educativa e na melhoria das aprendizagens profissionais.

Nessa perspectiva, Assis (2022, p. 16 – 17) reforça que o “processo de formação para docentes da EJA” se configure como condição imprescindível para a melhoria das práticas educativas no âmbito da educação de pessoas jovens e adultos, levando em consideração que o trabalho com esse público, assim como mudanças na realidade e vida dos estudantes da EJA, motivo pelo qual demanda “que o professor adote procedimentos específicos para essa faixa etária” (p. 16 – 17).

A pesquisa realizada por Duque (2015) reforça a necessidade de incidirmos olhares sobre a formação dos educadores com propostas e ações concatenadas aos preceitos da modalidade, significa melhorar a qualidade da educação ofertada na EJA e, consequentemente, promoção da melhoria tanto do ensino do professor, como também da aprendizagem do aluno. Sobre essa prerrogativa, Camargo (2015) ressalta que as mudanças nas práticas pedagógicas dos professores somente farão sentido com o fortalecimento da formação continuada. Para Shön (1995) reconhecer a necessidade da

formação continuada, o formador envolvido com a educação poderá intervir nos ambientes de formação no sentido de fomentar discussões que contemplem ações em busca de alcançar melhorias para o desenvolvimento de sua própria formação.

Na pesquisa realizada por Nunes e Santos (2014) na qual tinha como objetivo analisar os desafios e as possibilidades inerentes ao processo de desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos na cidade rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, na Bahia, em seus achados, os/as autores/as apresentam que a experiência desenvolvida pelos professores em análise apresentam muitos desafios, sobretudo “voltados à melhoria das condições de trabalho dos docentes e a consolidação de um processo de formação contínua, visando melhorar as práticas pedagógicas desenvolvidas e assegurar a permanência, com aprendizagem, dos educandos em sala de aula” (p. 67). Sendo assim, para Nunes (2024, p. 30) “o caráter qualitativo e a otimização do ensino trazem ao proscênio melhorias das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar”.

Dessa forma, concordamos com Arroyo (2006, p. 22) ao afirmar que:

Se esse é o caminho, um dos traços da formação dos educadores de jovens e adultos tem de se conhecer as especificidades do que é ser jovem, do que é ser adulto. Em qualquer programa de formação do educador e da educadora da EJA, as questões que devem ser nucleadas, e a partir das quais tudo deve girar, são: que é essa juventude e quem são esses adultos com quem vamos trabalhar? O que significa ser jovem e adultos da EJA? Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos (Arroyo, 2006, p. 22).

As melhorias “*progressivas e positivas*”, como aponta P4/N1–N2, devem vigorar, portanto, na priorização de investimentos e recursos financeiros para a formação continuada de professores da EJA, assim como melhoria na infraestrutura, em ambientes adequados, bibliotecas equipadas, materiais didáticos e tecnológicos e no desenvolvimento profissional. Esse conjunto articulado de investimentos, dentre outros, ao garantir a execução do que está posto na legislação vigente vão ao encontro da valorização dos/as professores da Educação de Jovens e Adultos, o que repercute na melhoria de vida e nas melhores condições de trabalho, salários dignos, qualidade de vida dos estudantes, necessidades futuras da sociedade e melhoria da qualidade dos processos formativos dos educandos. Assegurar a melhoria da EJA, requer potencializar a formação continuada dos educadores, assim como reconhecer a formação como um direito que

precisa ser garantido para todos os professores, especificamente, conforme suscita os achados desta pesquisa, os/as que atuam na EJA.

Quanto a unidade de registro Participação efetiva nas formações da EJA o/a participante P4/N1-N2 compreende que,

A primeira contribuição é uma participação efetiva. Tem havido essa participação efetiva, o engajamento e a preocupação dos educadores com essa. Vou usar essa palavra mesmo, clientela que chega na escola, ou seja, que chega aqui em busca de conhecimento. Então, a primeira coisa que eu vejo aí, que é uma contribuição assim, vamos dizer, uma das maiores, é a participação dos educadores nessa formação. E também a motivação, a motivação que nós estamos encontrando ou temos encontrado para trazer para o nosso aluno, para o nosso jovem, para os adultos que chegam aqui com sede de conhecimento, né? As melhores maneiras ou práticas de aprendizagem possível (P4/N1-N2).

A transcrição da fala do participante P4/N1–N2 nos faz refletir sobre o conceito freiriano de participação quando este explicita a mesma “enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania que se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista” (Freire, 2003, p. 73). Esse exercício de voz, de ter vez, de decidir está diretamente relacionado a participação efetiva, compromissada e co-responsável pelas formações, enquanto sujeito/a participante, mobilizada seja por motivações internas, ou seja, disposição para colaborar, querer estar, sentir-se implicado, criticar, mobilizar, problematizar, deliberar, apresentar encaminhamento e lutar pelas questões relacionadas a Educação de Jovens e Adultos. De forma externa, compreendemos ser esta um processo que incide em investimento nas formações, incentivo a participação, melhoria da infraestrutura, valorização profissional, condições materiais que permitam o desenvolvimento do trabalho, qualificação dos/as formadores, etc., que venham a garantir a aprendizagem dos estudantes da EJA.

Em sua obra, Dias Bordenave (2008) qualifica três níveis na qual a categoria participação se expressa no contexto das práticas sociais. No primeiro nível, a participação é imbuída do caráter informativo, de modo que os sujeitos recebem comunicados das decisões tomadas em instâncias superiores de poder. No segundo nível de participação, o autor enfatiza o aspecto consultivo, onde os envolvidos são convidados a expressar seus pontos de vista acerca de determinados temas, porém, não há garantia de que os resultados dessa consulta sejam incorporados nas deliberações finais. No último

nível, o qual denomina de político, as expectativas e propostas dos sujeitos têm peso e valor nas decisões, podendo efetivamente modificar e definir ações.

Entende-se, então, que a compreensão freiriana de participação se apresenta diretamente associada ao nível de participação estabelecido por Dias Bordenave (2008) como sendo política. Face ao entendimento desta associação, depreende-se, portanto, que para Freire (2007), a participação “é uma ação comprometida, crítica e criadora, emancipatória, na qual implica partilha de poder e assunção mútua de responsabilidades” (p. 75), onde exista lugar para a dúvida, para a curiosidade, sugestões, para a presença viva do professor. Mais do que discursar sobre a importância da participação, afirma (Pinto, 2019, p. 85), “é preciso experimentar com eles/elas, professores/as esse processo formativo, enquanto exercício que implica optar, debater, argumentar e decidir coletivamente, compreendendo as consequências envolvidas nessa ação”.

A “*participação efetiva*” apontada por P4/N1–N2 exige, portanto, uma reflexão constante das ações empreendidas para estar na formação, daí emerge a necessidade do envolvimento, comprometido e consciente dos sujeitos, que participam deste processo. Nesta perspectiva, Saul (2015, p. 69), destaca que:

Falar de uma participação autêntica, em um trabalho ou programa de formação docente, implica respeitar e valorizar as necessidades e demandas concretas de todos os educadores participantes. Necessidades e demandas que precisarão ser problematizadas e discutidas de forma ampla e democrática, com os educadores, de modo que as decisões tomadas, a partir delas, sejam construídas dialogicamente, no confronto de argumentos, e possam expressar o desejo coletivo e responsável dos diferentes sujeitos do fazer educativo (Saul, 2015, p. 69).

Com isso, para o fortalecimento deste envolvimento, e do compromisso com a transformação social, ou seja, com o “*engajamento*”, conforme afirma P4/N1 – N2, se faz necessário, conforme estabelece Demo (1996, p. 18) compreendermos a palavra participação, despidendo-a da imprecisão que lhe é peculiar: “Dizemos que ‘participação é conquista’ para significar que é um ‘processo’, no sentido legítimo do termo: infundável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo.” Guiado por este entendimento, Demo (1996), esclarece que ao partirmos desse conceito, “a participação não pode ser confundida com dádiva, nem com concessão e, finalmente, nem como alguma coisa preexistente” (1996, p. 18). Para Demo (1996, p. 20), participação implica “outra forma de poder” e nunca “ausência, superação, eliminação de poder”. Dessa forma, está nas formações, participando efetivamente, implica para Demo (1996) em organização. Organização esta

entendida como conquista de espaço, objetivando “gerir seu próprio destino, para ter vez e voz” (Demo, 1996, p. 26). Em função dessas razões, Demo (1996) chama-nos atenção para o negativismo da participação pela participação, ao tempo em que o mesmo a julga inócua. Nas palavras de Demo (1996, p. 20) “É a paralisia da vontade”.

Distanciado da “paralisia da vontade”, Libâneo (2004, p. 142) defende que:

Os educadores comprometidos com a transformação social precisam dispor de conhecimentos para repensar formas de funcionamento das escolas, de desenvolvimento da profissionalidade, de participação nas relações cotidianas da comunidade escolar (professores, pais e alunos), de avaliação etc., que considerem ao mesmo tempo a realidade socioeconômica e cultural em que se inserem a escola e os professores e as condições concretas dentro da escola e da sala de aula que garantam a justiça social do ponto de vista da escolarização (Libâneo, 2004, p. 142).

Neste sentido, a aprendizagem estabelecida nas formações continuadas, advindas da participação efetiva, “*engajada*”, conforme afirma P4/N1 – N2, instituídas nos diferentes espaços de formação, seja na escola ou na secretaria municipal de educação, dentre outros espaços, contribui para a criação e revitalização da Educação de Jovens e Adultos tão quanto para a esfera pública democrática (Lima, 2009). Nesta direção, Nóvoa (2009) aponta que a formação de professores deve ser concebida dentro de um contexto de responsabilidade profissional, com ênfase em mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas e organizacionais. Para Imbernón (2010), a formação docente, situada nesta prisma, implica em perceber que o protagonismo, a participação e o diálogo são categorias importantes na construção dessa coletividade e desse processo formativo.

Para Duque (2015, p. 109),

Saber lidar com o processo formativo dos educandos de EJA, em suas várias dimensões (cognitiva, psicológica, afetiva, ética e dos valores universais), constitui habilidade a ser construída durante o processo de formação contínua do docente. Essa formação continuada possibilita, ao mesmo tempo, o avanço a outras formas de atuação, que incentivam o trabalho coletivo e rompa com a fragmentação do saber, motivando a participação ativa nos processos decisórios da escola como a construção do projeto político pedagógico. Esses processos coletivos, uma vez bem solidificados, reforçam a solidariedade com os colegas e com os educandos, conferem significado social às práticas e contribuem para a emancipação social dos sujeitos (Duque, 2015, p. 109).

Sobre essa perspectiva, Franco (2016) assinala que os processos formativos para a docência são complexos e que é preciso realizar as ações formativas na coletividade, com o grupo docente e não para ele. Dessa forma, ressalta Franco (2016, p. 512):

Na complexidade da interação entre formação de professores e pesquisa; entre alienação e participação; entre emancipação e empoderamento[...] tem de produzir conhecimentos no/com o professor (e não apenas para o professor), de forma a torná-lo capaz de melhor compreender sua prática e assim poder transformá-la; bem como compreender e transformar, no coletivo, as circunstâncias que cercam essa prática, num movimento que denomino professor protagonista (Franco, 2016, p. 512).

Dada as análises aqui estabelecidas, pode-se perceber que os/as participantes da pesquisa reconhecem a importância das formações continuadas, da significação dos estudos, da autoformação, o que reverbera no estabelecimento de estratégias didáticas e pedagógicas, tais como cursos na área, de forma a atender as necessidades emergentes como Braile, Libras, Saúde mental. A fecundidade das proposições aqui estabelecidas reconhece os avanços o que ainda pode ser melhorado de forma a contribuir para a mudança na realidade da EJA e na qualidade de vida dos estudantes. Por fim, os/as participantes destacam a importância da participação efetiva, engajada, nas formações continuadas dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, assim como a motivação para garantia desta participação de forma a garantir a aprendizagem dos estudantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face dos avanços estabelecidos no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, ainda existe muito por se fazer neste campo, dada a complexidade política, econômica, social, cultural, ética e estética que perpassa esta modalidade de ensino. No entanto vale destacar que a força motriz dos movimentos sociais, das associações, dos encontros/conferências científicas, os resultados de pesquisas de mestrado, doutorado e pós doutorado, foram fundamentais para os avanços que podemos perceber hoje na Educação de Jovens e Adultos, tais como, a mudança de concepção assistencialista para um processo formativo, de fato e de direito, legitimado pela constituição, pela legislação educacional brasileira, tal como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e as legislações complementares a esta que tratam deste objeto.

Todavia, no âmbito desta complexidade a formação continuada dos professores demarca ainda a necessidade de priorização de investimentos federais, estaduais e municipais, assim como a reestruturação e a rearticulação de suas interfaces, de forma a ouvir mais os professores da Educação de Jovens e Adultos, e com isso integrá-los/as, enquanto sujeitos coparticipantes deste processo, tomando como referências suas experiências e seus saberes, visando com isso atender às demandas, necessidades inerentes relacionadas ao cotidiano e a diversidade de estudantes. Neste sentido, urge a necessidade de uma a formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos, que situe o professor enquanto protagonista, crítico - reflexivo, colaborativo, participativo, inclusivo e autônomo, apto a identificar e ao mesmo tempo propor necessidades formativas para, a partir destas ressignificar sua prática e utilizar a escola como um espaço de contínuo e permanente crescimento e desenvolvimento profissional.

Reiteramos com isso, a significância de aprofundamentos e estudos relacionados a apropriação das epistemologias e teorias que discutem e problematizam a Educação de Jovens e Adultos. A proposição desses elementos justifica por compreender o quanto oportuno foi se apropriar do referencial teórico adotado nesta pesquisa. Autores como Arroyo (2006, 2009, 2011), Haddad (2008, 2009, 2011, 2012), Di Pierro (2000, 2003, 2009, 2010, 2022), Gadotti (2007, 2014), Diniz – Pereira (2011, 2015, 2017), Dourado (2015, 2019), Cury (2000), e o magnânimo Paulo Freire e sua obra, nos ajudou na apropriação de um conjunto de conhecimentos fundamentais para a compreensão da Educação de Jovens e Adultos, de forma crítica e reflexiva, assim como Nóvoa (1997,

2008, 2009), Imbernón (2009, 2010, 2011, 2022), Gatti (2009, 2011), Candau (2007), Diniz – Pereira (2011, 2015, 2017) e os/as demais apresentados nesta dissertação corroboraram para o entendimento da problemática, contradições e desafios que perpassam a formação continuada de professores.

Destaco ainda o quanto a metodologia exploratória, qualitativa e narrativa foi importante para o desvelar e entendimento dos dados da pesquisa. Na medida em que as narrativas surgiam, pude ir sentindo o quanto ser professora de jovens e adultos nos desafia no cotidiano a transformar o mundo, haja visto, as dificuldades estabelecidas no campo da educação, assim como, as dificuldades dos/as estudantes que chegam à escola na esperança pela mudança de vida. Ouvir as histórias dos professores, se sentir afetada por elas, sem deixar que este processo interfira na pesquisa, aprender com as experiências dos professores, potencializou e ao mesmo tempo, afirmou o quanto esta luta é importante, tem sentido e significado, principalmente pelo fato de que não estamos sozinhas nesta trajetória de luta formativa.

Por meio desta apropriação teórica e metodológica, pude me sentir num lugar de estar para aprender e aberta as mudanças. Esse lugar foi se apresentado para mim como sendo um dos maiores compromissos, enquanto professora da Educação de Jovens e Adultos, com a modalidade na qual ensino, com a formação de professores, com a aprendizagem dos estudantes da EJA, com a ciência, com o desenvolvimento da sociedade e da educação. Ratifico com isso o quanto os/as autores/as citados/as ao longo deste trabalho, que discutem e pesquisam a Educação de Jovens e Adultos, a formação continuada de professores e os processos metodológicos, provocaram em mim a reflexão constante sobre a responsabilidade política, social e ética com a pesquisa, essa provocação me oportunizou se debruçar, da forma intensa e possível, sobre todo o processo de pesquisa.

Face ao compromisso estabelecido com a pesquisa foi proposto, enquanto objetivo geral compreender como se dá a formação continuada dos professores da EJA no contexto da estrutura educacional vigente da cidade do Crato – CE.

E como objetivos específicos: 1) analisar a(s) concepção(ões) que norteia(m) a formação continuada dos professores da EJA a partir da(s) formação(ões) desenvolvida(s) pela(s) escola(s) e rede(s) de ensino; 2) analisar em que medida essas formações consideram em sua organização, a multiplicidade de interesses-necessidade dos educadores; 3) identificar as implicações da formação continuada dos professores que atuam na EJA para a prática pedagógica e curriculares e; 4) analisar a contribuição da

formação continuada dos professores da EJA para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

Conforme apresentado e discutido ao longo da dissertação, os referidos objetivos emergiram das referidas questões de pesquisa: Como se dá a formação continuada dos professores da EJA no contexto da estrutura educacional vigente da cidade do Crato – CE? Qual (is) são a(s) concepção(ões) que norteia(m) a formação continuada dos professores da EJA a partir da(s) formação(ões) desenvolvida(s) pela(s) escola(s) e rede(s) de ensino? Em que medida essas formações consideram em sua organização, a multiplicidade de interesses e necessidade dos educadores? Quais são as implicações da formação continuada dos professores que atuam na EJA para a prática pedagógica e curriculares? Quais as contribuições da formação continuada dos professores da EJA para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem? Que tipo de formação continuada você gostaria de ter acesso? Quais temas você gostaria que fossem abordados nessas formações?

Tendo em vista a magnitude do referencial teórico aqui estabelecido, da consistência metodológica e dos achados das pesquisas recentes dos/as pesquisadores/as que investigam a Formação Continuada de Professores na Educação de Jovens e Adultos, aferimos que em relação a questão de pesquisa: Como se dá a formação continuada dos professores da EJA no contexto da estrutura educacional vigente da cidade do Crato – CE?, entendemos, a partir dos dados da pesquisa que a formação continuada de professores da EJA deve buscar atender as especificidades deste campo, distanciando-se com isso de uma formação generalista que não discuta as problemáticas que atravessam as dificuldades e os desafios dos professores da Educação de Jovens e Adultos. Os dados da pesquisa revelam ainda, sobre esta questão, que as formações são ofertadas pela escola e/ou secretaria de educação municipal de forma periódica e mensais, respectivamente. Quando ofertada pela Secretaria Municipal de Educação, todos os professores da educação básica participam de forma geral e quando ofertado pela escola, participam apenas os professores da EJA. Neste sentido as formações estimulam o aperfeiçoamento, a inovação, o trabalho articulado e com isso os professores da EJA buscam ressignificarem suas práticas.

Quanto a questão de pesquisa: Qual (is) são a(s) concepção(ões) que norteia(m) a formação continuada dos professores da EJA a partir da(s) formação(ões) desenvolvida(s) pela(s) escola(s) e rede(s) de ensino? entendemos, a partir dos dados da pesquisa, que os/as participantes possuem como referência e representação máxima o Professor Paulo

Freire. Sua obra sustenta as práticas e concepções estabelecidas e desenvolvidas pelos professores da EJA. Por se reconhecerem freirianos/as, destacam constantes preocupações com a capacidade cognitiva e especificidades dos estudantes da EJA, face o compromisso com a aprendizagem e colaboração para a transformação de vida destes.

Assevera-se com isso o quanto as formações continuadas devem situar-se na dimensão crítica – reflexiva, de forma a contribuir para a mudança de vida dos estudantes almejada pelos professores situadas estas num processo constante de ação - reflexão – ação, que implique na reflexão das estratégias de ensino, das metodologias ativas e/ou, participativa em consonância com a superação do letramento técnico, indo ao encontro da formação de sujeitos que interpretam o mundo, que leem o mundo de forma crítica, reflexiva, de forma a transformar a realidade que estão inseridos e com isso alcançarem a sua autonomia.

Em relação a questão de pesquisa: Em que medida essas formações consideram em sua organização, a multiplicidade de interesses e necessidade dos educadores? Em função das análises estabelecidas, entendemos que ao reconhecerem a importância das formações continuadas, assim como, a contribuição destas para o desenvolvimento de estratégias didáticas e pedagógicas, entendem que a inovação deve se apresentar como fundamental para o avanço das ações pedagógicas, de forma contextualizada, para assim valorizar e reconhecer às especificidades de seu público. Esses reconhecimentos se apresentam como fundamentais por considerarmos, situados/as neste entendimento, a formação continuada dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos passa a ser fortalecida. Os dados analisados nos fazem compreender ainda que os/as participantes da pesquisa reconhecem os avanços, ao tempo que situam-se num processo permanente de aprendizado, assim como, ponderam ainda existir muito por se fazer, dada a condição humana da aprendizagem permanente.

No que concerne as questões de pesquisa: Quais são as implicações da formação continuada dos professores que atuam na EJA para a prática pedagógica e curriculares? Quais as contribuições da formação continuada dos professores da EJA para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem? Que tipo de formação continuada você gostaria de ter acesso? quais temas você gostaria que fossem abordados nessas formações? Os dados analisados nos fazem compreender a significância atribuída pelos/as participantes da pesquisa as formações continuadas. Reconhecem a importância dos estudos sobre os processos de ensino e de aprendizagem sobre as questões política da Educação de Jovens e Adultos.

Com isso, é compreensível a proposição pela autoformação, estabelecidos por meio de cursos na área, de forma a atender as necessidades apontadas por eles/as, tais como: formação sobre Braile, Libras, Saúde mental. Entendemos o quanto essas formações são fundamentais para o fortalecimento da prática pedagógica e da aprendizagem dos estudantes, no entanto, estas não podem se limitar apenas a investimentos pessoais fomentados pelos professores, ou seja, devem ser ampliadas para a perspectiva coformativa.

A natureza das formações continuadas e o seu compromisso político deve ser assumido e colocado em ação constante pelas secretarias de educação municipal, estadual e federal. Os investimentos de qualidade e com qualidade alocado para as formações continuadas contribuem para a participação efetiva, engajada, dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, assim como a motiva os mesmos a participar continuamente e com isso garantir uma aprendizagem participativa, inclusiva, autônoma, colaborativa crítica e reflexiva aos estudantes.

Em termos sintéticos e sincréticos, os achados desta pesquisa revelam que as formações continuadas dos professores da EJA no contexto da estrutura educacional vigente da cidade do Crato – CE, se apresenta de forma esporádica e ou mensal, quando ofertada pela escola, fundamenta na perspectiva freiriana, com destaque para a discussão de metodologias de ensino, planejamento das ações. Todavia, esta pode buscar alcançar, em sua maior primazia as especificidades e os desafios que perpassam a EJA, assim como as especificidades dos/as estudantes, ao contexto/infraestrutura da EJA, e ainda da perspectiva inclusiva (ensino de Braile, Libras) que tem desafiado o processo de ensino e de aprendizagem.

Esse esboço implica dar ênfase a necessidade de uma coformação continuada em detrimento de autoformações isoladas ou ainda de responsabilidade financeira exclusiva dos professores. Portanto, entendemos, a partir das experiências narradas pelos/as participantes da pesquisa, ser urgente e necessária a necessidade da ressignificação da formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos.

Em termos de políticas para a Educação de Jovens e Adultos acreditamos que esta possa investir na sistematização de um processo que promova a transcendência dos limites setoriais, de tal forma a promover a interação e a complementaridade entre diferentes áreas e segmentos da sociedade, implicando na necessidade de ações coordenadas entre diversos setores, como educação, trabalho, saúde e assistência social,

a fim de garantir uma educação adulta que seja verdadeiramente capaz de atender às diversas necessidades e contextos dos aprendizes.

Essa integração setorial e intersetorial é necessária para que a educação de adultos seja vista como parte de um contínuo educacional que acompanha o indivíduo ao longo de sua vida, assim, reconhecendo que a aprendizagem é um processo contínuo, que não se restringe à educação formal, mas também engloba a educação não formal e informal, garantindo assim uma compreensão mais ampla dos processos educativos.

Logo, os dados evidenciados nesta dissertação, nos fazem refletir sobre a importância da luta permanente e consciente em prol de um projeto societário justo, ético, colaborativo, participativo, democrático e autônomo a ser defendido. De outra forma retomaremos a uma formação técnica de professores que valoriza o desenvolvimento de habilidades e competências, descompromissada com políticas sociais, econômicas, culturais, éticas e estética da Educação de Jovens e Adultos.

Destacamos ainda que o percurso da pesquisa foi atravessado por alguns desafios, tais como, desenvolver uma pesquisa sem investimentos, ausência de bolsa para cursar o mestrado, conciliar o trabalho com as disciplinas, com a pesquisa empírica e ainda dar conta do lar e da família. Por estas razões, compreendemos, as falas dos/as participantes, assim como a insurgência e a iniciativa do fazer diferente e com isso fortalecer esse campo teórico, epistêmico e profissional que é a Educação de Jovens e Adultos.

Face as dificuldades estabelecidas, reiteramos que nem todas as lacunas de pesquisa sobre o objeto aqui investigados foram elucidadas, portanto, acreditamos que novas pesquisas possam surgir, a partir desta, sobre a formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos tendo o Centro de Educação de Jovens e Adultos Gilberto Pereira da Cunha (CEJA Municipal) localizado na cidade do Crato – Ceará como local de pesquisa. Pesquisas sobre as inovações na EJA, Inclusão na EJA, mapeamento referente ao nível de conhecimento dos estudantes da EJA, formação freiriana na perspectiva da EJA, metodologias de ensino na EJA, dentre outras, se apresentam como potenciais objetos de pesquisa que podem ser investigados a partir desta pesquisa.

Por fim, concluímos que a formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos da cidade do Crato – Ceará, tendo como referência, o Centro de Educação de Jovens e Adultos Gilberto Pereira da Cunha (CEJA Municipal) se apresenta como uma importante ferramenta para a transformação social dos professores, desde que sejam ressignificadas suas concepções, fundamentos e práticas, e que a relação teoria e

prática se apresente práxis estruturante necessária a formação continuada tendo em vista a emancipação humana tão bem estabelecida por Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam (Coord.) **Escolas Inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, 2004.
- ALBERTI, V. **Manual de História oral**. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2005.
- ABREU, Samara Moura Barreto de; NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jaques. Autoformação docente: constituição e permanência do conceito. **Periódico Horizontes** – USF – Itatiba, SP – Brasil – e022012, 2022.
- AMORIM, Antônio; DUQUES, Maria Luiza Ferreira. Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente. **Educação** (Porto Alegre), v. 40, n. 2, p. 228-239, maio-ago, 2017.
- AMORIM, Antônio. **Inovação e Gestão Escolar e Educacional na Contemporaneidade**. Lisboa: Chiado Editora, 2017.
- AMORIM, Antônio. Gestão escolar e inovação educacional: a construção de novos saberes gestores para a transformação do ambiente educacional na contemporaneidade. **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd**, UFSC – Florianópolis, 2015.
- AMORIM, A. Inovação, qualidade do ensino e saberes educacionais: caminhos da gestão escolar contemporânea. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 2, p. 400–416, 2015. DOI: 10.21723/riaee.v10i2.7722. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7722>. Acesso em: 24 jan. 2025.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAÚJO, Vania C. Fundamentos e Bases da Política de Educação. **Revista da Prefeitura de Vitória**, ano 1, n. 1, p. 100, dez. 2010.
- ARROYO, Miguel. A educação de Jovens e Adultos em Tempos de Exclusão. In: **Construção Coletiva: Contribuições à educação de Jovens e Adultos**. 2ª edição. Brasília, 2008.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2011
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ARROYO, Miguel G. Pedagogias em Movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais. **Currículos sem Fronteiras**, v. 3, nº 1, p. 28-49, jun/jul. 2003.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito à vida uma justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel G. Formar Educadoras e Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006. (p. 18 – 32).

ASSIS, Cristiane Pereira. Formação continuada e seus desdobramentos para qualificação e mudança na prática pedagógica de professoras (es) da Educação de Jovens e Adultos do município de Nilo Peçanha-Bahia. **Dissertação**. Departamento de Educação. Campus I. Salvador. Universidade do Estado da Bahia, 2022.

BARBOSA, P. L. Pedagogia transformadora e educação popular: uma perspectiva de libertação. **Revista Educação em Questão**, v. 29, n.14, p. 127-146, 2004.

BARBOSA, Carlos Soares; SOUZA, José Carlos Lima de; LINO, Lucilia Augusta. Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos: desafios, propostas curriculares e considerações sobre o direito à educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 41, 2018.

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.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2011.

BATISTA, Anderson Fernando Ferrer. Letramento Digital e a Formação do Professor no contexto da Educação de Jovens e Adultos. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA. Departamento de Educação- Campus I, Universidade do Estado da Bahia, 2024.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco – rumo a uma nova modernidade**. Londres: Sage, 1992.

BELUZO, M. F; TONIOSSO, J. P. **O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas**, 2015. Disponível em:

<<https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200716.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BETTI, Irene C. R.; MIZUKAMI, Maria da G. N. História de vida: trajetória de uma professora de educação física. [S.l.], **Revista Motriz**, vol. 03, n. 02, dez. 1997, p. 108-115.

BRASIL. Distrito Federal. **Decreto 4.299, de 25 de julho de 1933**. Dispõe sobre os cursos de continuação e aperfeiçoamento e o ensino elementar para adultos. *Jornal do Brasil*, 26/07/1933. p.08.

BRASIL. **Lei nº .13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014 – 2024) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967.** Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Câmara dos Deputados, Brasília, 15 dez. 1967.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 699/1972.** Biblioteca Nacional do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1972.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. PL 2614/2024. **Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034.** Apresentado em 27 de junho de 2024. Situação: Aguardando Despacho do Presidente da Câmara dos Deputados, 2024.

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

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 19 de maio de 2010.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, 2010.

BRASIL. **Decreto Nº 7.626, de 24 de novembro de 2011.** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional, 2011.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. **Documento de Área. Área 38. Educação,** 2019.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do BRASIL, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <Disponível em: <http://bit.ly/2fmnKeD>> Acesso em: 11 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Presidência da República. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, 2007.

BRASIL. **Parecer nº 11/2000 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2,** de 1º de julho de 2015.

BEZERRA, Norma Suely Ramos Freire. Fundamentos da Educação na Formação dos professores de Biologia: uma análise das contribuições da residência pedagógica URCA (2018 – 2020). **Tese**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2024.

CAMARGO, J. B. Formação de Professores que atuam num Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA): As práticas cotidianas como instrumento de formação. **Dissertação**. Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo, 2015.

CAMARGO, Nivia Moreira de; RATTI, Leiri Aparecida. A Escola e o Trabalho: reconhecendo, validando e certificando saberes adquiridos na experiência de vida. In: **Anais da 41ª Reunião Nacional da ANPEd** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas, Resumo Expandido, ISSN: 2447-2808, 2023.

CANDAU, V. M. **Educação intercultural: diversidade e desigualdade**. São Paulo: Editora Cortez, 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, p.140-152, 1996.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p.51-68.

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARDOSO, Zilmar Santos; SANTOS, Alessandra Fiuza e FURTADO, Taissa Câmara. Análise da construção da identidade racial e conceitos ligados as questões raciais e jovens e adultos da EJA. **Revista Multitexto**, v. 9, n. 01 (jan-jul), p. 77-87, 2021.

CARVALHO, Rosângela Tenório. **Novela Gráfica: autobiografia e de subjetivação**. 6º SBECE 3º SIECE Educação Transgressão narcisismo. 2015 (Seminário Brasileiro de Cultura e Educação e Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação).

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. A criatividade na sala de aula universitária. In: CASTANHO, S. e CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs). **Temas e textos em metodologia do Ensino Superior**. Campinas: Papyrus, 2001.

CIAVATTTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na Educação de Jovens e Adultos integrada à formação profissional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr.-jun, 2010.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: UFU, 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: tempos de silêncio e possibilidades de produção. **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, v.7, n.13, p.149-58, ago 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. Prefácio, 2011. In: MASETTO, Marcos. **Inovação no Ensino Superior**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. Formação docente e Inovação: epistemologias e pedagogias em questão – XIV Endipe. In: EGGERT, Edla *et al.* (orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Livro 1. Porto Alegre: Edipucrs, 2001. p. 465-476.

CUNHA, M. I. **O Bom professor e sua prática**. 28. ed. Campinas: Papirus, 2011. v. 1. 159p.

CUNHA, M. I. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa. **Perspectiva**, v. 29, n. 2, 443-462, jul./dez., 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Apresentação do Parecer acerca dos Parâmetros Nacionais Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: [S. N.], 2000. Audiência Pública para Educadores das Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. 1 fita de vídeo

DANTAS, Tânia Regina. Formação de Professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 147-162, jan./jun. 2012.

DANTAS, Tânia Regina. O Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos: problemas, objetos e desafios. **Dialogia** (UNINOVE. Impresso), v. 21, p. 115-128, 2015.

DANTAS, Tânia Regina; LAFFIN, M. H. L. F. A pesquisa sobre a EJA na e da Bahia: aproximações e demandas teórico-metodológicas. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 3, p. 147-173, 2015.

DANTAS, Tânia Regina. O Núcleo de Pesquisa e Extensão. **Revista FAEEBA**, v. 1, p. 63-74, 2009.

DANTAS, Tania Regina. Formação docente em EJA: o que dizem os/as autores/as de artigos. **Educação**. Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 435-446, set-dez. 2019.

DANTAS, Tânia Regina. OLIVEIRA, Dulina Dalva Pereira e FREITAS, Kátia Siqueira de. Formação e Prática docente específica na EJA: desafios e possibilidades. In: DANTAS, Tânia Regina Dantas [*et al.*]. **Paulo Freire em diálogo com a Educação de Jovens e Adultos**. Salvador: EDUFBA, 2020.

DEBALD, B. S. E ROVARIS, D. Educação transformadora: um desafio para a formação docente. **Pleiade**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 2, p. 111-118, 2007.

DELORY- Momberger, Christine. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 51 set.-dez.2012. DELORY- Momberger, Christine. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 51 set.-dez.2012.

DEMO, P. **Participação é conquista**: noções de política social participativa. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

DIAS, Marisa da Silva; SOUZA, Neusa Maria Marques de. Contribuições para compreender a formação na licenciatura e na docência. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n.33. e157758, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698157758>.

DÍAZ BORDENAVE, Juan E. **O que é participação?** 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção social do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade dos professores? **Revista de Educação (PUCCAMP)**, v. 20, p. 127, 2015.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação** (São Carlos), v. 9, p. 273-280, 2015.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação** (UFMG), v. 24, p. 159-168, 2015.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Identidade Docente. **Presença Pedagógica**, v. 17, p. 60-63, 2011.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; MASAGÃO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Caderno CEDES**, Campinas, v.21, nº 55, nov. 2001.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. **A educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2003. 54 p. (Texto técnico).

DI PIERRO, Maria Clara. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/Secad-MEC/Unesco, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara (org.). **Um estudo sobre centros públicos de educação de jovens e adultos no Estado de São Paulo**. 1. ed. São Paulo: FEUSP, 2017.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: questões face às políticas públicas recentes. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, nº 56, out./dez. 2017.

DO CARMO. Adriana Cecília Correia. Inovação das Práticas Pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos – EJA. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos – MPEJA. Departamento de Educação-Campus I, Universidade do Estado da Bahia, 2021.

DOS SANTOS, Adriana Cavalcanti; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; CAVALCANTE, Valéria Campos. Formação inicial e continuada do professor da EJA:

práticas e saberes gerados entre universidade-escola. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. Ed. Esp., p. 93–109, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

DUQUES, Maria Luiza Ferreira. Formação de educadores de jovens e adultos: um olhar reflexivo para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da prática docente no município de Matina, Bahia. **Dissertação**. Departamento de Educação do Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

ECHER, I. C. Elaboração de manuais de orientação para o cuidado em saúde. **Rev. Latinoam. Enferm.**, v. 13, n. 5, p. 754-757, 2005.

FABRE, Michel. **Penser La Formation**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

FARIAS, Marcela de Souza. Formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos surdos: proposições formativas no CAS Wilson Lins. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos-EJA. Departamento de Educação-Campus I, Universidade do Estado da Bahia, 2021.

FERNANDES, Rosangela Maria; GOMES, Vilisa Rudenco. **Formação dos professores da EJA: desafios e possibilidades**, 2015. Disponível em <https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/461/FORMA%C3%87%C3%83O%20DOS%20PROFESSORES%20DA%20EJA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 15 de jan. de 2025.

FERREIRA, L.A. O professor de educação física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência. **Tese**. Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa Ação-Pedagógica Práticas de empoderamento e participação. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.18, n.2 p.511-530, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/> Acesso em: 05/01/2025.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 8 ed. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 37ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 80.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo, Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P, 1921-1997. **Educação e mudança** [recurso eletrônico] / Paulo Freire. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e Ousadia - o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 12 ed. 2008.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia – o cotidiano do professor**. 8. Ed. Rio de Janeiro: paz e terra, 1987.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805>. Acesso em: 28 maio. 2023.

FREIRE, P. Ação cultural para a libertação. **Ação cultural para liberdade e outros escritos** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir e HERNANDES, Isabel. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez/Ass., 1985.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FRIEDRICH, M. *et al.* Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio**, v. 67, pág. 389–410, 2010.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 7-22, 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo; NARCISO, Isabel. **Formação de professores: para uma mudança educativa**, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 29-38.

GATTI, B.A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação** [online]. v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUERRA, Denise Moura de Jesus. Estágio como Pesquisa: Experiência do Estágio Supervisionado em Ciências Biológicas. **Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Adultos**. vol. 7, ahead of print, 2019.

GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à Pedagogia do Conflito**. 13ª. ed. São Paulo: Cortez; 2003.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli; BARRETO, Elba. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: Unesco, 2011.

GUNTHER, Maria Cecília Camargo; MOLINA NETO, Vicente. Formação permanente de professores de educação física na rede municipal de ensino de porto alegre: uma

abordagem etnográfica. **Revista Paulista de Educação Física**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 72–84, 2000.

HADDAD, Sergio. Os desafios da EJA contemporânea. **Jornal CEFÉ**, março, 2012. Disponível em: [//www.ucs.br/ucs/tplNoticias/noticias/1333031036/jornal_cefe.pdf](http://www.ucs.br/ucs/tplNoticias/noticias/1333031036/jornal_cefe.pdf)

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

HEIDEMAN, C. Introduction to staff development. In: BURKE, P. *et al.* (eds.), *Programming for staff development*. London: Falmer Press, pp. 3-9, 1990.

HERNÁNDEZ, Fernando *et al.* **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HORIGUTI, Angela Curcio. Do mobral ao PROEJA: conhecendo e compreendendo as propostas pedagógicas. 2009. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Especialização em Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves, 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. In: Nóvoa, A. (org) **Vida de professores**. Porto Editora. 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Cortez Editora, 2022.

IRELAND, Timothy Denis. Sessenta anos de CONFINTEAs: uma retrospectiva. In: IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (Orgs.). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, MEC, 2012a. p. 31-56.

IRELAND, Timothy Denis. A agenda CONFINTEA: um trabalho em andamento. In: IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (Orgs.). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, MEC, 2012b. p. 57-77.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Lisboa: Educa, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação Porto Alegre/RS**, ano XXX, n. 3, v. 63, p. 413-438, set./dez. 2007.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Inovação na educação? experiências e controvérsias. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 44, n. 123, p.134-140, maio-Ago., 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola** - teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governança democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2009.

LÖSCH, S.; RAMBO, C.A.; FERREIRA, J.de L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958>

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 6ª ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência compreender mediar saberes experienciais**. 1 ed. Curitiba: PR:CRV, 2015.

MARCELO Garcia, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal, Porto, 1995.

MACHADO, M. M. Especificidades da formação de professores para ensinar jovens e adultos. In: LISITA, Verbena Moreira S. S; PEIXOTO, Adão José. (org.). **Formação de Professores – políticas, concepções e perspectivas**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MACHADO, M. M. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. In: **Reunião Anual da ANPED**, 23., Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2000.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em aberto**, v. 22, n. 82, 2009.

MADEIRA, A.V.; GUERRA, D; ZEN, G. Metodologias participativas, colaborativas e criativas na educação universitária. In: D'ÁVILA, C.; MADEIRA, A. V. (organizadoras) **Ateliê Didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários**. Salvador: EDUFBA, 2018.

MALTA, Daniela Paula de Lima Nunes; SANTOS, Cintia Gonçalves dos; MENEZES, Claudia Alves; MOURA, Cleberson Cordeiro de; SILVA, Ivan Jose da; VIEIRA, Júlio Higino de Matos; STOCO, Luciana; OLIVEIRA, Miriam Paulo da Silva; SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana. Desafios e Inovações na Educação de Jovens e Adultos: estratégias para a inclusão e a cidadania. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v. 11, n. 1, jan. 2025.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: Da antiguidade aos nossos dias. Cortez editora, 2022.

MARTINS, V. J. **As Conferências Internacionais de Educação de Adultos do Século XX (CONFITEAS): concepções e propostas**. [Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFETMG]. Belo Horizonte, 2009.

MASETTO, Marcos. Inovação na Educação Superior. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. v. 8. n.14.p. 197-202, set. 2003 - fev. 2004.

MAUÉS, Marcos José Silva; BAIA JUNIOR, Pedro Chaves. Alfabetização e letramento na escola do campo: um estudo em turmas de EJA na Escola Santo Antônio, Rio Bacuri, Abaetetuba, Pará. **Research, Society and Development**, v. 10, n.10, e567101019220, 2021.

MICHELETTO, M. H.; LEVANDOVSKI, S. M. A formação reflexiva de professores: uma análise a partir da teoria de Donald Schön. **Revista Brasileira de Educação**, 12(34), 432-446, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. 407 p.

MIZUKAMI, M. da G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

MIZUKAMI, M. das G. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

MUYLAERT, C. J; JUNIOR SARUBBI, Vicente; GALLO, Paulo Rogério; ROLIM NETO, Modesto Leite e REIS, Alberto Olavo Advincula. Entrevistas narrativas: um recurso importante na pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. spe2, pág. 184–189, 2014.

NEVES, Joana d'Arc de Vasconcelos. Constituição da identidade docente na Educação de Jovens e Adultos. BRAGANÇA: UFPA/FACED, 2016. **XVIII ENDIPE Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo**: cenas da Educação Brasileira.

NOBRE, Eliacy dos Santos Saboya. Docência e politicidade na Educação de Jovens e Adultos: com a palavra os professores. **Tese**. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará (UFC), 2015.

NÓVOA, A. “Os professores – Quem são? Onde vêm? Para onde vão?” In: STOER, S. (org.). **Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar**. Porto, Afrontamento, 1991.

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

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro**. Lisboa: Editora Nova Fronteira, 2013.

NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. **Professores e profissão docente**. 2. ed. Lisboa: Editora Nova Fronteira, 2008.

NÓVOA, A. **Professores e formação profissional**. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

NÓVOA, A. **Notas sobre formação (contínua) de professores**, Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.11-30.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, 1999.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

NUNES, Fernanda Alves. Educação e Aprendizagem: uma análise da Aprendizagem Baseada em Projetos na Educação de Jovens e Adultos. **Dissertação**. Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática. Universidade Federal de Pernambuco, 2024.

OLIVEIRA, Aurenny da Luz. Metodologias Ativas no processo de multiletramentos digitais: estratégias pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos. Departamento de Educação-Campus I, Universidade do Estado da Bahia, 2022.

OLIVEIRA, Adriana Bastos; SILVA, Eduardo Jorge Lopes da; ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Formação Continuada de Professores da Educação de Jovens e

Adultos e Práxis Pedagógica: uma reflexão na perspectiva humanizadora e libertadora da educação. **Revista do Centro de Educação - UFSM**, Santa Maria, v. 47, ISSN: 1984-6444. <http://dx.doi.org/10.5902/1984644453596> 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao>

OLIVEIRA, A. B; SILVA, E. J. L da; ALENCAR, M. F dos S. Formação Continuada de Professores da Educação de Jovens e Adultos e Práxis Pedagógica: uma reflexão na perspectiva humanizadora e libertadora da educação. **Educação (UFSM)**, 2022.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PASSEGGI, M. C.; NASCIMENTO, G. L. S.; OLIVEIRA, R. C. A. M. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 33, p. 111-125, 2016.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. P. **Saberes pedagógicos e ação docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**: diferentes concepções. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

PIMENTA, S. G. Docência na universidade - aproximações ao tema. **Educativa (UCG)**, Goiânia, v. 3, n.jan/dez, p. 175-186, 2000.

PIMENTA, S. G. A formação do professor necessário para a escola cidadã. **Revista de Educação (Lisboa)**, Salvador, v. 29, p. 07-18, 2000.

PIMENTA, S. G. **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2000. v. 1. 255p.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2000. v. 1. 246p.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, Antonio e FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Cadernos de Formação, nº 01, 1988.

PINTASSILGO, J.; ANDRADE, A. N. Um olhar histórico sobre escolas diferentes: perspectivas teóricas e metodológicas (o exemplo do Projeto INOVAR). **Historia y Memoria de la Educación**, v. 10, p. 175-212, 2019.

PINTO, Fernanda Corrêa Quatorze Voltas Saul. Formação permanente freiriana: análise de políticas e práticas de formação de professores de EJA na DRE Pirituba – Jaraguá (SP). **Tese**. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2019.

PINTO, Carmem Lúcia Lascano; BARREIRO, Cristhianny Bento; SILVEIRA, Denise do Nascimento. Formação Continuada de Professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. **Revista Thema**, v. 07, n. 01, 2010.

PIZANI, Lorraine Caroline dos Reis; PEREIRA, Francielle Amâncio. Trajetórias e desafios profissionais do professor de EJA (educação de jovens e adultos) EPMEA (programa municipal de educação de jovens e adultos): um estudo de caso. **Revista Triângulo**. v. 14 n. 3, set. – dez, 2021.

QUEIROZ, M. I. P. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1991.

RANGEL-BETTI, Irene C. Os professores de educação física atuantes na educação infantil: intervenção e pesquisa. **Revista Paulista de Educação Física**, supl.4, 83-94, 2001.

RAVAGNOLI, NC DA SR Uma entrevista narrativa como instrumento na investigação de especificidades sociais na Linguística Aplicada. **O ESPECIALISTA**, v. 39, n. 3, 2018.

RIBEIRO, A. D. Educação, consciência crítica e emancipação: um estudo a partir da pedagogia freiriana. **Revista Educação em Questão**, v.55, n.42, p.139-163, 2018.

RODRIGUES, Diego Adaylano Monteiro. **Tese**. Programa de Pós- -Graduação em Educação Brasileira. Faculdade de Educação (Faced). Universidade Federal do Ceará (UFC), 2020.

RODRIGUEZ, Eglau cimara Oliveira; DUTRA, Alessandra; STORTO, Letícia Jovelina. Inclusão escolar na educação de jovens e adultos (School inclusion in youth and adult education). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 1, p. 243-259, 2017.

ROMÃO, José; GADOTTI, Moacir. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2000.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização docente**. Curitiba: Ibpx, 2007.

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

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. New York: Basic Books, 1983.

SAINT-ONGE, Michel. **O ensino na escola: o que é, como se faz**. 2. ed., São Paulo: Edições Loyola, 2001.

SANTOS, Elzanir dos. Professores-estudantes e suas trajetórias: a construção de si como sujeitos da formação. 2010. 203 f. **Tese** (Doutorado em 2010). Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em:
https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3301/1/2010_Tes_ESANTOS.pdf

SANTOS, Tatiana Maria dos. Concepção de currículo da EJA do município de Salvador: o que pensam as formadoras sobre o seu processo formativo e esse currículo. **Dissertação**. Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Departamento de Educação - Campus I, da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, 2024.

SANTOS, José Jackson Reis dos; NUNES, Cleiton Santos e SANTOS, Cristiane Vilas Bôas. Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, Bahia: refletindo sobre seus principais desafios e suas possibilidades. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 2, nº 4, 2014.

SAUL, Alexandre. Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire. **Tese**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 40, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, Walter E. (org.). **Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez Editora, 1980, p. 15-29.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. (Nova Enciclopédia, 39).

SCOCUGLIA, A. C. História, história da educação e crise de paradigmas. In: Afonso Celso Scocuglia; Antonio Carlos Ferreira Pinheiro. (Org.). **Educação e história no Brasil contemporâneo**. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2003, v. , p. 22-47.

SIEMS, Maria Edith Romano. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 61-79, 2012.

SILVA, Carla Ivana Amorim da. Professores que atuam na EJA: entre a formação e a prática docente. **Dissertação**. Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), 2021.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 4. ed. **rev. atual**. Florianópolis, SC: UFSC, 2005.

SILVA, A. P.; REGES, A. R. A formação crítica do professor: desafios e possibilidades. **Revista Educação em Questão**, v. 58, n.45, p. 113-137, 2021.

SILVA, Regina Celi Delfino da; GONÇALVES, Luiz Gonzaga. Necessidades formativas docentes e a educação de jovens e adultos: desafios e Aprendizados. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 12, e48091211548, 2020.

SILVA, A. C. Saberes discentes e docentes na EJA: um diálogo necessário. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes. **Prática discursiva de professores alfabetizadores de jovens e adultos numa experiência de Educação Popular**. Tese. Recife: UFPE/PPGE, 2011.

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

SILVA, José Bittencourt da. Inovação Educacional no âmbito da Escola Básica: contribuições teóricas. **Anais da 3ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED-Norte**. GT02/GT 17 - História da Educação e Filosofia da Educação, 2021.

SOARES. L. J. G. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Leôncio. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. SOARES, Soares; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (organizadores). 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011 (Estudos em EJA).

SOARES, Leôncio. Avanços e desafios na Formação do Educador de Jovens e Adultos. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de Educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

SOARES, Leôncio. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n.17, p. 25-35, 2004.

SOARES, Leôncio; PEDREIRO, Ana Paula Ferreira. Formação de Educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.32, n. 04, p. 251-268. Outubro-dezembro 2016.

SOUSA, J. R. D.; SANTOS, S. C. M. D. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e debate em Educação**, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, 2020.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueria R. Universidade processo de ensino-aprendizagem e inovação. In: GALVÃO, Afonso; SANTOS, Gilberto Lacerda dos. **Educação Tendências e Desafios de um Campo em Movimento**. Brasília (DF): Líber Livro editora: ANPED, 2008. Vol. II.

SZYMASKI, H.; ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. (orgs.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2004.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 21, n. 73, 2000, p. 209-244.

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

TORRES, C. M. G. **O curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Regional do Cariri – URCA: constituição, desenvolvimento curricular e formação**

docente (1987 – 2017). Tese de Doutorado apresentado no Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 15 jan. 2025.

UNESCO. **V CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos - Hamburgo, Alemanha, 1997**. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por. Acesso em: 15 jan. 2025.

UNESCO. **Educação para todos: compromisso de Dakar**. CONSED. Brasília, Ação Educativa: 2001. 70p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>. Acesso em: 15 jan. 2025.

UNESCO. **VI CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Marco de Ação de Belém. Brasília: UNESCO, MEC, 2010.

UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Brasília: UNESCO, 2015. 56 p. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-thisoffice/singleview/news/education_2030_incheon_declaration_and_and_framework_for_ac/. Acesso em: 15 jan. 2025.

VAILLANT, D. **Formación de docentes en América Latina: re-inventando el modelo tradicional**. Barcelona: Octaedro, 2005.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma P. A. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Cad. CEDES vol. 23, n. 61, p. 267 – 281, Campinas, Dez, 2003.

VIANA, Maria Aparecida Pereira. Gestão e inovação na formação de professores iniciantes no ensino superior. 25º Simpósio Brasileiro - 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, São Paulo, 2011.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade**, v. 21, n. 37, p. 71-82, 2012.

WELLER, W; OTTE, J. **Análise de narrativas segundo o método documentário**. Exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. Civitas, Porto Alegre, v. 1, 2014.

WIELEWSKI, Jaqueline Miliavaca. A Formação Continuada do Professor da EJA/FASE I para o ensino de ciências: um olhar para CASCABEL/PR. **Dissertação**. Programa de

Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática – PPGECEM. Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus Cascavel, 2019.

XAVIER, Cristiane Fernanda. Educação dos trabalhadores em retrospectiva – as necessidades de aprendizagem dos adultos na experiência do Distrito Federal (1928-1947). **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, ISSN: 2177-1626, v. 09, n. 18, p. 314-340 mai-ago. 2017.

ZANETTI, Maria Aparecida. Reflexões sobre a Formação de Educadores de Jovens e Adultos em Redes de Ensino Públicas. In: MACHADO, Maria Margarida. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa, A. (Org.), **Os professores e a sua formação**. Publ. Dom Quixote, Ltda. Lisboa, p. 117 – 138, 1992.

ZEICHNER, K. M. **Rethinking the connections between teacher education and school reform**. *Teachers College Record*, 112(6), 511-553, 2010.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 535–554, maio 2008.

ZEICHNER, K. Teacher research as professional development for P-12 educators in **the U.S. Educational Action Research**, v. 1, n. 2, p. 301- 325, 2003.

ZEICNHER, K. M. Action research: personal renewal and social reconstruction. in **the U.S. Educational Action Research** 1(2): 199 – 219, 1993.

ZEICNHER, K. M. Action research: personal renewal and social reconstruction. in **the U.S. Educational Action Research** 1(2): 199 – 219, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Anuência de Instituição Coparticipante

Centro de Educação de Jovens
e Adultos Gilberto Pereira da Cunha
Lei Municipal 3.804 de 01/07/2021



PREFEITURA MUNICIPAL DO CRATO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO
CEJA- GILBERTO PEREIRA DA CUNHA
Rua Bárbara de Alencar – 567 Crato – CE
CNPJ – 07587975000107

ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, Neyla Cyrce Brito Falcão Cavalcanti, professora, responsável pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos Gilberto Pereira da Cunha, CEJA Municipal, situada à rua Bárbara de Alencar, 567, Centro - Crato, Ceará, declaro, para os devidos fins, ter ciência dos objetivos e metodologia do projeto intitulado **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA CIDADE DO CRATO – CE: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA**, que será desenvolvido pela mestrandia Socorro Márcia Gomes Torres, sob a orientação da professora Francione Charapa Alves.

Na condição de instituição coparticipante desse projeto, autorizo a realização da coleta dos dados a partir dos professores do CEJA, atuantes na Educação de Jovens e Adultos, mediante acordo prévio entre o pesquisador e a diretora Neyla Cyrce Brito Falcão Cavalcanti quanto à escolha dos dias e horários adequados para realização da coleta dos dados.

Esta autorização está condicionada à aprovação da referida pesquisa por um Comitê de Ética em Pesquisa antes do início da coleta de dados. O descumprimento desse condicionamento assegura-nos o direito de retirar esta anuência a qualquer momento da pesquisa.

Crato - CE, 22 de abril de 2024

Assinatura legível do responsável pela Instituição e carimbo

Neyla Cyrce Brito Falcão Cavalcanti
DIRETORA
Ato de Nomeação D.O.M. 2302004/2023

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre Esclarecido e Pós - Esclarecido

Eu, Socorro Márcia Gomes Torres estou realizando a pesquisa intitulada **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA CIDADE DO CRATO – CE: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA**, que tem como objetivo compreender como se dá a formação continuada dos professores da EJA no contexto da estrutura educacional vigente da cidade do Crato – CE. Para isso, estou desenvolvendo um estudo que consta das seguintes etapas: coleta dos dados com os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos do Crato-CE, realização da entrevista narrativa junto a estes professores, análise dos dados e publicação dos resultados na dissertação e artigos científicos.

Por essa razão, o/a sr./sra. está sendo convidado a participar dessa pesquisa. Sua participação consistirá em conceder uma entrevista sobre sua experiência relacionada a sua atuação na Educação de Jovens e Adultos.

O(s) procedimento(s) utilizado(s), entrevista narrativa, poderá(ão) trazer algum desconforto do tipo constrangimento, vergonha, timidez. O tipo de procedimento apresenta um risco mínimo que será reduzido mediante a realização da pesquisa num local reservado, sem interferência de terceiros, agendado previamente.

Nos casos em que os procedimentos utilizados no estudo tragam algum desconforto ou sejam detectadas alterações que necessitem de assistência imediata ou tardia, eu Socorro Márcia Gomes Torres e Francione Charapa Alves seremos as responsáveis pelo encaminhamento ao Núcleo de Atendimento Psicológico da Pró – Reitoria de Assuntos Estudantis da URCA ou ao Centro de Referência Psicológica da cidade do Crato.

Os benefícios esperados com o estudo são no sentido de fortalecer a formação de professores da EJA, ampliando com isso as produções científicas, sistematização de uma política de formação de professores e a valorização do magistério.

Todas as informações que você nos fornecer serão utilizadas somente para esta pesquisa. Seus dados, respostas, dados pessoais etc. coletados(os) serão confidenciais e o seu nome não aparecerá nas entrevistas e nem quando os resultados forem apresentados.

Sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Caso aceite participar, não receberá nenhuma compensação financeira. Também não sofrerá qualquer prejuízo se não aceitar ou se desistir após ter iniciado a entrevista.

Se tiver alguma dúvida a respeito dos objetivos da pesquisa e/ou dos métodos utilizados, pode procurar Socorro Márcia Gomes Torres e por Francione Charapa Alves

na Universidade Regional do Cariri (URCA), situada na Rua Coronel Antônio Luiz, 1068, Campus Pimenta, CEP 63.105-000, telefone (88) 3102.1291, Crato/CE ou pelo e-mail socorromarciagomes@gmail.com; francione.charapra@ufca.edu.br, e/ou whatsapp 8894228216, nos seguintes horários das 08 às 18h de segunda a sexta - feira.

Se desejar obter informações sobre os seus direitos e os aspectos éticos envolvidos na pesquisa poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Regional do Cariri, localizado à Rua Coronel Antônio Luiz, 1068, Campus Pimenta, CEP 63.105-000, telefone (88) 3102.1291, Crato/CE.

Se você estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o consentimento pós-esclarecido que se segue e receberá uma cópia deste Termo.

CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, eu

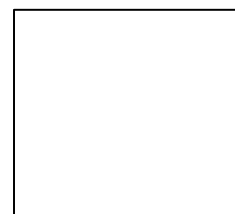
_____ declaro que, após leitura minuciosa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tive oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores.

Ciente dos serviços e procedimentos aos quais serei submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firmo meu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO para que participe voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assino o presente termo.

Crato - CE, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante
ou



Impressão dactiloscópica

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE C - Termo de Autorização para o uso de voz

Eu _____, portador(a) da Carteira de Identidade n° _____ e do CPF n° _____, residente à Rua _____, bairro _____, na cidade de _____, autorizo a gravação de imagem e voz, durante a Entrevista Narrativa da pesquisa sobre FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA CIDADE DO CRATO – CE: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA, produzido pela mestrandia Socorro Márcia Gomes Torres, aluna do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri -URCA, sob orientação da Professora Doutora Francine Charapa Alves. A presente autorização é concedida a título gratuito, referindo-se à gravação de imagem e voz.

Por esta ser a expressão de minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Crato-CE, _____ de _____ de 2024.

APÊNDICE D - Roteiro da Entrevista Narrativa e Perfil Docente**PERFIL DOCENTE****1. Faixa etária**

- ☐ De 20 a 29 anos
- ☐ De 30 a 39 anos
- ☐ De 40 a 49 anos
- ☐ De 50 a 59 anos
- ☐ 60 anos ou mais

2. FORMAÇÃO EM NÍVEL DE GRADUAÇÃO

- ☐ Bacharelado
- ☐ Licenciatura
- ☐ Bacharelado e Licenciatura

Curso (s) em que se graduou:

INSTITUIÇÃO:

ANO DE CONCLUSÃO:

CURSO 2 (Caso tenha):

INSTITUIÇÃO:

ANO DE CONCLUSÃO:

Maior titulação

- ☐ Graduação
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

Área da maior titulação

INSTITUIÇÃO:

ANO DE CONCLUSÃO:

3. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOCENTE

Tempo de atuação docente na Educação Básica (Educação de Jovens e Adultos):

- ☐ De 01 a 02 anos
- ☐ De 02 a 03 anos
- ☐ De 03 a 04 anos

- ☐ De 04 a 05 anos
- ☐ De 05 anos a 10 anos
- ☐ De 10 a 15 anos
- ☐ De 15 a 20 anos
- ☐ Mais de 20 anos

4. Você atua na turma de: (pode marcar mais de uma alternativa)

- ☐ EJA 1
- ☐ EJA 2
- ☐ EJA 3
- ☐ EJA 4

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Como se dá a formação continuada dos professores da EJA no contexto da estrutura educacional vigente da cidade do Crato – CE?
2. Qual (is) são a(s) concepção(ões) que norteia(m) a formação continuada dos professores da EJA a partir da(s) formação(ões) desenvolvida(s) pela(s) escola(s) e rede(s) de ensino?
3. Em que medida essas formações consideram em sua organização, a multiplicidade de interesses e necessidade dos educadores?
4. Quais são as implicações da formação continuada dos professores que atuam na EJA para a prática pedagógica e curriculares?
5. Quais as contribuições da formação continuada dos professores da EJA para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem?
6. Que tipo de formação continuada você gostaria de ter acesso? Quais temas você gostaria que fossem abordados nessas formações?

APÊNDICE E - Autorização referente ao uso do nome da instituição participante da pesquisa



**GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS GILBERTO PEREIRA DA
CUNHA
(CEJA MUNICIPAL) - CRATO - CEARÁ**

Autorização referente ao uso do nome da Instituição participante da pesquisa

O Centro de Educação de Jovens e Adultos Gilberto Pereira da Cunha (CEJA Municipal) localizado na cidade do Crato – Ceará por meio do/n seu/sua representante legal o/a diretor/a Neyla Cyrce Brito Falcão Cavalcanti, declara que após ter lido o projeto de pesquisa intitulado **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA CIDADE DO CRATO – CE: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA** de responsabilidade das pesquisadoras Socorro Márcia Gomes Torres e Francione Charapa Alves, e após ter conhecido e lido o parecer de aprovação emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Regional do Cariri (URCA), o qual possui como registro o Nº de CAAE 78967724.40000.5055 e aprovação registrada por meio do parecer consubstanciado de Nº 6.791.524, autoriza que as pesquisadoras citadas acima possam utilizar o nome do Centro de Educação de Jovens e Adultos Gilberto Pereira da Cunha (CEJA Municipal) localizado na cidade do Crato – Ceará o qual é responsável legal na dissertação produzida a partir dos dados coletados neste CEJA assim como em produções derivadas desta, tais como resumos simples, resumos expandidos, artigos completos, capítulos de livros, organização de livros e afins, tendo como fim útil a divulgação, fortalecimento e popularização da ciência. Fica vedada a utilização do nome destas para fins comerciais ou publicitários, assim como, eximimos as pesquisadoras acima citadas de qualquer responsabilidade pelo uso indevido do nome por terceiros. Por fim declaro estar ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante, desde a coleta dos dados, produção da dissertação e produção do Produto Educacional, assim como do seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Crato – CE, 21 de Jan de 2025.

Assinatura e carimbo do(a) responsável institucional
Do Centro de Educação de Jovens e Adultos Gilberto Pereira da Cunha (CEJA
Municipal)

Neyla Cyrce Brito Falcão Cavalcanti
DIRETORA
Ato de Nomeação D.O.M. 2302094/2023

APÊNDICE F - Entrevistas - Transcrições das Entrevistas, organização das unidades de registros, codificação, frequência e categorias

Categoria 1 - FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EJA

Unidade de Registro	Código	Transcrição das entrevistas	Frequência	Categoria
Formações ofertadas pela secretaria e pela escola		As formações acontecem através do pessoal da secretaria de educação e da própria escola que é o CEJA [...] (P1/N1). Encontros de formação pela Secretaria de Educação e pela escola mensalmente por vezes, bimestral (P5/N1-N2). Veja só, a formação dos professores de EJA acontece de forma periódica, com os formadores da secretaria de educação, especialistas que trazem essa formação pra nos ajudar a trilhar a prática de sala de aula com os nossos alunos, então são formações periódicas com professores especialistas da secretaria de educação (P4/N1-N2). Formação continuada através de encontros presenciais periódicos com o grupo de formadores da SME (Secretaria Municipal de Educação) (P7/N1-N2). A formação acontece de forma contínua, onde as vezes os formadores da Secretaria Municipal de Educação realizam com todos os professores da rede municipal que atuam na EJA. E outras vezes na escola ou o coletivo de professores ou áreas específicas (P3/N3).	5	FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EJA
Promoção, aperfeiçoamento		A formação continuada estimula o aperfeiçoamento de	1	

dos conhecimentos e ampliação de habilidades		conhecimentos e a ampliação de habilidades, promovendo a inserção e reinserção tanto de jovens quanto de trabalhadores mais idosos no mercado de trabalho (P6/N1-N2).		
Formação em contexto de trabalho		Então, essa. Essa formação continuada, ela se dá pelo encontro de pares. Que não é. Não, não é. Não acontece por encontros contínuos, é sempre em datas muito específicas. E no contexto em que a gente está inserido, hoje dentro da instituição, seja porque antes era, a gente era dirigido até a Secretaria de Educação, muitas vezes no dia de sábado, para fazer discussões de temas pertinentes à educação de jovens e adultos. Então assim acontece. Eu diria que de forma muito esporádica. Acho que é dentro desse contexto (P2/N3).	1	
Inovação pela experiência de professores		e a gente vai inovando através das experiências de alguns professores sempre considerando as experiências e hoje aqui no CEJA é de uma importância muito grande porque o trabalho ficou mais unificado por que todo mundo trabalha aqui, e é um trabalho que dá sequência ao outro, dentro da mesma instituição, não ficou solto, não ficou espaçoso, estar hoje em uma escola, amanhã em outra instituição, não, aqui tem uma sequência, muito bem assistido. Ao meu ponto de vista ficou muito completo e tem um bom resultado, não que nas escolas não tivessem, mas a evasão estava muito grande e aqui ficou melhor, e as formações também facilitaram muito, porque há	1	

		conexão entre os professores as atividades e o material que vão trabalhar, tudo isso facilitou (P1/N1).		
--	--	---	--	--

Categoria 2 - CONCEPÇÃO(ÕES) QUE NORTEIA(M) A FORMAÇÃO CONTINUADA DA EJA

Unidade de Registro	Código	Transcrição das entrevistas	Frequência	Categoria
Letramento do estudante		É assim, [...] não fechar o aluno só na questão do letrado ou ler, mas que ele fique informado dentro da sociedade, o que acontece, que ele consiga ler um texto, ele possa interpretar, que não fique assim simplesmente como antes se preocupava em só conhecer as letras, mas que ele leia e interprete esse é o objetivo que seja uma sequência, ele vai fazer o ensino médio, fazer o ENEM , então que ele adquira um conhecimento melhor, que ele tenha um resultado melhor (P1/N1).	1	CONCEPÇÃO(ÕES) QUE NORTEIA(M) A FORMAÇÃO CONTINUADA DA EJA
Peculiaridades do público da EJA		É muito voltado para discutir as peculiaridades do público atendido e de como traçar estratégias de ensino aprendizagem para essas pessoas que procuram o atendimento na EJA que precisam ser atendidas pela EJA. Então, a preocupação é muito direcionada para atingir objetivos por meios que não sejam geralmente os mesmos do ensino regular. Então é muito dentro dessa discussão (P2/N3).	1	
Concepções de Didática		Entre os principais elementos do planejamento	1	

		escolar na EJA, destacam-se: a definição de objetivos claros e específicos, considerando as especificidades do público-alvo; a seleção de metodologias ativas e participativas, que estimulem o protagonismo dos alunos e elaboração de estratégias para superação das dificuldades. As formações contribuem na organização do desenvolvimento das atividades com os educandos (P3/N3).		
Concepções de Paulo Freire		Não podemos deixar de fora, de forma alguma, a principal concepção que é a do nosso patrono, né Paulo Freire. Na verdade, a concepção do Paulo Freire, que foi o idealizador da educação, o pioneiro da educação de jovens e adultos, é trabalhar a prática humana, a vivência humana com os alunos de EJA e aí essa prática, ela vem exatamente favorecer a escola para que o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem aconteça da melhor forma, né? Então são as concepções trazidas além da, lógico, da de Paulo Freire, procura-se trabalhar muito concepções humanas e, vamos dizer assim, com atividades que tragam o aluno para se tornar participante dessa aprendizagem e não mero espectador (P4/N1-N2). Concepções baseadas no conhecimento e na prática, a partir do que o Paulo Freire pregava permanente e que	2	

		busca novos conhecimentos para transformar a realidade (P7/N1-N2).		
Considerações sobre a capacidade cognitiva do aluno para um trabalho qualitativo		Concepção do trabalho qualitativo que precisamos desenvolver com os nossos educandos (P5/N1-N2). O que nos norteia é saber o nível dos alunos para a partir daí, fazermos o nosso plano de aula, pois não existe uma sala homogênea (P6/N1-N2). Entre os principais elementos do planejamento escolar na EJA, destacam-se: a definição de objetivos claros e específicos, considerando as especificidades do público-alvo. As formações contribuem na organização do desenvolvimento das atividades com os educandos (P3/N1-N2).	2	

Categoria 3 - INTERESSES E NECESSIDADE DOS EDUCADORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Unidade de Registro	Código	Transcrição das entrevistas	Frequência	Categoria
Formação inovadora		A formação quanto mais inovada melhor. [...] É despertar, e inovar as aulas, porque o professor, incentiva, uma parte já vem cansado já tem parado de estudar, outros já vem porque ficou fora de faixa etária então que ele seja um professor que tenha esse incentivo, que seja um motivador, que ele tenha um diferencial o professor	2	INTERESSES E NECESSIDADES FORMATIVAS DOS EDUCADORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

		da eja precisa ter esse diferencial, porque é uma clientela diferenciada que precisa ter professores diferenciados, então precisa ter todo esse olhar bem direcionado para conquistas , conquistar criteriosamente aquele trabalho. É preciso sempre que em cada formação vá surgindo novas conquistas, de que forma? convites de trazer pessoas de fora para trabalhar, dá palestras, aulas práticas, exercícios físicos e novidades para eles conhecerem locais diferentes tipos o museu, sempre isso está nos planejamentos, assistir um filme diferente um cinema, então tem que apresentar, assim é inovação (P1/N1). Elas poderiam inovar no sentido de acompanhar o tempo e as discussões que se fazem necessárias. Muitas vezes a teoria fica um pouco distante da atuação, e faz-se necessário alguns conhecimentos do educador para poder exercitar a sua prática pedagógica, direcionada para as dificuldades dos seus alunos (P3/N3).		
Estratégias didáticas e pedagógicas		É muito voltado para discutir as peculiaridades do público atendido e de como traçar estratégias de ensino aprendizagem para essas pessoas que procuram o atendimento na EJA que precisam ser <u>atendidas</u> pela EJA. [...] Eu entendo	4	

		que a gente precisa discutir as características do que está sendo atendido. Dizer estratégias didáticas, pedagógicas. Mas é preciso discutir também a questão do contexto social envolvido. Acho que discutir teóricos que trabalham o assunto, discutir também questões de melhorias materiais, físicas para fazer esse atendimento. Então, vai muito além da gente. Simplesmente do que só tentar traçar planos de aula adequados (P2/N3). Sabemos que o trabalho não é fácil, devido a idade ser muito diversificada, então faz-se necessário buscar estratégias inovadoras diariamente para que a clientela possa permanecer estudando e haja também uma aprendizagem. [...] A seleção de metodologias ativas e participativas, que estimulem o protagonismo dos alunos e elaboração de estratégias para superação das dificuldades (P3/N3). Na medida em que se busca estratégias que auxiliem o educando a buscar a escola e nela permanecer (P7/N1-N2). Então as formações, elas contribuem nessa medida, né, de que a gente está trabalhando dentro de uma perspectiva de um contexto de, vamos dizer assim, incluir, o nosso aluno de		
--	--	--	--	--

		EJA no contexto geral e educacional (P4/N1 -N2).		
Proposições para o desenvolvimento das atividades docentes		As vezes ainda falta muito material adequado, apesar de ter vindo muito material nos últimos tempos, mas, ainda falta material apropriado, um incentivo maior para os professores para a formação , a questão do espaço como nós estamos aqui no CEJA, é uma coisa assim boa, mas ainda falta um pouco de estrutura, mas a gente acredita que vai com o tempo melhorar, porque tem dado muito certo e a tendência é que vai expandir, aqui no Crato deu muito certo, inclusive Juazeiro já está pensando, então com certeza nós vamos ter um espaço muito adequado, onde possa ter sala de prática de exercício tudo adequado, então isso vai ajudar muito mesmo, o transporte já ajudou muito, e sem dúvida a questão do espaço vai ajudar muito, porque a gente está tendo uma clientela boa, então foi muito bom essa aquisição, junção essa união (P1/N1). A gente acaba esbarrando também na questão do material, do material pedagógico que é disponibilizado. Que ainda vem muitas vezes é voltado para o ensino regular, para um ensino que muitas vezes não se adapta, não se adapta às condições do educando. Então, é preciso conciliar	2	

		também, para que haja maior efetividade, essas discussões com material que seja pertinente para a situação, para o contexto, para os alunos que são atendidos, para suas necessidades (P2/N3). Que as formações possam facilitar a elaboração do que será desenvolvido e nos nortear para o desenvolvimento do que será trabalhado, pois enfrentamos dificuldades em relação a proposta do livro didático que muitas vezes, faz-se necessário uma adaptação aos conteúdos, devido ao nível do aluno (P3/N3).		
--	--	--	--	--

Categoria 4 - CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO PARA A MELHORIA DO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRICULARES: SUGESTÕES E TEMAS EMERGENTES PARA AS FORMAÇÕES

Unidade de Registro	Código	Transcrição das entrevistas	Frequência	Categoria
Participação efetiva nas formações da EJA		A primeira contribuição é uma participação efetiva. Tem havido essa participação efetiva, o engajamento e a preocupação dos educadores com essa. Vou usar essa palavra mesmo, clientela que chega na escola que chega, ou seja, que chega aqui em busca de conhecimento. Então, a primeira coisa que eu vejo aí, que é uma contribuição assim, vamos dizer, uma das maiores, é a participação dos educadores nessa	1	CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO PARA A MELHORIA DOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRICULARES: SUGESTÕES E TEMAS EMERGENTES PARA AS FORMAÇÕES

		formação. E também a motivação, a motivação que nós estamos encontrando ou temos encontrado para trazer para o nosso aluno, para o nosso jovem, para os adultos que chegam aqui com sede de conhecimento, né? As melhores maneiras ou práticas de aprendizagem possível (P4/N1-N2).		
Implicações “<i>progressivas e positivas</i>” para o desenvolvimento e a prática do aluno/a		São implicações, vamos dizer assim, progressivas e positivas. Porque a cada ano a gente vem, vamos dizer assim, conhecendo a realidade de EJA, trazendo a realidade dos nossos alunos, de jovens e adultos e as formações são nos dadas ou nos apresentada, vamos dizer assim, de acordo com a necessidade dos alunos. Não é porque seria implicações negativas se a gente estivesse recebendo formações fora da prática que estamos vivendo, do contexto que temos na escola de jovens e adultos. Então, são implicações positivas, são implicações e, vamos dizer assim, que só traz a melhoria desse processo, né? E de uma prática bastante considerável, porque considerável, porque a gente vê no desenvolvimento dos alunos. Anteriormente a gente tinha uma, vamos dizer assim, uma realidade de EJA, onde a gente não via tanto resultado na vida dos alunos, dos jovens e adultos. Hoje com, acredito eu, com essas formações e	2	

		com a busca com a nossa busca, com a busca dos educadores também, hoje a gente já consegue ver esse resultado, se não o resultado, vamos dizer assim, mensurável, mas resultado na vida dos alunos no dia a dia dele, na prática deles. (P4/N1-N2) Que ele não fique assim simplesmente como, preocupado [...] só conhecer as letras, mas que ele leia e interprete, esse é o objetivo, que seja uma sequência, ele vai fazer o ensino médio, fazer o ENEM, então que ele adquira um conhecimento melhor, que ele tenha um resultado melhor (P1/N1).		
Propostas formativas e sugestões de temas emergente		Eu acredito que além do que nos é oferecido, eu acredito muito numa formação também, individual, que a gente busca, então assim de estudos, de cursos extras dentro dessa área, e os tema que eu gostaria é nada mais nada menos do que já está sendo feito, temas coma a inclusão social do aluno, a necessidade ou a busca desses alunos por melhores condições de vida, não de outra forma mas através do estudo esse é um tema muito importante e hoje a gente está tendo a necessidade de trabalhar muito a parte humana, a humanização e essa humanização acredito eu que ela venha ela e necessário ela é importante para nós educadores como	4	

		para os nosso jovens, alunos e quando a gente tem em mente e trabalha para essa humanização acontecer, então tudo se torna mais acessível e aí certamente o processo vai acontecer da melhor forma (P4/N1-N2). Uma formação continuada que realmente fosse continuada, que tivesse uma continuidade, uma organização, uma periodicidade, interessante e que atendesse as nossas demandas e necessidades. Então, nesse sentido, acho que os temas tem que realmente mexer com a realidade, e que a formação não seja simplesmente só para dar uma justificativa aos professores, ao sistema de ensino, mas que pense de fato o direito à educação de forma plena, observando as características do público que é atendido (P2/N3). Formações para aperfeiçoar a prática pedagógica buscando a inovação e fortalecendo a autoestima dos educandos, buscando um ensino significativo. Penso que os professores de um modo geral, precisam ter acesso ao ensino de Braille e Libras e assim tornar o espaço educativo mais inclusivo para essa classe de alunos (P7/N1 – N2). Metodologias direcionadas a EJA, para que haja uma aprendizagem favorável. E		
--	--	--	--	--

		temas como saúde mental, criatividade dos alunos (P3/N3).		
--	--	---	--	--

ANEXO

ANEXO A - Termo de Aprovação do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE REGIONAL DO
CARIRI - URCA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA CIDADE DO CRATO - CE: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Pesquisador: SOCORRO MARCIA GOMES TORRES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 78967724.4.0000.5055

Instituição Proponente: Universidade Regional do Cariri - URCA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.777.438

Apresentação do Projeto:

A formação continuada de professores tem demandado a reestruturação e a rearticulação de suas interfaces, visando atender às demandas e necessidades inerentes à sociedade contemporânea, evidenciando, assim, a necessidade de repensar o papel do docente como receptor e de substituir por um sujeito ativo no processo de sua própria formação, emergindo como figura protagonista, apto a identificar suas necessidades formativas e utilizar o ambiente escolar como um espaço de contínuo crescimento profissional. Afetada por este contexto, este projeto tem como objetivo geral compreender como se dá a formação continuada dos professores da EJA no contexto da estrutura educacional vigente da cidade do Crato-CE. Tem-se como objetivos específicos: analisar a(s) concepção(ões) que norteia(m) a formação continuada dos professores da EJA a partir da(s) formação(ões) desenvolvida(s) pela(s) escola(s) e rede(s) de ensino; analisar em que medida essas formações consideram em sua organização, a multiplicidade de interesses-necessidade dos educadores; identificar as implicações da formação continuada dos professores que atuam na EJA para a prática pedagógica e curricular e analisar a contribuição da formação continuada dos professores da EJA para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, a pesquisa apresenta-se como sendo exploratória, qualitativa, delineada a partir da pesquisa narrativa e será realizada no Centro de Educação de Jovens e Adultos Gilberto Pereira da Cunha (CEJA).

Endereço: Rua Cel. Antônio Luiz, nº 1068

Bairro: Pimenta

CEP: 63.105-000

UF: CE

Município: CRATO

Telefone: (88)3102-1212

Fax: (88)3102-1291

E-mail: cep@urca.br

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA



Continuação do Parecer: 6.777.438

Municipal) localizado na cidade do Crato-Ceará. Participarão da pesquisa os professores efetivos que lecionam no Centro de Educação de Jovens e Adultos Gilberto Pereira da Cunha (CEJA Municipal). Para isso, será utilizado como instrumento de coleta de dados as entrevistas narrativas. As informações coletadas serão analisadas através do método de Análise de Conteúdo. Os dados das entrevistas, serão transcritos e organizados em categorias. Propõe-se como produto educacional o desenvolvimento de uma cartilha pedagógica, onde serão sistematizados os processos relacionados a formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando para isto suas experiências. Investigar a formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos, justifica-se devido as amplas possibilidades formativas e especificidades que esta apresenta quanto ao atendimento da demanda gerada, tendo em vista a diversidade do público da EJA, seus contextos, espaço-tempo, e suas reais necessidades. Neste contexto, é imperativo investimento nas políticas educacionais e nos programas de formação docente, de tal forma, que estes sejam estruturados de maneira a promover a transmissão de conhecimentos, o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de inovação dos professores.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral: Compreender como se dá a formação continuada dos professores da EJA no contexto da estrutura educacional vigente da cidade do Crato-CE.

Objetivos específicos: 1) analisar a(s) concepção(ões) que norteia(m) a formação continuada dos professores da EJA a partir da(s) formação(ões) desenvolvida(s) pela(s) escola(s) e rede(s) de ensino; 2) analisar em que medida essas formações consideram em sua organização, a multiplicidade de interesses-necessidade dos educadores; 3) identificar as implicações da formação continuada dos professores que atuam na EJA para a prática pedagógica e curriculares e; 4) analisar a contribuição da formação continuada dos professores da EJA para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: O(s) procedimento(s) utilizado(s), entrevista narrativa, poderá(ão) trazer algum desconforto do tipo constrangimento, vergonha, timidez. O tipo de procedimento apresenta um risco mínimo que será reduzido mediante a realização da pesquisa num local reservado, sem interferência de terceiros, agendado previamente. Nos casos em que os procedimentos utilizados no estudo tragam algum desconforto ou sejam detectadas alterações que necessitem de assistência imediata ou tardia, eu Socorro Márcia Gomes Torres e Francione Charapa Alves

Endereço: Rua Cel. Antônio Luiz, nº 1068

Bairro: Pimenta

CEP: 63.105-000

UF: CE

Município: CRATO

Telefone: (88)3102-1212

Fax: (88)3102-1291

E-mail: cep@urca.br

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA



Continuação do Parecer: 6.777.438

seremos as responsáveis pelo encaminhamento ao Núcleo de Atendimento Psicológico da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da URCA ou ao Centro de Referência Psicológica da cidade do Crato.

Benefícios: Os benefícios esperados com o estudo são no sentido de fortalecer a formação de professores da EJA, ampliando com isso as produções sócio científica, sistematização de uma política de formação de professores e a valorização do magistério.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de dissertação relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1) Folha de rosto apresentada e adequada.
- 2) Carta de anuência apresentada, mas com inadequações (ver lista de pendências para maior detalhamento).
- 3) Cronograma apresentado, mas com inadequações (ver lista de pendências para maior detalhamento).
- 4) Orçamento apresentado e adequado.
- 5) TCLE apresentado, mas parcialmente adequado (ver lista de pendências para maior detalhamento).
- 6) Termo de autorização para gravação de imagem e voz apresentado, mas parcialmente adequado (ver lista de pendências para maior detalhamento).
- 7) Instrumento de coleta de dados apresentado e adequado.
- 8) Projeto apresentado.

Recomendações:

Ver lista de pendências

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

- 1) A carta de anuência precisa ser apresentada em papel timbrado ou com cabeçalho da instituição que autoriza a realização da pesquisa em suas dependências, não devendo vir, portanto, com o termo APÊNDICE, como foi apresentado na Plataforma. Ver modelo disponível em <http://www.urca.br/cep/modelos-de-documentos/>.
- 2) O cronograma do projeto de ser apresentado pelo menos em meses e anos e não por semestres letivos, com o detalhamento de todas as etapas da pesquisa, da mesma forma que foi apresentado na Plataforma Brasil.

Endereço: Rua Cel. Antônio Luiz, nº 1068

Bairro: Pimenta

CEP: 63.105-000

UF: CE

Município: CRATO

Telefone: (88)3102-1212

Fax: (88)3102-1291

E-mail: cep@urca.br

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA



Continuação do Parecer: 6.777.438

3) A versão do TCLE e termo de gravação de imagem e voz a serem entregue aos participantes da pesquisa devem trazer um cabeçalho de identificação da instituição proponente. Caso deseje, a pesquisadora pode incluir no texto do TCLE, a solicitação de autorização para gravar imagem e voz, produzindo um único documento (TCLE) que reunirá o convite para participação na pesquisa e a autorização para gravação de imagem e voz. Se ficarem os dois documentos separados, retirar o termo APÊNDICE na versão a ser entregue aos participantes da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2319382.pdf	11/04/2024 18:34:55		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	anuencia1.pdf	11/04/2024 18:34:26	SOCORRO MARCIA GOMES TORRES	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto1.pdf	11/04/2024 18:32:04	SOCORRO MARCIA GOMES TORRES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	07/04/2024 20:30:23	SOCORRO MARCIA GOMES TORRES	Aceito
Outros	TAUIV.docx	07/04/2024 20:29:49	SOCORRO MARCIA GOMES TORRES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	07/04/2024 20:24:07	SOCORRO MARCIA GOMES TORRES	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	07/04/2024 20:16:52	SOCORRO MARCIA GOMES TORRES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	07/04/2024 20:13:16	SOCORRO MARCIA GOMES TORRES	Aceito

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Cel. Antônio Luiz, nº 1068

Bairro: Pimenta

CEP: 63.105-000

UF: CE

Município: CRATO

Telefone: (88)3102-1212

Fax: (88)3102-1291

E-mail: cep@urca.br

UNIVERSIDADE REGIONAL DO
CARIRI - URCA



Continuação do Parecer: 6.777.438

CRATO, 20 de Abril de 2024

Assinado por:
Célida Juliana de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Antônio Luiz, nº 1068

Bairro: Pimenta

CEP: 63.105-000

UF: CE

Município: CRATO

Telefone: (88)3102-1212

Fax: (88)3102-1291

E-mail: cep@urca.br